



CLÁUDIA ROBERTA FERREIRA

**LABIRINTO DE PERGUNTAS:
reflexões sobre a formação de professores
na e a partir da escola**

Campinas

2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLÁUDIA ROBERTA FERREIRA

**LABIRINTO DE PERGUNTAS:
reflexões sobre a formação de professores
na e a partir da escola**

Orientador Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

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

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA CLÁUDIA ROBERTA FERREIRA
E ORIENTADA PELO PROF. DR. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "G. Toledo Prado", written over a horizontal line.

Campinas
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F413L Ferreira, Cláudia Roberta, 1972-
Labirinto de perguntas : reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola / Cláudia Roberta Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

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

1. Coordenação pedagógica. 2. Formação de professores. 3. Cotidiano escolar. 4. Saberes docentes. 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: Maze of questions : reflections on the teachers' formation on and from the school

Palavras-chave em inglês:

Pedagogical coordination

Teachers' formation

School routine

Teachers' knowledge

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Guilherme do Val Toledo Prado [Orientador]

Renata Cristina de Oliveira Barrichelo Cunha

Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio

Nara Caetano Rodrigues

Rúbia Cristina Cruz

Data de defesa: 22-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**LABIRINTO DE PERGUNTAS:
reflexões sobre a formação de professores
na e a partir da escola**

Autora: Cláudia Roberta Ferreira

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
**por Cláudia Roberta Ferreira e aprovada pela Comissão
Julgadora.**

Data: 22 / Agosto / 2013

Assinatura:

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Renata C. B. Cunha
Campey Duchesne Pompeu
Vanessa Santana Pedreira
Juliana

2013

Dedicatória

Dedico essa pesquisa às crianças,
razão de se investigar a formação de professores.

Agradecimentos

Meu agradecimento é alargado no tempo e no espaço de vivência da pesquisa e do antes dela, pois muitas pessoas participaram e inscreveram suas marcas em minha trajetória de formação e, em decorrência, em meu desenvolvimento como pessoa e como profissional. Agradeço a todas e a cada uma.

Ao sempre querido Guilherme Prado por ser inteiro comigo e exercitar uma escuta responsiva, por apostar em nossas ideias;

Ao professor Rui Canário por me acolher e orientar no estágio do doutoramento na Universidade de Lisboa, em Portugal;

Aos professores com quem dialoguei pessoalmente e aprendi o intenso amálgama que se pode revelar na pessoa e no profissional: Ana Luisa Pires, Ana (Escola da Ponte), Angel Pérez Gómez, Angel Santos Guerra, Ângela Rodrigues, António Nóvoa, Augusto Ponzio, Francisco Marcelino, Francislê Neri, Idália Sá-Chaves, John Elliot, Jorge Do Ó, Jorge Larrosa, Júlia Formosinho, Júlio Groppa Aquino, Manuela Esteves, Maria Solimini, Miguel Zabalza, Rosa Nunes, Rui Canário, Rui D'Espiney, Sérgio Niza, Susan Petrilli. De modo particular, aos professores que compuseram a banca do exame de qualificação pelas contribuições com-partilhadas: Carmen Sanches Sampaio, Renata C. O. Barrichelo Cunha, Rosa de Jesus S. de B. Nunes, João Wanderley Geraldi e minha colega de doutorado Adriana Stella Pierini;

Ao GEPEC – na pessoa dos professores com os quais convivi e aprendi: Ana Maria de Aragão Falcão, Maria Carolina Bovério Galzerani, Maria Corinta Grisólia Geraldi e Maria Inês Freitas Petrucci Santos Rosa;

Ao Fabio Guerra, parceiro de sonhos e de projetos, nos avanços e recuos da vida. Agradeço pelo convívio diário e neste estágio de evolução em que estamos, em nossa inteireza, nos possibilitarmos nos alargarmos como gente;

À minha família;

Aos amigos, àqueles sempre presentes nos mais variados momentos de minha vida;

Aos amigos e as amigas, parceiros e parceiras do GEPEC.

Às professoras e professores da escola com quem convivi e convivo como profissional e como pessoa e com os quais aprendi a ser professora-coordenadora: Aldiane Dala Costa, Ana Maria Maretti F. Campos, Ana Maria Camargo Milani, Ana Rita Casella de Carvalho, Andréa M. Fiorello, Andréa Turchetti P. de Moura, Annamaria Balducci Massare, Carmen Lúcia dos Santos Esteves, Carolina Franco, Carolina Homem M. C. Silva, Christina Bottura, Cristiane Carmélia Batagine Cardinalli, Daniella Machado de Oliveira, Diego da Silva Gallet, Elaine Cristina Soares, Eliana de Cássia Martins Lisboa, Elisabete Salviano, Isabel Cristina Favaretti Pereira, Ivana Maria Geraldo, Isac Potenciano, João Torniziello Rodrigues, Joice Lima, Juliana Naldi Gatti Trinca, Juliana Mantelatto, Juliana Aparecida Tessari, Laura Argento, Liana Arrais Seródio, Márcia Alexandra Leardine, Márcia Aparecida Octaviano, Márcia Pellegrina Duarte, Maria Leonor Nucci Carvalhinho, Maria Regina Piason B. Marchesini, Mariana Pucca Araújo Franceschini, Michelle Cristina Beggo Federicci, Mirela Custodio Talora, Paulo Roberto Rodrigues, Ricardo da Silva Martins, Sônia G. Gallo, Tatiana Leite de Carvalho Garcia, Vaniza Ghidotti, Veridiana Bracali Caiaffa, Verusca Iarenca Vieira Fialho, Verônica Stucchi, Viviane Marques Alves. À equipe diretiva meu agradecimento, em especial, na pessoa do professor Benedicto Maurício Bueno. Agradeço também aos funcionários;

A todos os professores e alunos com os quais convivi em minha trajetória de constituição de minha profissionalidade, pois com eles, no tempo e no espaço, aprendi sobre o ser professora;

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio a esta pesquisa, possibilitando a realização de estágio na Universidade de Lisboa, em Portugal.

Epígrafe

Penso que não tive escolha
Fui escolhido e gostei da escolha
Faço o que sonho
Faço o que gosto
Sou um pouco irresponsável
com os passarinhos, isto seja:
Sou livre
Amo a palavra.

Manoel de Barros

Resumo

Tematizar a coordenação pedagógica em um processo de formação na e a partir da escola é o propósito da investigação. Com o intuito de articular trabalho e formação, a pesquisa tem como tema a formação continuada de professores e como foco de estudo a coordenação pedagógica e a formação no contexto escolar. Realizou-se em uma escola de educação básica da rede privada de ensino de Campinas/SP, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apoiando-se na abordagem qualitativa através de um caso em estudo com a metodologia da investigação narrativa, constituída a partir da reflexão sobre as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, a que a presente investigação está filiada. A pesquisa beneficiou-se das experiências profissionais com o cotidiano da escola em uma investigação do próprio trabalho: de uma professora-coordenadora e seus saberes-e-fazer na escola. Os materiais produzidos por ela e pelos professores (assumidos como dados da pesquisa), seja nas reuniões pedagógicas e formativas e/ou nos encontros de atendimento individual, bem como registros elaborados coletivamente, revistas, publicações de experiências pedagógicas, fotografias, dentre outros, constituem uma materialidade escolar que é tomada para compreender em que se caracteriza o trabalho da professora-coordenadora, bem como, investigar que formação é possível em contexto escolar. Das lições aprendidas no viver-e-fazer a pesquisa, enfatizamos aquelas vinculadas às dimensões da ação da coordenação pedagógica para a qual se propõe o conceito de professor-coordenador, que, por sua vez, atuará como professor-formador, exercerá uma *gestão co-inspirativa*, constituir-se-á em sujeito-referência promovendo rupturas na rotina do cotidiano escolar, o que configura o que indicaremos como evidência possível de uma formação na, com a e a partir da escola.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, formação de professores, cotidiano escolar, saberes e conhecimentos docentes.

Abstract

Maze of questions: reflections on the teachers' formation on and from the school
Cláudia Roberta Ferreira

The main purpose of the investigation is to broach the pedagogical coordination and the formation group process in a school. The research has the objective to show the possibility of matching the job as a pedagogical coordinator and the continuing study from teachers in a school context. The research has been done in a private Elementary School in Campinas – SP. It happened in the kindergarten course and in some grades from Elementary School. It has been done according to some studies about productions realized at GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada) – UNICAMP, which the present investigation is related to. The research has received help from professional experiences in the daily school routine based on a teacher and coordinator in her day by day experiences at work. The materials produced by her and for others teachers (research data), such as in pedagogical meetings, individual talks, magazines, specific pedagogy materials, photos and others, belong to the school data which helps to understand better the pedagogical coordinator functions at school, as well, it shows that it is possible to improve your studies in a school context. From lessons learned in living and being part of the research, we have to emphasize the ones who the pedagogical coordinator is also a regular teacher Who show the possibility of improving your studies in a school context having the school support.

Key words: pedagogical coordination, teachers' formation, school routine, teachers' knowledge

SUMÁRIO

Introdução: um convite à produção de sentidos sobre a formação de professores na e a partir da escola	1
Parte I: Um caso em estudo	9
Parte II: Memorial da Investigadora	43
Parte III: Formação na e a partir da Escola – algumas considerações	83
Parte IV: Formação na e a partir da Escola – algumas indagações	167
Parte V: Lições de uma experiência – dos achados da viagem	175
Parte VI: Referências Bibliográficas	185
Parte VII: Anexos	199

Introdução: um convite à produção de sentidos sobre a formação de professores na e a partir da escola

*Somos semente e somos vento.*¹

*Gabriela Llansol*²

Nós somos semente, porque nos entregamos com o nosso poder fecundante e somos vento que transporta e dissemina com possibilidade de germinação.

Gabriela Llansol

Como ser essa semente, abrir as cortinas dos outros professores, fertilizar e fazerem desabrochar?

*Idália Sá-Chaves*³

Quando nada é certo, tudo é possível.

*Margareth Drabble*⁴



Linguagem e Experiência⁵

Fotógrafa Cláudia Ferreira
Portugal
Maio 2010

¹ Ao longo da escritura do texto desta tese, muitas referências utilizadas são de origem portuguesa, portanto, manteremos o português de Portugal quando usarmos a fonte nessa língua.

² Gabriela Llansol foi escritora portuguesa (1931-2008).

³ Registro pessoal de comentário da professora a Idália Sá-Chaves, Universidade de Aveiro/Portugal, em palestra que proferiu na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sobre um trecho de um poema de Maria Gabriela Llansol, em 26 jun. 2007.

⁴ Margareth Drabble é uma escritora inglesa (1939-).

⁵ Fotografia tirada na exposição “Linguagem e Experiência”, realizada de abril a junho de 2010, no Centro Cultural Palácio do Egito, Oeiras, Portugal.

A presente investigação quer ser semente.

Semente porque intenciona ser fecundante de conhecimento – de saberes e de fazeres –, de saber-sabor e de experiência.

A presente investigação quer ser vento.

Vento para transportar e disseminar conhecimento – de saberes e fazeres –, sabor-saber e experiência.

A presente investigação quer germinar.

Germinar para fazer brotar, desenvolver, quiçá envelhecer, morrer. E (re)nascer.

A presente investigação quer transver.

Que pela tese, vivenciá-la, lê-la, possibilite ao sujeito-leitor, transver... tal como nos ensina o poeta Manoel de Barros (2000) em “As lições de R. Q.”:

*Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo [...]*

Que sejamos tal como o artista...

Exercitar ver com olhos livres é uma das motivações pujantes que a escrita do processo de estudo, *reflexão*⁶, *meta-reflexão*⁷ e diálogo deseja provocar em

⁶ Sustentada no pensamento de Sá-Chaves (2004), assumo que “... a reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, 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 quando da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já, da meta-reflexão.” (p.14).

⁷ Por *meta-reflexão* compreendo uma competência cognitiva em que se exercita a capacidade de

cada leitor e leitora que se propuser a ler para si e em voz alta para outros, os escritos aqui presentes.

É muito difícil dizer quando se inicia uma tese. Talvez seja mais fácil identificar quando começamos a escritura do texto da tese. Para quem se propõe a pensar e refletir cotidianamente articulando trabalho e *formação*⁸, poderá haver muitos começos e fins.

E com o intuito de articular trabalho e formação, a investigação deste trabalho de doutoramento tem como tema a formação continuada de professores e como foco de estudo a *coordenação pedagógica*⁹ e a *formação centrada na escola*¹⁰ – formação na, com a e a partir da escola.

Diante de tal proposição, apresentarei alguns apontamentos sobre a formação continuada de professores, considerando a escola básica como espaço-e-tempo dessa e locus privilegiado de constituição da profissionalidade docente. A partir da escola, alicerço-me em minha própria experiência como *professora-coordenadora*¹¹, tomando para a reflexão um conjunto de desafios, dilemas e conflitos cotidianos articulando o campo da formação e o do trabalho e assumindo

distanciamento de si mesmo e, portanto, dos próprios saberes-e-fazer, em um nível mais elaborado de reflexão. Apoio-me nas construções teóricas elaboradas por Sá-Chaves (1997, 2004, 2007).

⁸ Refiro-me na tese à formação de profissionais da educação. Por '*formação*' compreendo uma transformação pessoal, interior e ligada à experiência de cada sujeito e, portanto, quem se forma é o próprio sujeito na relação com o(s) outro(s). É um conceito que carrega uma polissemia em sua definição e, por isso mesmo, considero importante marcar a perspectiva tratada nesta tese. O conceito será explicitado ao longo do texto e melhor delineado na Parte III do mesmo.

⁹ A *coordenação pedagógica* é uma atividade profissional no interior da escola básica no Brasil, que tem por finalidade articular o funcionamento do trabalho pedagógico e a formação da equipe docente. Para as escolas da rede pública municipal de Campinas, denomina-se Orientação Pedagógica; para as escolas privadas e da rede pública estadual paulista, o termo mais utilizado é coordenação pedagógica. Na Parte III o conceito será mais bem explicitado.

¹⁰ *Formação centrada na escola* é um conceito que advém do contexto de Portugal, fundamentalmente dos escritos elaborados pelo Prof. Dr. Rui Canário e outros colaboradores, e corresponde a uma modalidade de formação que é voltada para a reflexão sobre a prática do professor, tomando a escola como lugar de onde emergem as atividades que desencadeiam a própria formação, rompendo com situação de exterioridade em relação ao contexto de trabalho (CANÁRIO, 2003). O conceito será mais bem delineado na Parte III do texto.

¹¹ Assumo nesta pesquisa que a matriz de referência de constituição da profissionalidade da coordenadora pedagógica é a docência, por isso a proposição do conceito de *professora-coordenadora* que é assumido na escritura do texto e será mais bem explicitado ao longo do texto e melhor delineado na Parte III do mesmo.

a experiência do sujeito como potencializadora da formação.

Objetivou-se compreender que formação, em contexto escolar, é necessária e possível aos professores, tendo como base o lugar do professor-coordenador e como diretriz, *garantir a aprendizagem de cada criança – aluno e aluna*¹².

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa insere-se no cariz qualitativo, em uma perspectiva narrativa e incidiu no diálogo com cerca de vinte professoras de uma escola de educação básica da rede privada de Campinas, uma cidade do interior do estado de São Paulo. Por ser uma investigação em que sou sujeito de minha própria prática profissional e, ao mesmo tempo, 'objeto de pesquisa', a recolha dos dados foi circunscrita no período entre 2005 a 2009, havendo um significativo conjunto de materiais – documentos vários formais e informais, registros de professores e alunos – escolhidos pela investigadora e alguns indicados pelos professores. Os participantes são a equipe docente e a coordenação pedagógica, além de crianças – alunos e alunas – da faixa etária entre 4 a 10 anos. Por se tratar de um fenômeno singular e dotado de ambiguidade, regularidades e diferenças, foram tomados indícios, na perspectiva apontada por Ginsburg (1989), que se constituíram nos eixos de análise da investigação.

No conjunto dos dados analisados, identifiquei um distanciamento entre a proposição de uma formação centrada na escola, discutida e defendida na literatura, e as necessidades explicitadas pelos sujeitos em contexto de trabalho no enfrentamento de dilemas e conflitos, o que gerou a problematização sobre que formação é possível pensar na escola e a partir dela. A realidade multifacetada e desafiadora da instituição escolar atravessa as ações de formação e implica em uma proposta formativa que transforme as experiências cotidianas em

¹² Assumo que é responsabilidade da escola *garantir a aprendizagem de cada criança – aluno e aluna*, ou seja, cabe a ela (por meio das ações diretas da equipe de professores e da gestão escolar) possibilitar que cada criança aprenda, se aproprie e construa conhecimentos ampliando seu repertório para seu ser e estar no mundo.

aprendizagens potencializadas pela pesquisa e pela reflexão, em uma dimensão individual e coletiva do processo formativo.

No lugar de professora-pesquisadora (porque antes de pesquisadora, também minha matriz de referência é a docência) exercitei ser uma malabarista das palavras para ver, rever e transver um trabalho de formação possível em contexto escolar.

Dentre as *lições*¹³ advindas da experiência, destaca-se a ideia de uma formação na, com e a partir da escola tendo como referência um conjunto de ações do que se faz no cotidiano dela e propondo que a atuação do professor-coordenador possa se lastrar em cima de linhas de trabalho pautadas por três dimensões: atuar como professora-formadora, exercer uma *gestão co-inspirativa*¹⁴ (MATURANA *et al*, 2009) e constituir-se em sujeito-referência. Portanto, uma formação não escolarizada e pautada por encontros-dialógicos nos quais se fomenta a assunção da escola como lugar de autoria dos saberes-e-fazeres profissionais e, caracterizada por se constituir, ao mesmo tempo, em espaço-e-tempo de abertura e estabilização. Estabilização como apoio e abertura como possibilidade.

A pesquisa tal como se apresenta na escritura desta tese, esteve integrada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC¹⁵, sob a orientação do Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado.

¹³ No Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada – GEPEC valorizam-se as experiências dos pesquisadores quando desenvolvem suas pesquisas, sejam elas de ordem acadêmica, profissional e pessoal. Das experiências vividas, extraem-se *lições* que podem ser sistematizadas e socializadas em constructos teóricos. A primeira ocorrência desta prática está presente na tese de doutorado de Maria Emília Caixeta de Castro Lima, ex-orientanda do grupo (LIMA, 2003).

¹⁴ *Gestão co-inspirativa* é um conceito cunhado por Humberto Maturana *et al* (2009), neurobiólogo e pensador chileno (1928-). Uma gestão co-inspirativa compreende uma atitude de “co-inspirar-se com outros ante um fazer” (MATURANA *et al*, 2009, p.60). O conceito será bem mais explicitado na Parte III da tese.

¹⁵ A partir deste ponto do texto, utilizarei a sigla GEPEC para me referir ao grupo de pesquisa.

Para a compreensão da composição do texto da tese, apresento um breve guia de orientação para a 'caminhada' a ser realizada na leitura do mesmo, porém, lembrando que sempre são "somente guias imperfeitos cuja utilidade está em permitir construir um caminho" (GERALDI, 2004, p.72). Um caminho possível neste momento. Dada a singularidade do leitor e da leitora e sua história, construirá um território no qual assentará suas ideias a partir do que o texto suscita.

Guia – Parte I: a primeira parte revela ao leitor e à leitora algumas referências para apurar e aprofundar o olhar de pesquisadora para a formação de professores *na* e *a partir* da escola, com base na experiência de uma coordenadora pedagógica. Para tanto são apresentados a perspectiva da investigação – metodologia, a razão da investigação – tema, objeto e objetivos – e o caso em estudo, uma escola.

Guia – Parte II: a segunda parte apresenta ao leitor e à leitora uma *narrativa*¹⁶ da pesquisadora, na qual trago fragmentos de minha história de formação que indiciam a compreensão das opções que fiz para doutorar-me em Educação.

Guia – Parte III: a terceira parte declara ao leitor e à leitora, dois eixos de análise com a respectiva reflexão sobre a formação de professores *na* e *a partir* da escola, produzida em um diálogo entre a empiria e o campo teórico.

Guia – Parte IV: a quarta parte apresenta alguns questionamentos diante de uma formação que é *com* a escola.

Guia – Parte V: a quinta parte traz algumas lições da experiência vivida.

¹⁶ No campo da investigação em Educação, a *narrativa* tem se constituído em uma opção metodológica. No GEPEC, "temos compreendido as narrativas como gênero do discurso privilegiado para que professores e professoras realizem e se compreendam, produzindo saberes e conhecimentos, escrevam sobre temas que os inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, suas concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e à própria reflexão, registrem com o outro – para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional" (PRADO; FERREIRA, 2013, no prelo). E ainda, "Ao narrar as vivências e experiências por escrito, os professores e professoras podem vivenciar este processo de busca de coerência interna, pois, enquanto narram e registram, possibilita-se uma reflexão do vivido, produzindo uma releitura de situações conflituosas, apresentando-se com certo distanciamento do acontecido, e buscando fundamentação teórica, a partir das situações potencialmente significativas, dadas as escolhas prático-teóricas feitas" (PRADO; FERREIRA, 2013, no prelo).

Guia – Parte VI: a sexta parte relaciona para o leitor e a leitora, o material bibliográfico consultado e estudado.

Guia – Parte VII: a sétima e última parte, oferece ao leitor e a leitora os anexos que são documentos variados indicados no corpo do texto da tese, bem como o *Inventário de Documentos*¹⁷ que se configurou no aporte para os dados da pesquisa.

Com o guia em mãos, proponho a cada um e cada uma que inicie a sua caminhada. Sugiro uma partida. Partir significa pôr-se a caminho. Desejo a todos e todas, uma travessia de experiências e lições.

“Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criação. Uma viagem, para recorrer a Proust, na qual mais importante do que encontrar novas terras é alcançar novos olhares”.

António Nóvoa (2010a)

¹⁷ A construção do *Inventário de Documentos* é uma prática na produção das pesquisas no GEPEC, desde a experiência da pesquisadora Profa. Dra. Corinta Maria Grisólia Geraldi, em sua tese de doutorado denominada “Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia”, defendida em 1993, com a orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida. Corresponde a um exercício de elencar os documentos vinculados à pesquisa, organizá-los com base no modo de compreender e produzir conhecimento do pesquisador, e, por fim, refletir sobre eles em diálogo com o corpus teórico do estudo. Em artigo publicado tratando desta temática, Prado e Morais (2011, p.151-152), nos dizem que “Inventariar os materiais resulta em nós uma ampliação da noção de documento: não apenas a materialidade dos acontecimentos, mas também os discursos, as narrativas, os pequenos objetos, os materiais ordinários, insignificantes. Exige um trabalho paciente, de dias a fio, vendo e revendo lembranças. Ao debruçarmos-nos sobre materiais que posteriormente se transformam em inventário, nos debruçamos sobre nós mesmos”. A partir de então, trabalhos de investigação desenvolvidos no GEPEC, têm feito uso do inventário como uma metodologia de pesquisa, tal como se pode consultar em Lima (2003), Varani (2005), Morais (2006), Ferreira (2004), dentre outros. No caso desta tese, o *Inventário de Documentos* será mais bem explicitado na Parte I e é apresentado no Anexo VI na Parte VII.

Parte I: Um caso em estudo

LIMPA-PALAVRAS

Álvaro de Magalhães¹⁸

Limpo palavras.
Recolho-as à noite, por todo o lado:
a palavra bosque, a palavra casa, a palavra flor.
Trato delas durante o dia
enquanto sonho acordado.
A palavra solidão faz-me companhia.
Quase todas as palavras
precisam de ser limpas e acariciadas:
a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar.
Algumas têm mesmo de ser lavadas,
é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias
e do mau uso.
Muitas chegam doentes,
outras simplesmente gastas, estafadas,
dobradas pelo peso das coisas
que trazem às costas.
A palavra pedra pesa como uma pedra
A palavra rosa espalha o perfume no ar.
A palavra árvore tem folhas, ramos altos.
Podes descansar à sombra dela.
A palavra gato espeta as unhas no tapete.
A palavra pássaro abre as asas para voar.
A palavra coração não pára de bater.

Ouve-se a palavra canção.
A palavra vento levanta os papéis no ar e
é preciso fechá-la na arrecadação.
No fim de tudo voltam os olhos para a luz
e vão para longe,
leves palavras voadoras
sem nada que as prenda à terra,
outra vez nascidas pela minha mão:
a palavra estrela, a palavra ilha, a palavra pão.
A palavra obrigado, agradece-me.
As outras não.
A palavra adeus, despede-se.
As outras já lá vão, belas palavras lisas
e lavadas como seixos do rio:
a palavra ciúme, a palavra raiva, a palavra frio.
Vão à procura de quem as queira dizer,
de mais palavras e de novos sentidos.
Basta estenderes a mão
para apanhares a palavra barco ou a palavra
amor.
Limpo palavras.

Limpar as palavras... Talvez este seja um dos exercícios importantes de fazermos quando da escrita do texto de uma tese. Importante, pois as palavras carregam conceitos que, por sua vez, constituem códigos de referência de interpretação do mundo. Chegam, então, a ser teorias. Teorias apoiadas em perspectivas. Estas, múltiplas.

Por isto, fazer o exercício de *limpar palavras*, talvez seja para que possamos

¹⁸ Álvaro de Magalhães é poeta português nascido no Porto em 1951. Este trecho foi extraído do livro “O limpa-palavras e outros poemas” (2000).

tanto historicizá-las – contando de onde vieram e o que carregam – como para colori-las com outras cores e/ou com as mesmas, mas vista com outros óculos e/ou de outro(s) lugar(es). É como se fizéssemos uma *arqueologia* (LIMA, 2003) que se expressa em um percurso investigativo. E então, desse percurso, apresentamos o que vimos e que relações fizemos, informando o leitor e a leitora sobre o que elas são para mim e para a tese em questão e, ainda, declarando qual a metodologia de estudo que a sustenta.

◆ **Sobre a perspectiva da investigação**

Nesta investigação, assumo como pressuposto que a pesquisa na pós-graduação é um processo de indagação que se faz publicamente, buscando o entendimento do 'como' e do 'por quê' das interrogações colocadas a um determinado objeto e tema de pesquisa. É buscar um deslocamento da parte para o todo e do todo para a parte em um movimento constante de zoom. É um exercício do pensar, como caminho possível para afetar nossas marcas culturais sobre a própria pesquisa e sobre as bases nas quais ela se assenta. É buscar o diálogo – porque na tensão do (des)encontro com o eu e com o outro nos constituímos – na e pela multiplicidade e conhecer o que há nos espaços-do-meio, no entre-lugar. É sair do 'autismo científico' buscando um *excedente de visão*¹⁹

¹⁹ O conceito de *excedente de visão* é tomado a partir dos construtos teóricos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo e pensador russo. Corresponde a uma visão possível que tenho daquilo que vejo (no sujeito e/no objeto), que excede a visão do próprio sujeito e/ou objeto, completando-o. Em Bakhtin (2003, p.21), compreendemos que o *excedente de visão* é “quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente 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: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundo refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizonte, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa”.

(BAKHTIN, 2003). É considerar o mundo da vida no qual estamos situados e nos constituímos enquanto sujeitos e estarmos, como afirma Geraldi (2000, p.8),

expostos a quem nos vê, (*que*) nos vê com o "fundo" da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este "acontecimento" nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude impossível. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude...

Pesquisar assumindo esta *inconclusão* (FREIRE, 1996) e permanente incompletude constitutiva e ao mesmo tempo mobilizadora do desejo de completude do homem, é promover uma reflexão para além da reflexão, isto é, uma *meta-reflexão*, uma *metacrítica* (SÁ-CHAVES, 1997), olhando e enxergando as permanências e as discontinuidades, promovendo um reencontro de subjetividade e objetividade, singularidade e generalização, variedade e fixidez, territorialidade e extraterritorialidade, tomando-as como constituintes de um dado contexto de realidade. Em diálogo. Sempre. Porque na *alteridade*²⁰ assumo o outro – em meu caso, meus pares e funcionários, as crianças, familiares, amigos – como perspectiva de mim mesma pensando em um sujeito que se constitui na interação com este(s) outro(s). Vejo-o(s) como um legítimo outro em minha interlocução.

Fazer perguntas e indagar-me. Ensaiai respostas. Dialogar. Distanciar e aproximar. Pensar, fundamentalmente, por escrito, como um exercício que explicita o processo contínuo de interlocução comigo e com o(s) outro(s), carregando como germe a potência da mudança, dada a singularidade, a irrepetibilidade e a insolubilidade do pensamento que se produz. Ações constitutivas de um

²⁰ O conceito de *alteridade* utilizado na tese, encontra suporte no pensamento de Mikhail Bakhtin (1895-1975), e nos estudos de João Wanderley Geraldi (2010). *Alteridade* implica o encontro do sujeito, que é, portanto, de natureza social em um espaço-e-tempo histórico, no qual há o entrelaçamento de várias vozes, pois é impossível alguém explicitar e defender sua posição sem correlacioná-la a outras, dado que se elaboram a partir de relações dialógicas com outros sujeitos, seus dizeres-e-saberes.

pesquisador e da construção de um projeto de investigação.

Nesta experiência única, podemos, por fim, declarar e desvelar algumas das lições aprendidas, as possibilidades de resposta, ainda que provisórias, para as questões postas à pesquisa. Podemos, assim, produzir conhecimento novo porque original para o pesquisador. Conhecimento aqui compreendido como uma relação que se estabelece entre o sujeito que conhece (e/ou deseja conhecer) e o objeto a ser conhecido (e/ou que se dá a conhecer), portanto, resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade do sujeito. É, nas palavras de Mota (2005, p.48), “uma familiaridade do sujeito com o objeto, referindo mais às questões objetivas e teóricas, que, quando sistematizadas, resulta em ciência; apreensão, cognição da realidade; verdade da realidade”.

Apoiada nestas referências, proponho-me a apurar e aprofundar meu olhar de pesquisadora para a formação docente a partir da escola, com base da práxis da coordenação pedagógica, tomando as Ciências da Educação e a Pedagogia, enquanto Ciência, para subsidiar minhas reflexões.

Esta pesquisa representa, em certa medida, a assunção de uma posição social e política – em continuidade e coerência a uma postura assumida em contexto de trabalho – que, tal como afirma Amiguinho (2008, p.184),

não opera um corte ou promove um determinante distanciamento epistémico, de relação passageira e utilitária com os sujeitos-objects de pesquisa, para produzir, depois, conhecimento objectivo que outros, supostamente, irão aplicar. Corresponde antes a um momento mais intenso e sistemático de auto e hetero-formação, de maior presença intencional de conhecimento, para prosseguir o envolvimento em projectos de intervenção que põem à prova conclusões provisórias, num processo colectivo que integra o investigador.

Não só integra como interpela o investigador no espaço-e-tempo em que está inserido. Tomando a si próprio como ‘objeto de estudo’, é fundamental assumir um posicionamento crítico o qual busca “esclarecer as condições em que ocorre uma certa prática, ajudando a desvelar o que a favorece ou dificulta,

identificando obstáculos no sentido de os superar” (AMIGUINHO, 2008, p.202). O investigador, porque é sujeito ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de sua profissionalidade e pessoalidade, está inserido em uma trama sócio-histórica e decorrente disto, perceber sua implicação psicológica, social e política detectando inclusive o peso das preferências pessoais, filosóficas, científicas para ter clareza de como elas dirigem e afetam o pesquisador e a pesquisa, é papel essencial para legitimar este tipo de investigação.

Por isto aventurar-se por estas terras não é tarefa simples. Há que manter uma atitude de vigilância constante e expondo-se a riscos, fazer uso da reflexão e da capacidade de problematização de seu horizonte histórico em um esforço dialógico de distanciamento e aproximação, de objetividade e subjetividade, de rigor e flexibilidade.

Assumo este risco e nele um posicionamento crítico e declaro, nesta investigação, meu compromisso com um determinado objeto social: a escola e nela o desenvolvimento profissional e pessoal de seus sujeitos, incluindo o da pesquisadora. Ao fazer um exercício de imersão neste 'objeto', tenho clareza de que não conseguirei captar a inteireza da realidade objetiva uma vez que aquele está 'enformado' por uma pluridimensionalidade, mesmo que o encaremos conceitualmente, como uma possível totalidade. Quando somos, ao mesmo tempo, sujeito e 'objeto de investigação' presente no cruzamento de diferentes subjetividades, estamos implicados no e pelo 'objeto', o que significa conhecê-lo, mas também permaneceremos em zonas sombrias o que explicita a potencialidade e a fragilidade deste tipo de estudo. A ambiguidade é constitutiva no terreno do cotidiano.

Além disso, o investigador não pode se furtar à dimensão *ética*²¹ assente na

²¹ Para tratar do conceito de ética, apoio-me nos pensamentos de Paulo Freire (1921-1997) e de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Freire (1996, p.17) nos diz de uma *ética universal do ser humano*, uma “ética que condena o cinismo (...), que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto,

postura que assume na pesquisa de responsabilidade para consigo mesmo e com os demais sujeitos envolvidos, de acolhida a cada um como sujeito, de partilha de ideias, princípios, emoções que afetam e marcam a sua profissionalidade e a dos outros atores que também o afetam e o marcam. É ainda uma responsabilidade social para com a comunidade, o entorno no qual a escola está situada.

Para compor a trajetória da pesquisa, busquei um *método*²² de investigação que favorecesse uma possível ligação entre a minha experiência profissional e as minhas perguntas sobre esta experiência, porque “no fim das contas”²³ “sempre investigamos o que, de alguma forma, vivenciámos mais ou menos intensamente e intencionalmente e a que jamais, mesmo que quiséssemos, nos poderíamos subtrair.” (AMIGUINHO, 2008, p.193).

A opção pela perspectiva qualitativa, mesmo fazendo uso de alguns dados quantitativos, é intencional e marcada pelos apontamentos anteriormente explicitados. Este tipo de pesquisa surge em meados do século XX, nos campos da Sociologia e da Antropologia, tendo como objetivo principal a interpretação de um fenômeno, contextualizado em um espaço-e-tempo, em que quem observa e/ou

golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais...”. E mais adiante em sua obra, Freire (1996, p.36) nos alerta que “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos éticos”; uma “responsabilidade que se funda no *pensamento participativo*” (GERALDI, 2010, p.137). É considerar, ainda, que a conscientização de nosso inacabamento nos faz seres responsáveis, portanto, nossa presença no mundo ser uma presença ética. Bakhtin (2003), por sua vez, apresenta-nos uma filosofia do ato responsável (responsável no sentido de ser responsivo) ou do ato ético que, em termos gerais, corresponde a uma atitude de mostrar-se diante do outro como alguém que, necessariamente, assume a responsabilidade por aquilo que diz e pelo que faz e pela singularidade de seu próprio dever ser. Bakhtin (2010, p.99) escreve que “ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatoriedade singularidade. É essa afirmação do meu *não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. (...) ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade”.

²² *Método* compreendido como o modo como realizo a totalidade do percurso da investigação, desde a definição e construção do objeto, a seleção de formas de como ele será abordado (particular e globalmente), ou seja, ele integra tanto o domínio da recolha de dados, o recurso a técnicas variadas, como o do tratamento e interpretação dos dados.

²³ Expressão popular.

interpreta influencia e é influenciado por aquele, perspectiva em contraposição àquela que se assentava em conceitos lineares e positivistas até então em voga.

Uma investigação que faz uso da metodologia qualitativa tem por critérios caracterizadores (LUDKE, ANDRÉ, 1986; BOGDAN, BIKLEN, 1994), um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento principal, ou seja, um sujeito inserido no contexto; o processo tem prioridade em detrimento ao produto, pois se pressupõe que explicita a complexidade do fenômeno; o significado que cada sujeito atribui às coisas e à sua vida são focos de atenção, porque se pretende capturar a perspectiva dos participantes; os dados coletados são predominantemente descritivos e são compostos pelo documentado e o não-documentado (EZPELETA; ROCKWELL, 1989; 2007), uma vez que todos os dados da realidade são considerados importantes e, por fim, a análise desses segue, tendencialmente, um processo indutivo, ou seja, não se buscam evidências porque não as há, uma vez que o *caminho se faz ao caminhar*²⁴.

No interior de pesquisas que assumem esta perspectiva qualitativa, existem diferentes abordagens. A investigação a ser apresentada nesta tese se situa na de um caso em estudo de um trabalho de reflexão dentro de uma escola.

Para caracterizar esse tipo de pesquisa – um estudo de caso –, sustento a fundamentação em André (2005), Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994) que o definem como um estudo de um caso delimitado em que o objeto é tratado como único e particular, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Além disso, busquei possibilidades de extrair princípios gerais, os quais servem como fonte de generalizações naturalísticas, pois o estudo de caso “parte do princípio de que o leitor vá usar seu

²⁴ Antonio Machado (1875-1939), poeta espanhol (nascido em Sevilha), escreveu “Proverbios y cantares” no livro de sua autoria intitulado “Campos de Castilla”, publicado em 1910. O trecho de número XXIX no qual há a expressão “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”, tornou-se muito popular e é utilizado e traduzido em algumas línguas.

conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias²⁵, novos significados, novas compreensões” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.23).

Faz-se necessário, entretanto, delimitar um foco de investigação e estabelecer os contornos do estudo, pois há um tempo limitado para a realização da mesma e dada a complexidade do fenômeno, não é possível explorá-lo sob todos os ângulos.

Ludke e André (1986) ainda nos informam que um estudo de caso visa à descoberta, pois na medida em que a pesquisa avança, o quadro teórico inicial vai tendo uma nova configuração diante de outras indagações e novas respostas que acontecem no percurso. Esta ideia está fundamentada na compreensão do conhecimento como construção; não é algo pronto e acabado. Também enfatiza a *interpretação em contexto* em que se considera o espaço-e-tempo em que o objeto se situa a fim de ter uma apreensão mais ampla do mesmo e, assim, procurar representar as diferentes vozes presentes na situação social em suas semelhanças e divergências de pontos de vista.

No que se refere às fontes de informação, estes estudos precisam ter variedade de fontes, com dados coletados no início, meio e fim do processo, em situações diversificadas e com variação nos tipos de informantes. As técnicas de coleta de dados são as mesmas usadas nos estudos sociológicos e antropológicos, como a observação, a análise de documentos, gravações em áudio e vídeo, anotações de campo, conversas, fotografias e outros documentos históricos do processo.

Considera-se que um estudo de caso é adequado para investigar problemas práticos e questões que emergem do cotidiano, uma vez que a análise feita pode revelar uma singularidade que endereça o(s) sujeito(s). É fundamental, então, para o pesquisador o que se aprende neste estudo, pois é um conhecimento que

²⁵ Muitas referências utilizadas foram publicadas anteriormente à reforma ortográfica da língua portuguesa no Brasil e por isto, serão encontradas ao longo do texto, palavras situadas em referências que não estão em acordo com a nova ortografia.

encontra eco na experiência e é contextualizado (uma vez que as experiências em si são enraizadas em um determinado contexto).

Cabe salientar que, nas investigações em educação de cunho qualitativo, há atualmente inúmeros estudos que fundamentam a relevância de pesquisas sobre a prática dos professores tomando-a como 'objeto de estudo', com apontamentos sobre a contribuição destas para a formação de professores (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998; PRADO, CUNHA, 2007; STENHOUSE, 1985; SCHÖN, 2000; ELLIOT, 1998; ZEICHNER, 1993). São propostas que assumem o professor [e eu incluiria também a professora-coordenadora] como sujeito ativo, como autor de suas práticas, como produtor de saberes e conhecimentos que se dão a partir da atitude de interrogar sua prática (*atitude investigativa* em FREIRE, 1996) que está circunscrita, fundamentalmente, na necessidade de resolução de conflitos, dilemas e problemas do cotidiano. "Os professores elaboram teorias que sustentam a sua prática e constroem práticas que embasam teorias" (PRADO, CUNHA, 2007, p.55).

Essas 'teorias ↔ práticas' acontecem na escola que é viva, mutante, ambígua, contraditória e para ser tomada como 'objeto de estudo' e de pesquisa faz-se necessário assumir essa natureza. É difícil fazer um recorte da pesquisa na escola e, ao fazê-lo, é fundamental anunciar as dores e as delícias que isso implica, expor o verso e o reverso, o conflito, a contradição e as ambiguidades do vivido. Reforça-se, com estes argumentos, a opção em realizar uma investigação através de um 'caso em estudo'.

Enfim, um 'caso em estudo' precisa ser um retrato vivo da situação investigada (ANDRÉ, 2005). Neste tipo de pesquisa, os conceitos de validade e fidedignidade assumem outra perspectiva, pois

o que se pretende apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, é uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade de que o leitor confirme ou conteste esta versão, com base nas evidências fornecidas.

Parte-se do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador não é a única possível ou a correta, mas espera-se que ofereça elementos suficientes (provas, indícios) de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações (p.61).

Não podemos deixar de explicitar – e assumir – que a opção pela pesquisa qualitativa realizando um ‘caso em estudo’ é uma opção teórico-metodológica e epistemológica que possui limites circunscritos na própria pessoa do investigador: em sua experiência, sensibilidade, construção e domínio de um instrumental teórico-metodológico que se faz no processo, da necessidade de uma atenção permanente diante dos dados a fim de não se perder no volume e realizar análises superficiais, além de prescindir uma dimensão ética na recolha, tratamento e análise dos dados.

Esta linha de investigação não se encerra em si mesma estando aberta a indagações quanto à objetividade e à generalização, por exemplo. Ela representa um modo de se fazer pesquisa qualitativa, mas não o único. Outros modos têm também sua validade e sua importância para a investigação em Educação.

◆ **Sobre a razão da investigação**

Esta pesquisa inscreve-se em minha experiência profissional atuando como professora-coordenadora na escola²⁶ básica em Campinas, uma cidade no interior do estado de São Paulo, no Brasil. Assumo, então, o lugar de pesquisadora que investiga o próprio contexto de desenvolvimento profissional e de aprendizado da profissão tomando-o como referência e como ‘objeto’ de reflexão e de pesquisa.

Como investigadora implicada no e pelo ‘objeto’ de pesquisa, procuro construir um lugar para estar – ter um lugar de apoio – e olhar para o campo

²⁶ A instituição escolar a que me refiro nesta investigação será caracterizada nas próximas páginas.

teórico e para o campo prático e fazer muitas perguntas e também dizer algumas *coisas-pensadas*, uma vez que, como sujeito e 'objeto', tenho entradas teóricas que precisam ser dialogadas com o cotidiano e práticas deste que precisam ser articuladas à teoria.

Por isso as muitas indagações no percurso profissional e as da pesquisa têm papel fundamental, pois movem e guiam a investigação, ainda que o percurso altere as questões, suprimindo algumas e alargando outras... sugerindo caminhos dentro de uma "lógica de descoberta, de exploração e de construção emergente, própria das investigações qualitativas" (AMIGUINHO, 2008, p.187).

Nesse sentido, as questões norteadoras desta pesquisa estão circunscritas e inscritas em minha trajetória de trabalho como professora há pouco mais de vinte anos. Deste lugar de professora, atuei em distintos lugares profissionais, o que me possibilitou, nesta multiplicidade de 'sítios' de passagem, paragem e de produção, perguntar e ser perguntada, constantemente, sobre os sentidos das opções e dos processos de formação desencadeados em cada instância do e no contexto educativo.

Imersa nesta trajetória, muitas indagações e lacunas surgiram no exercício profissional e ficaram pelo caminho, outras nasceram nele e desencadearam outros-novos caminhos, outras ainda, me impulsionaram a descobertas e inacabadas questões.

As inquietações, primeiramente, referiam-se a como ocorre a constituição da professora: como se forma, o que sabe e não sabe, limites e potencialidades de sua ação docente, razões pelas quais a formação inicial não assegura os conhecimentos da prática necessários ao exercício da profissão, identidade docente etc. Para tais indagações buscava interlocução com os colegas de trabalho pelas experiências profissionais e pessoais de cada um, nas teorias assumidas como um palco de relações capazes de movimentar meus sentidos e minhas

fundamentações [eu cursava Pedagogia no ensino superior a esta época, início da década de 90] e no próprio exercício da experiência docente, o que foi me constituindo enquanto professora. Uma professora inquieta, que, desde então, indagava sobre seu trabalho e buscava parceiros para ampliar e aprofundar sua reflexão.

Afetou-me, também, a preocupação com a inserção de novas tecnologias para uso com fins pedagógicos na escola e a postura e envolvimento dos professores em sua utilização, a necessidade de formação para exploração daquelas, além da constituição da professora que pesquisa sua própria prática, resultando em minha dissertação de mestrado (FERREIRA, 2004a). Desse processo, a descoberta de que a complexidade do cotidiano escolar é formativa tal como também é formativa a experiência em encontros/reuniões formais e informais com colegas professores, atividades em grupos de estudo e de pesquisa e a vivência do curso da pós-graduação.

Mais recentemente, minhas reflexões cotidianas estiveram (e ainda estão) voltadas para a compreensão da professora que está coordenadora pedagógica, pois a *experiência (larrosianamente falando)*²⁷ de estar neste lugar trabalhando com um grupo de professores, assumindo a perspectiva de que a escola é espaço de formação e de formação da profissão me colocou – coloca e ainda colocará – inúmeras questões dada a complexidade do cotidiano escolar e porque somos permanentemente sujeitos em formação em nossa própria trajetória profissional.

Estes movimentos reflexivos advêm de um contexto específico, um lugar. Lugar este que entendo como um espaço geográfico delimitado com características e dinâmicas próprias, resultantes da ação de seus sujeitos e demarcado em um tempo-e-espaço. Este, por sua vez, sofre influências internas e externas – da

²⁷ *Experiência* é algo que se passa e afeta o sujeito inscrevendo-lhe marcas, efeitos e vestígios, por isso, é singular e de ordem pessoal, porém, é preciso que se exponha ao outro, ao encontro. O conceito será mais bem explicitado na Parte III.

relação de seus atores –, de seu “micro” entorno – comunidade local, cidade em que se situa etc. –, e do “macro” entorno em que há fatores locais, regionais, nacionais e internacionais que, ao mesmo tempo, os influenciam, tal como nos diz Geraldi (2000, p.9)

Elege-se como território, portanto, o fluxo do movimento. Lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido. Das histórias contidas e não contadas. Dos interesses contraditórios, das incoerências. De um presente que, em se fazendo, nos escapa porque sua materialidade “inefável” contém no aqui e agora as memórias do passado e os **horizontes de possibilidades**, calculados com base numa **memória do futuro**.

Para discorrer sobre minha experiência e realizar a investigação com base em minhas memórias e nos horizontes de possibilidades sobre a formação de professores na e a partir da escola, e inscrever as lições aprendidas na memória de futuro, parto de uma pergunta fundante:

O que faço, do lugar que ocupo enquanto professora-coordenadora, no trabalho e na parceria com os professores, contribui com a formação do nosso grupo e potencializa o desenvolvimento das crianças e seus aprendizados?

Essa é uma pergunta para a qual há muitos ensaios de respostas já produzidos. No entanto, penso que o percurso para se chegar a..., o processo, é que farão das possibilidades de resposta, um conhecimento porvir sobre a formação de professores em contexto de trabalho. Processo por demais complexo porque está implicado no/do cotidiano da escola e indiciado ainda, em meu caso, nas condições de produção do trabalho da professora-coordenadora nesta realidade com determinadas características contextuais.

Da pergunta fundante acima revelada, inúmeras outras se desdobram ao fazer um exercício de pensar as necessidades no cotidiano do trabalho, ao mesmo tempo em que pergunto coisas que desejo entender mais.

Então...

Como se dá a constituição da professora-coordenadora na escola? Quais saberes necessários específicos para este lugar são construídos na vida cotidiana? Deste lugar que a professora-coordenadora ocupa, que tensões constituem o seu trabalho? Quais caminhos são possíveis para se lidar com as tensões?

Assumindo que uma das dimensões do trabalho da coordenadora pedagógica é ser professora-formadora, em que se constitui o processo de formação centrada na escola (formação centrada nos objetivos da escola) – quais são os dispositivos de formação? Quais são os contributos deste para o trabalho da professora-coordenadora? Quais são as contribuições para o trabalho dos professores em relação a construção de saberes-e-fazerem profissionais?

Em que medida a professora-coordenadora, do que faz no trabalho com os professores, desencadeia uma qualificação da atuação destes com as crianças? Ou seja, entre o que idealizamos e o que realizamos, o que conseguimos?

O trabalho enriqueceu as experiências e diversificou as oportunidades de aprendizagem das crianças? Quais as contribuições para o desenvolvimento das crianças?

E ainda... sintetizando, do lugar da coordenação pedagógica:

O que faço e que materiais produzo?

Que materiais são produzidos sobre minha própria atividade?

O que as professoras produzem e pensam por escrito?

O que as crianças dizem – por escrito e em desenho?

Qual a responsabilidade da professora-formadora no aproveitamento das situações na escola que são potencializadoras da formação?

Como se formam os professores na escola (e não como são formados)?

Que princípios e/ou pressupostos embasam minha ação como professora-coordenadora?

Enfim... há inúmeras perguntas sem resposta, algumas hipóteses de resposta para serem colocadas em dúvida, questões que ainda não insurgiram e

outras tantas que estão imersas na complexidade no dia a dia da escola e se desvelarão *a posteriori*.

Estas questões motivaram a realização desta pesquisa, e por isto, a pesquisadora olha-e-sente de dentro e de fora da escola, na busca por desocultar algumas de suas invisibilidades para compreender 'como' é possibilitada e 'como' se caracteriza a formação dos professores e da professora-coordenadora que atuam nesse espaço e, como consequência, se atravessada por ela, é possível identificar pistas e indícios da potencialização do desenvolvimento das crianças, também atores do processo.

O movimento de olhar-e-sentir a e para a escola em sua complexidade foi marcado pela insistente necessidade de fugir da fragmentação do real e o relato deste percurso – o texto da tese – busca compor uma imagem coerente nesta com(per)plexidade. Para estas (tantas) indagações, espero, se desvelarão alguns ensaios e possibilidades de resposta no decorrer do texto da pesquisa.

As indagações nos conduzem à assunção dos seguintes objetivos:

- Investigar a formação na e a partir da escola, com base no lugar do professor-coordenador;
- Investigar em que se caracteriza o lugar da coordenação pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, como já anunciamos anteriormente, esta é uma pesquisa qualitativa na qual há um 'caso em estudo' em uma escola onde atuo profissionalmente. A investigação tem como sujeitos a equipe docente, a professora-coordenadora (totalizando vinte sujeitos no ano de 2009²⁸) e alunos entre 4 e 10 anos, num período compreendido entre os anos de 2005 a 2009 em que tomamos para a recolha de dados, nos quais temos documentos formais e informais, registros meus como coordenadora pedagógica, registros das

²⁸ Nesta totalidade, estão incluídas estagiárias de “Bolsa-Estágio” atividade que será descrita nas próximas páginas.

professoras e dos alunos, materiais que estão descritos no Inventário de Documentos²⁹.

◆ **Sobre o caso em estudo: uma escola**³⁰

O caso a que me propus investigar é a experiência de uma coordenadora pedagógica em um trabalho de formação no interior de uma escola de educação básica no Brasil, ou seja, meu próprio trabalho como professora-coordenadora.

Este lugar a que a pesquisa tem como objeto de investigação é uma unidade escolar que atende, atualmente, os cursos de Educação Infantil (4 e 5 anos), ensinos Fundamental (6 a 14 anos) e Médio (15 a 18 anos) da Educação Básica. A instituição pertence à rede privada de ensino de Campinas, interior do estado de São Paulo, e constitui-se em uma escola de aplicação de uma Universidade³¹.

A fundação da escola data de 1962, a qual é parte fundamental da história de uma das faculdades da Universidade, pois para fazer cumprir o dispositivo legal instituído, em 1946, pelo Decreto Lei nº 9.053³², que obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática, funda então o CUPXII, primeira denominação do atual Colégio de Aplicação, tendo sua primeira sede junto ao Solar Barão de Itapura, principal edifício da Universidade.

²⁹ Consultar o Anexo VI na Parte VII.

³⁰ Utilizo as iniciais dos nomes dos sujeitos que integram a equipe de profissionais, bem como trato, genericamente, de “Colégio de Aplicação” a instituição, para preservar a confidencialidade dos mesmos.

³¹ Esta instituição inicia sua história no ensino superior no ano de 1942.

³² Para maiores informações consultar o Anexo I na Parte VII.

Ao longo destes 51 anos de atividade, a instituição atendeu cerca de 20.000 alunos. Desde sua fundação, os filhos de funcionários de toda a universidade, têm direito a usufruir de bolsa de estudos no Colégio de Aplicação.

Em sua estrutura, conta com uma equipe de gestão – direção, assessoria pedagógica, diretor espiritual³³, coordenação pedagógica e orientação educacional³⁴ – pessoal de secretaria e assistente de direção³⁵, pessoal de limpeza e de manutenção, pessoal de cantina, dos laboratórios de informática, biologia e química, de biblioteca e pessoal responsável pelo audiovisual, compondo um grupo de 38 funcionários, além de uma equipe de trinta e seis professores³⁶.

Passei a integrar a equipe escolar como coordenadora pedagógica acumulando a responsabilidade de orientadora educacional de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em dezembro/2000, porém, como contratada, a partir de fevereiro/2001. Nestes anos, exerci duas diferentes funções e em faixas etárias distintas, acompanhei mudanças de direção, na composição da equipe de gestão escolar e no quadro de professores e funcionários.

No ano de 2004, assumi a coordenação pedagógica das, então, séries iniciais (atualmente anos iniciais³⁷) do Ensino Fundamental. Em 2008, há

³³ No período que corresponde à pesquisa, houve um padre da igreja católica, vinculado à Arquidiocese de Campinas, que atuou como “diretor espiritual”, assessorando o trabalho de pastoral do Colégio de Aplicação. Este trabalho diz respeito ao compromisso possível de se construir na comunidade escolar um trabalho apoiado no servir ao outro e no fortalecer o desenvolvimento da espiritualidade.

³⁴ No Colégio de Aplicação, há uma pessoa que ocupa o lugar de coordenação pedagógica, basicamente voltada para o acompanhamento pedagógico no trabalho com professores e outra, o de orientação educacional, voltada ao acompanhamento das necessidades de aprendizagem dos alunos, atendimento dos mesmos e seus respectivos familiares. A caracterização destas funções está descrita no Regimento Interno da instituição, o que pode ser consultado no Anexo II.

³⁵ Em outras instituições também é denominado Diretor de Serviços, Assessor Administrativo ou Administrador.

³⁶ Dados fornecidos pela instituição, tendo 2009 como ano-base.

³⁷ Em 16 de maio de 2005, a Lei 11.114 estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental, o qual passa a ter nove anos de duração aumentando, assim, a escolaridade obrigatória. O Colégio de Aplicação, em respeito à lei, cria o primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos em 2007.

reabertura do curso de Educação Infantil³⁸ e também assumo a coordenação pedagógica deste grupo.

Para a pesquisa, delimitamos o tempo da experiência para focar a investigação, o qual abarca os anos letivos de 2005 a 2009. A razão que nos levou a esta escolha diz respeito ao segundo ano de meu trabalho na coordenação pedagógica, marcado com início de uma nova orientadora educacional (2005) com quem atuei até 2009, quando de seu desligamento da equipe por mudança de residência para outra cidade; e de uma articulação das ações da coordenação pedagógica na direção da formação continuada da equipe docente em favor de maior garantia da aprendizagem das crianças. O ano de 2009 também é um marco cronológico de minha ida a Lisboa, Portugal, concretizada em janeiro/2010, para a realização de estágio de doutoramento intercalar na Universidade de Lisboa, durante um ano. Também havíamos – eu e o professor-orientador da tese – delimitado que, neste período, 2005-2009, olharíamos para as ações que envolvem o trabalho somente com a equipe de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, ao compor o Inventário de Documentos da pesquisa, repensamos e incluímos as professoras e crianças da Educação Infantil, assumindo o limite de o curso infantil, a esta altura, ter somente dois anos de existência, mas também admitindo que há marcas destas professoras e das crianças nas ações formativas e vice-versa, as quais não podem ser ignoradas.

Há ainda um fator de extrema relevância que contextualiza os dados: embora tenhamos delimitado, cronologicamente, o período em que tomaremos os dados para a abordagem teórico-metodológica da tese, precisamos considerar que entre 2001 e 2003, anos que antecedem o recorte temporal, eu já atuava como funcionária da instituição em outras funções. Este dado é importante, pois há uma

³⁸ O curso de Educação Infantil teve suas atividades encerradas no Colégio de Aplicação, no ano de 1999, por uma decisão administrativa e, em 2009, por uma decisão conjunta entre a administração e a equipe pedagógica, decide-se pela reabertura.

história constituída nas relações estabelecidas entre mim e professores e funcionários, que compõe a trajetória de meu trabalho no Colégio de Aplicação, nos anos subsequentes.

Para compreender minha atuação esclareço que no ano de 2001, acumulei as funções de coordenadora pedagógica e orientadora educacional do período integral de 5ª a 8ª série³⁹ (hoje 6º a 9º ano) e, em 2002, com a mudança de direção, assumi a orientação educacional de 1ª a 4ª série (hoje 2º a 5º ano), permanecendo por dois anos e, a partir de 2004, passei a atuar no lugar da coordenação pedagógica do mesmo grupo.

Consideraremos, ainda, algumas reflexões realizadas no ano de 2011, quando retornei ao Brasil e reassumi minhas atividades na instituição, após meu afastamento sem vencimentos no ano de 2010 para realização do estágio de doutoramento em Portugal. Estas reflexões se constituem em um excedente de visão acerca das análises realizadas sobre os dados (2005-2009), complementando os estudos. Também levaremos em conta um conjunto de emails trocados no período entre fevereiro/2010 e janeiro/2011, como forma de comunicação utilizada entre mim e as professoras da escola para tratarmos de assuntos diversos durante o período em que estive fora da escola e do país.

Contextualizando a equipe de docentes, informamos que as professoras da Educação Infantil e, respectivamente, as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período abarcado pela pesquisa, tinha a seguinte composição⁴⁰:

³⁹ Quando da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, a equipe de gestão do Colégio de Aplicação optou por fazer uma implementação gradativa, iniciando com 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em 2007 e, ano a ano, desapareceria a nomenclatura *série* e seria introduzida a nomenclatura *ano*. Deste modo, em 2009, a segunda fase do ensino fundamental ainda mantinha a nomenclatura *série*.

⁴⁰ As atribuições docentes serão descritas a seguir.

ANO	POLIVALENTE	ARTES	MÚSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	TEATRO	INGLÊS	INFORMÁTICA	ENSINO RELIGIOSO	APOIO PEDAGÓGICO	AUXILIAR DE SALA	BOLSA ESTÍMULO	PROACES
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1
2009	2	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1

TABELA 1 – Educação Infantil

ANO	POLIVALENTE	ARTES	MÚSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	TEATRO	INGLÊS	INFORMÁTICA	ENSINO RELIGIOSO	APOIO PEDAGÓGICO	AUXILIAR DE SALA	BOLSA ESTÍMULO	PROACES
2005	5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
2006	5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
2007	6	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
2008	6	1	1	2	1	1	0	1	1	1	2	0
2009	7	1	1	2	1	1	0	1	1	1	2	1

TABELA 2 – Anos iniciais do Ensino Fundamental

A Tabela 1 indica a inexistência de professores na Educação Infantil entre o período de 2004-2007, pois o curso foi reaberto em 2008, com uma turma de crianças com 4 anos. A Tabela 2, por sua vez, indica o aumento gradativo no número de professoras “Polivalentes”.

Em ambas as tabelas, como “Polivalente” denominamos a professora que tem uma carga horária de vinte horas. No caso da Educação Infantil, ela é responsável pelo Currículo Integrado⁴¹ (composto por Linguagem oral e escrita, Linguagem Matemática, Natureza e Sociedade). E, no caso do Ensino Fundamental, a professora é responsável pelo Currículo da Base Nacional Comum⁴² (composto por Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências),

⁴¹ Sobre a matriz curricular da Educação Infantil, consultar o Anexo III na Parte VII.

⁴² Sobre a matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental consultar o Anexo IV.

exceto o 1º ano cujo currículo também se denomina “Currículo Integrado”, como o da Educação Infantil.

Além disso, há na Educação Infantil as áreas de Artes, Educação Física, Música e Teatro, que são os demais componentes curriculares que têm um professor especialista que atua neste curso, os quais, acrescidos de Informática, Inglês e Ensino Religioso compõem também o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso específico da Informática, nos anos 2005-2006, esta integrou o currículo havendo uma professora que ministrava aulas para os alunos no laboratório de informática. Entretanto, a partir de 2007, após reflexão entre professores e a gestão escolar, decidiu-se que o uso do laboratório de informática seria destinado a todos os docentes quando preparassem/programassem atividades das mais variadas áreas do conhecimento para realizar com os alunos, com o auxílio de um técnico em informática, excluindo “Informática” da matriz curricular.

O “Apoio Pedagógico” corresponde a um projeto de atuação realizado desde 2002 em que um professor (contratado como “Polivalente”, porém que não atua diretamente em uma única sala de aula) trabalha juntamente com a professora de cada turma, para fazer atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos de alunos que precisem de intervenções diferenciadas no processo de aprendizagem.

A “Auxiliar de Sala” foi criada desde 2007 quando da abertura do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e, em seguida, estendida às turmas de Educação Infantil. E, por sua vez, a “Bolsa Estágio” corresponde a um projeto integrado entre o Colégio de Aplicação e a Universidade em que alunas do curso de Pedagogia possam inscrever-se para atuarem no Colégio, recebendo, por esta atividade, uma quantia em dinheiro a qual é descontada no valor da mensalidade que pagam no curso universitário. O lugar que ocupam no Colégio de Aplicação é determinado diante da demanda do mesmo e definido pela gestão escolar. Em

2009, tivemos três alunas realizando “Bolsa-Estágio” como auxiliares de sala, sendo uma na Educação Infantil e duas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E, finalmente, o “ProAces” corresponde ao “Programa de Acessibilidade”, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade, dedicado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida que ingressam e frequentam o ensino superior. Quando do início do atendimento oficial de alunos com necessidades especiais no Colégio de Aplicação, estabeleceu-se uma parceria entre essas duas instâncias, havendo um apoio ao atendimento de alunos incluídos no ensino regular⁴³. O “ProAces” disponibiliza hora-trabalho de duas profissionais para assessorar as professoras e a escola no trabalho de intervenção junto a estas crianças.

Tomando os dados da Tabela 1 e da Tabela 2, podemos observar que, no que se refere à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2005-2009, houve um aumento geral no número de professores e auxiliares e, de modo particular, de professores polivalentes, uma vez que há correspondência direta à quantidade de turmas que se formaram a cada ano letivo, conforme podemos observar na tabela:

Ano	Nº Alunos	Total de Professores e Auxiliares
2005	104	13
2006	114	13
2007	123	14
2008	139	16
2009	168	18

⁴³ Oficialmente, o Colégio de Aplicação inicia o atendimento de alunos portadores de necessidades especiais nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2008, porém já atendendo a alunos desde o ano de 2006 nesta mesma faixa etária. No período que abrange a pesquisa, foram atendidas, na Educação Infantil, três crianças, sendo: deficiência auditiva/surdez (1) e alergia a lactose com edema de glote por contato e/ou ingestão (2). E, no Ensino Fundamental, foram atendidos oito alunos com as seguintes necessidades: dislexia (1); altas habilidades (2); dislexia e disgrafia (1); déficit neurológico decorrente de apneia do sono (1); déficit cognitivo (1); síndrome de down (1); autismo (1).

Por consequência, aumentou a quantidade de alunos que foram regularmente matriculados nos dois cursos, conforme visualizamos a seguir:

Ed. Infantil / Ens. Fundamental I	Nº de alunos ao final do ano letivo				
	2005	2006	2007	2008	2009
Infantil II (4 anos)	-	-	-	-	11
Infantil III (5 anos)	-	-	-	18	19
1º ano	-	-	14	23	22
1ª série	24	27	-	-	-
2º ano	-	-	25	33	38
2ª série	26	24	34	-	-
3º ano	-	-	-	27	32
3ª série	36	27	23	26	-
4º ano	-	-	-	-	30
4ª série	18	40	31	21	27
Totais	104	118	127	148	168

Os professores especialistas – profissionais que possuem licenciatura específica – compõem também um número significativo no coletivo do grupo. De um total de sete docentes em 2009, três atuavam exclusivamente na faixa etária da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e quatro também ministravam aulas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio no próprio Colégio de Aplicação.

Do total de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (dezoito) no ano de 2009, temos a seguinte caracterização:

Caracterização⁴⁴		
Sexo	<i>Masculino</i>	1
	<i>Feminino</i>	17

⁴⁴ Para tal caracterização utilizei correspondência por e-mail. Da totalidade dos professores somente um não retornou a nenhuma das perguntas e dois não responderam a questão referente à idade de início no exercício da profissão.

Tempo de trabalho no Colégio de Aplicação	<i>1 ano</i>	5
	<i>2 anos</i>	3
	<i>3 a 5 anos</i>	2
	<i>6 a 10 anos</i>	4
	<i>Mais de 10 anos</i>	4
Formação em nível médio	<i>Magistério</i>	8
	<i>Outras</i>	10
Formação inicial	<i>Pedagogia</i>	10
	<i>Educação Física</i>	3
	<i>Artes Plásticas</i>	2
	<i>Música</i>	1
	<i>Letras</i>	1
	<i>História</i>	1
Formação continuada	<i>Especialização em Psicopedagogia</i>	6
	<i>Especialização na área de Educação Física</i>	5
	<i>Especialização em Autonomia; Moralidade Infantil; Relações Interpessoais</i>	4
	<i>Especialização PROEPRE</i>	2
	<i>Outras Especializações</i>	4
	<i>Mestrado</i>	2
	<i>Doutorado</i>	1
	<i>Realização de um segundo curso de nível superior</i>	3
Idade	<i>Entre 20-30 anos</i>	3
	<i>Entre 31-40 anos</i>	6
	<i>Entre 41-50 anos</i>	8
	<i>Acima 51 anos</i>	1

Com base na caracterização da equipe de professores acima explicitada e tendo como referência o ano de 2009, podemos afirmar que é um grupo predominantemente feminino. A idade média das pessoas é de 38,78 anos, ou seja, adultos com um alto nível de “maturidade profissional”, dado que iniciaram no exercício da profissão⁴⁵, em média, aos 19,67 anos⁴⁶. Outro dado que a tabela

⁴⁵ Consideramos como início na profissão a vivência em escola de educação básica (em qualquer nível). Entretanto, cabe salientar que dos quatorze docentes respondentes, dois apontaram que iniciaram a experiência como professor particular (um aos 14 e outro aos 15 anos) e dois que iniciaram como auxiliares de classe (um aos 14 e outro aos 19 anos). Estes dados não foram considerados para a

nos revela, em termos da formação destes profissionais é que 30% do grupo fez magistério e a totalidade, para além do curso de formação inicial, também cursou algum tipo de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado). E ainda, a média de tempo de trabalho no Colégio de Aplicação é de 7,17 anos, sendo que os profissionais têm, em média, 20,07 anos de exercício da profissão e neste tempo, 13,08 de média no tempo de trabalho no Colégio de Aplicação. Isto pode ser um indício (GINSBURG, 1989) de que a instituição contrata professores com mais tempo de experiência, que tem uma política de manutenção do profissional na instituição e, ao mesmo tempo, a opção pelo próprio profissional de continuidade do trabalho neste lugar.

Cabe salientar que para cada uma das médias estudadas acima, precisamos considerar que há, em relação aos sujeitos, uma heterogeneidade constitutiva nos itens analisados que pode ser medida através do desvio padrão, a saber: para a idade-início na profissão, desvio de 2,77; para o tempo de trabalho que cada professor trabalha no Colégio de Aplicação, desvio de 7,56; para o tempo de exercício da profissão, desvio de 6,18; para a idade-média das pessoas, desvio de 7,28; e para o tempo de experiência que o profissional tinha quando iniciou o trabalho no Colégio de Aplicação, desvio de 7,94.

Sobre a equipe de gestão, no Colégio de Aplicação é denominada "Equipe Diretiva" e é composta pelos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais da Educação Infantil ao Ensino Médio, a direção, o assessor pedagógico, a secretária escolar, o diretor espiritual e o assistente de direção. Esta equipe tem encontros ora semanais ora quinzenais, de uma a duas horas de duração. Há uma pauta definida pela direção, o que norteia os encontros e as reflexões; há ainda encontros sem periodicidade definida entre a direção e cada

composição da média.

⁴⁶ Destaca-se que da totalidade dos professores, três não responderam a questão sobre que idade tinham no início de carreira. Isto nos leva a considerar que a média citada poderá sofrer alteração para mais ou menos.

segmento, ou seja, entre coordenação pedagógica e orientação educacional de cada faixa etária com a direção. Na dinâmica do trabalho, eventualmente há encontro entre coordenadores pedagógicos e entre orientadores educacionais.

Cabe aqui salientar que estas reuniões tratam de questões que se articulam com o calendário escolar, bem como encaminhamentos e decisões que afetam a rotina escolar. É também, ainda que em menor proporção, um espaço onde os profissionais que atuam com cada faixa etária podem socializar suas ações e projetos, bem como um espaço de estudo conjunto.

Neste contexto, múltiplo e complexo, é que se situam as questões da investigação e todo o processo do percurso investigativo e, em decorrência, espaço-e-tempo em que se situam os dados.

No período de 2005-2009, muitos materiais foram produzidos por mim enquanto professora-coordenadora, pelos professores e pelas crianças e, ainda, há materiais que se configuram como produzidos em coletivo, tal como segue:

- registros pessoais em pastas, cadernos e arquivo digital;
- documentos oficiais da instituição;
- registros das professoras: de reuniões pedagógicas, de assuntos relativos ao trabalho pedagógico, pós-reunião de pais, pré-conselhos de classe;
- registros das crianças: registros em desenho e texto da Produção Coletiva⁴⁷, alguns cadernos, alguns materiais elaborados pela professora com a produção escrita ou em desenho do aluno;
- registros do trabalho pedagógico: produção coletiva, sistematização das práticas do segmento, construção dos conteúdos essenciais, pautas e registros das reuniões pedagógicas, avaliação individual das professoras, implementação do Ensino Fundamental 9 anos, estudo sobre alfabetização e letramento, planilhas de avaliação trimestral, relatórios para direção, Revista

⁴⁷ Este projeto será mais bem explicitado na Parte III.

Institucional, planos de ensino, listas de material.

Estes materiais foram organizados em um Inventário de Documentos que se encontra no Anexo VI (Parte VII) e possui uma organização cronológica e nela uma sequência alfabética, alocando cada documento ao respectivo ano letivo em que foi elaborado.

Nesta tarefa, minha proposta foi a de, primeiramente, inventariar os documentos. Ao fazer este demorado e denso exercício, deparei-me com um volume imenso de materiais, evidências vivas do cotidiano do trabalho na escola. Evidências ainda de que a prática do registro constitui uma dimensão presente no dia a dia do trabalho. Identifiquei memórias e documentos compreendendo-os como um conhecimento da realidade, fundamentais para situar a história de formação a ser investigada.

E, com o Inventário de Documentos em mãos, propus-me a olhar para o todo e, olhando para o todo, tomar os indícios sobre o desenvolvimento da professora-formadora e das professoras para, enfim, olhar as recorrências, singularidades e particularidades constituintes do período investigado. Neste movimento, os documentos transformavam-se em dados para a pesquisa. O quadro a seguir, apresenta a composição dos materiais no Inventário:

Tipo de Documento	Quantidade Documentos					Total Documentos
	2005	2006	2007	2008	2009	
Agenda escolar	1	1	1	1	1	5
Alfabetização e Letramento – estudo	0	0	0	0	28	28
Apoio Pedagógico	1	2	4	5	1	13
Atividade Alunos-Professora	2	0	1	2	2	7
Avaliação Semestral	0	21	0	0	18	39
Calendário Letivo	1	1	1	1	1	5
Carta para aluno e família – dica férias	0	4	2	5	3	14
Carta para família – orientação trabalho pedagógico	0	0	3	12	6	21
Carta para professoras	0	1	1	2	0	4
Celebração – roteiro	0	1	1	0	0	2

Conselho de Classe	5	13	32	47	31	128
Conteúdos Essenciais – estudo	0	0	6	35	3	44
Dados numéricos de alunos 2005-2009	0	0	0	0	1	1
EF9 anos – estudo	0	4	0	0	0	4
Estagiários	1	1	2	0	2	6
Evento com Famílias e Alunos	3	3	2	3	2	13
Evento para Alunos	3	3	1	1	1	9
Lista de Material	7	7	8	7	7	36
Matriz Curricular	1	0	0	1	1	3
Participação em evento externo (congresso e afins)	3	5	3	5	6	22
Pasta física com documentos arquivados	1	1	1	1	1	5
Pasta física com registros pessoais	1	1	3	1	1	7
Planejamento	0	1	1	0	1	3
Planos de Ensino	48	53	35	33	42	211
Produção Coletiva	0	110	0	56	0	166
Registro pessoal	0	0	1	1	1	3
Registro pós reunião de pais (professoras)	0	7	9	29	15	60
Registro professora	0	0	2	1	3	6
Relatório para Direção	2	2	5	3	1	13
Reunião Geral de Pais – material	4	5	9	3	6	27
Reunião Pedagógica – gravação DVD	0	0	0	0	1	1
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro	6	21	15	11	9	62
Reunião Pedagógica – problematização	0	6	0	0	0	6
Reunião Pedagógica – registro	0	23	4	1	0	28
Revista do Colégio de Aplicação	3	1	2	2	1	9
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo	0	0	0	1	11	12

1023

Totalidade dos Documentos⁴⁸

Em uma investigação qualitativa, a priori, sabe-se de um quadro fluido e aberto no processo de recolha e tratamento da informação, tal como podemos vislumbrar no mapeamento acima.

Assim, no exercício de olhar para o Inventário foi possível visualizar os diferentes e variados tipos de informação em documentos múltiplos obtidos de

⁴⁸ Cabe salientar que não considerei a totalidade dos materiais existentes em meu arquivo pessoal e no da instituição para compor o Inventário de Documentos. Além disso, também há uma amostragem em alguns itens, como por exemplo, no “Conselho de Classe” que há um conjunto de materiais produzidos pelos professores, mas não está sendo elencada a totalidade dos mesmos dentro de um ano letivo.

fontes de informação variada, com dados coletados em situações diversificadas no início, meio e fim do período do recorte da investigação. E ainda, também é possível identificar a variação nos tipos de informantes. Observamos a evidência de uma quantidade imensa de materiais – o que é um dado revelador de uma prática de registro na instituição – que pode favorecer o cruzamento e o confronto de dados em um movimento permanente para trás e para frente entre a compreensão, a observação e a análise para a produção de conhecimento. Também se identifica o contexto de produção dos documentos, bem como a presença e a ausência dos sujeitos – atores escolares – neles, os temas/assuntos persistentes e/ou resistentes, efêmeros, plásticos; revelando a representatividade do conjunto dos documentos e de cada dado em particular.

Assim, aquilo que é 'aparentemente' um fragmento, um episódio, um acontecimento pode contribuir para escavar a compreensão da realidade em seu enredamento criando nexos de sentido e construindo/constituindo uma 'teoria←prática'. Assim, a historicidade não está dada no documento, mas na relação entre o sujeito-pesquisadora e o documento. Há, portanto, vários sentidos, várias historicidades conforme a 'leitura' de cada sujeito, o qual penetra, mergulha no documento produzindo um sentido outro. Algumas destas historicidades serão apresentadas nesta tese, compondo a análise articulada entre teoria e empiria, o que se apresentará mais detalhadamente na Parte III.

Descrevendo a instituição e construindo o Inventário de Documentos, compus uma imagem do caso a que me propus investigar: a experiência de uma coordenadora pedagógica em um trabalho de formação em uma escola.

No movimento de construção deste quadro descritivo e do Inventário, uma questão passou a me interrogar: um caso em estudo seria, de fato, a metodologia mais adequada ao tipo de investigação de quem se propõe a pesquisar o próprio trabalho?

Muitas dúvidas surgiram...

Busquei aporte teórico nos estudos realizados nos anos de 2008 e 2009, nas disciplinas cursadas na pós-graduação da Faculdade de Educação/UNICAMP, especificamente com os professores Guilherme do Val Toledo Prado, Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa e Ana Maria de Aragão Falcão, cuja temática geral era a narrativa articulada à formação docente.

Entendo que narrar é imbuir-se de dialogicidade, é uma forma de encontro com o outro. É contar uma história com a responsabilidade de um sujeito em um dado contexto uma vez que é marcada por uma temporalidade. Narrar tensiona a vida de um sujeito que conta uma história a qual está circunscrita em quem conta, no lugar de onde conta, no contexto a partir do qual conta.

Para Benjamin (1994), a narrativa é a expressão da experiência, pois a palavra diz a experiência; a experiência chama pela palavra. Levar algo da escrita para além do seu tempo significa compreender a importância da escrita como experiência, isto é, é narrar a história, e no caso da formação de professores, a história de formação do sujeito, tal como escreve Kramer (1999, p.110): "O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se". Ou, dito de outro modo por Prado, Cunha e Ferreira, 2011, p.137,

A escrita narrativa desenvolvida por professores constitui-se em um movimento rico de reflexões e sentidos evocados a partir tanto do que é narrado, como para quem é narrado, uma vez que ela possibilita atualizar o passado no presente, pelo sentido atribuído a esse vivido e pelo que se conta dele e sobre ele, projetando um futuro.

A narrativa tem como princípio a alteridade.

Ao narrar, lembramos. Estas escritas aduzem, portanto, a memórias de um contexto, de uma história, de um sujeito, de individualidades e singularidades.

E também, memórias que dão a ver a dimensão social, política e educacional da época na qual estão datadas historicamente. São memórias de si que dizem das memórias de um “nós”.

Existem “guardados/achados” de e em nossa memória de formação que podem servir para garimpagem de histórias a partir das quais podemos puxar fios de uma(outra)(nova) história fazendo um exercício de ver-se, rever-se e transver-se. É uma possibilidade outra de sabermos de nós, do que fomos, do que somos, do que fazemos, do que queremos ser e fazer.

Nesta perspectiva, socializar a escrita é expor-se à formação: a escrita de si não tem outra função a não ser expor – espacial e temporalmente contextualizada – a formação para si mesmo e para outros.

Quando investigamos o próprio trabalho (como profissionais da educação que somos), não seria um modo de olhar para a formação de professores, contar a si e de si? Ou seja, não é bio-grafar-se, dado que é uma experiência (LARROSA, 2001) que se passa com o sujeito, o qual pode “tecer os fios que entrelaçam os fatos entre si, explorar o que e como provocara efeitos formadores de sua vida intelectual e profissional” (PASSEGGI, 2008, p.31)?

Narrar um caso em estudo, que decorre de um debruçar-se sobre o próprio trabalho, não seria uma forma de investigação narrativa?

Nos estudos que realizei, aprendi que auto-bio-grafar-se se constitui em um exercício composto de dois níveis: o de narrar uma história de vida (uma parte que seja) e o trabalhar sobre ela. O narrador, para narrar sua história precisa considerar a temporalidade – presente, passado e futuro – organizando-a, bem como os fatos e acontecimentos, atribuindo sentidos e significados, entendendo que a narrativa é balizada pelos valores que ele atribui à escrita em sua história de vida e de formação.

Neste percurso de contar de si e no trabalho sobre a história (o caso) narrada, temos a presença de um mediador que caminha conosco – o professor-

orientador e outros sujeitos que assumem este lugar – nos interrogando, partilhando, dialogando. Josso (2004), em seus estudos, caracteriza por fases a ação do mediador, a saber: o *amador* como alguém que gosta das histórias de vida, das pessoas que as contam e do caminho possível a ser percorrido com elas e, por isso mesmo, Passeggi (2008) o compreende como a figura da totalidade da mediação biográfica; o *ancião* que assume o lugar de orientar o caminho, pois se considera que já vivenciou o processo e por isso mesmo conhece o caminho e onde o narrador/contador pode se perder, quais atalhos, perigos etc.; o *animador* que tem a missão de ajudar o narrador/contador a “superar a “curiosidade ingênua” sobre si mesmo e alcançar a “curiosidade epistemológica” que lhe permitirá aprofundar suas descobertas sobre o que a vida lhe fez” (PASSEGGI, 2008, p.51). É o momento de “aprender com o outro ao aprender consigo a aprender” (PASSEGGI, 2008, p.51); e o *balseiro* que tem a tarefa de ajudar o narrador/contador “a distanciar-se cada vez mais de si para compreender quais foram suas aprendizagens, que lições tirar da experiência para agir, tomar decisões e projetar seu vir a ser” (PASSEGGI, 2008, p.52).

Este caminho de contar de si e para si através da escrita com a presença de um mediador é, então, um processo de pensar sobre si e sobre a própria trajetória formativa, identificando, (re)conhecendo, (re)dimensionando, (re)interpretando, questionando as referências passadas e presentes para e da experiência do sujeito e os sentidos e significados que lhe atribui, pois como nos diz Passeggi (2008, p.43) “é a reflexão sobre a reflexão que oferece ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e a novas formas de aprendizagem”. Não basta, portanto, bio-grafar-se, há que se trabalhar sobre isto.

Assim, a escrita de si não se esgota em si mesma, ela estende suas fronteiras para além de si, como processo formativo e reflexivo. É como que re(vi)ver memórias, lembranças e reminiscências que aconteceram e marcaram o

processo formativo do sujeito e que o ajudam a dar sentido à própria trajetória, bem como auxiliam na projeção de uma *novaoutra* direção no porvir formativo. E assim, reinventar-se permanentemente.

É ser pesquisadora no exercício do trabalho e pesquisadora estando professora-formadora no exercício da pesquisa, em um movimento de interrogar o próprio trabalho, assumindo-o como um caso em estudo, o que pode apontar para uma investigação narrativa potente e inovadora porque enraizada na certeza do diálogo e dos encontros.

O autor ao escrever se conecta com a angústia
de achar que as palavras que possui não conseguem
dar conta daquilo que quer dizer.

Vêm à sua mente "palavras velhas" para nomear o
novo.

E o novo está ali, ainda estranho para ele mesmo,
Que é quem o está gestando.

E o novo está ali, ainda desconhecido para ele mesmo,
que o sabe.

Ainda mais forte que ele.

Mas quer e necessita nomeá-lo, para podê-lo conhecer.

Além disso, o olhar do Outro, perguntando,

Pode persegui-lo, inibi-lo, alentá-lo e dar-lhe coragem.

"Inibe-o", quando o obriga a usar o velho,
como o único e o melhor possível.

"Persegue-o" quando toma por velho o novo.

"Alerta-o" e lhe dá coragem, quando lhe permite tomar
emprestado as palavras velhas
para nomear o novo,

E então o autor se autoriza a escrever,
Que é nomear com palavras novas, o novo.

Alicia Fernández (1996, p.80)

Parte II: Memorial da Investigadora

Diálogos. Encontros.

Palavras que me mobilizam a refletir, que me constituem e me *(trans)formam*. Ao narrar uma versão de minha trajetória profissional neste memorial, desejo dar a ver a força de minhas preocupações, a intensidade de minhas elaborações e a projeção de meu trabalho de doutoramento, evidenciando a implicação e o distanciamento da pesquisadora que é sujeito de sua própria busca.

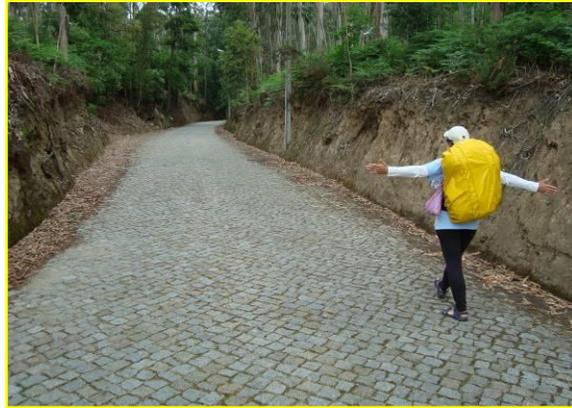
A escrita de um memorial representa, para mim, fazer um exercício de caminhar para si. É voltar-me para minha própria história e a fitar, a interrogar, a relacionar a outras-novas e velhas-outras historietas. Compreendê-la de outro modo justamente por se propor a fazer este exercício. É dar visibilidade a algumas coisas, invisibilizar outras, hipervisibilizar outras. É criar nexos de sentido e de significado.

A escrita de um memorial é um caminhar para si e, metaforicamente, é experimentar ser um viajante fazendo uma viagem (eu diria também uma viagem que faz o viajante)...

atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. (JOSSO, 2004, p.58)

É, ao caminhar para si, contar uma história que diga do viajante e da viagem (uma versão que seja!): sobre o itinerário, desvios, encruzilhadas,

(des)encontros e acontecimentos na unicidade do vivido, diálogos (im)possíveis, marcas que a experiência inscreveu, inventário dos excessos e faltas que carregou na bagagem, o que falhou, descobertas, sonhos e desejos projetados em um horizonte de possibilidades de uma memória de futuro.



'Viagente'

Fotógrafo Fabio Guerra⁴⁹
Portugal
26 maio 2010

A nossa vida é semelhante a uma viagem... e mais do que uma aventura e uma excursão em regiões exóticas, a viagem parece-me uma imagem condensada da nossa existência, instalados numa cidade, cidadãos de um país, pertencendo a uma classe ou a um meio social, membros de uma família, ligados aos deveres de uma profissão, aos hábitos de uma "vida quotidiana" tecida de todos estes elementos, muitas vezes sentimo-nos demasiado maduros; consideramos que a nossa casa foi construída para a eternidade, somos tentados a acreditar numa estabilidade que, para uns torna problemático o facto de envelhecermos e a outros dá a qualquer mudança exterior a aparência de uma catástrofe. Esquecemo-nos que é um processo em devir, que a terra está em perpétuo movimento e que estamos ligados ao fluxo e refluxo dos oceanos, aos tremores da terra e que tudo isto se passa bem longe do nosso ambiente, visível e tangível; mendigos ou reis, todos actores da mesma comédia. Esquecemo-lo, para preservar a paz da nossa alma, ela própria construída sobre areias movediças.

Annemarie Schwarzenbach⁵⁰

⁴⁹ Todas as fotografias utilizadas no memorial foram tiradas por mim, por meu marido, Fabio Guerra ou por algum amigo que partilhou conosco o material *a posteriori*. Os 'títulos' são de minha autoria.

Neste memorial, então, eu-autora, narrarei uma história e ao longo dela, na escrita-e-voz de um viajante, convido-os a lançar-se à travessia, pois a aventura pode representar uma grande oportunidade de descoberta, aprendizado e autoconhecimento. Tal como a viveu o viajante – ele viajou, portanto viveu. Tal como a viveu, o narrador – ele contou, portanto viveu.

Realizar uma investigação na pós-graduação, em um programa de doutoramento é, em alguma medida e em um dado momento, fazer um *caminho para si* (JOSSO, 2004) e *em direção ao outro*⁵¹, re-conhecendo na própria história de vida a trajetória de formação, que revela indícios e sinais das ligações com a temática que o sujeito se propõe a pesquisar. Um caminho que se faz, fundamentalmente, por meio da escrita narrativa e de um pensar reflexivo, exercitando um olhar retrospectivo e prospectivo para as experiências rememoradas.

Talvez os homens não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós. [...]

Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser os restos desordenados das histórias recebidas? (LARROSA, 2000, p.22).

Restos desordenados de histórias vividas. Por isto, o exercício de escrevê-las pode ser potencializador para criar nexos de sentido e significado, pois...

É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia. (LISPECTOR, 2005, p.59)

⁵⁰ *Registro pessoal* de excerto de texto lido na visita à exposição “Auto-retratos do mundo” realizada no Museu Berardo do Centro Cultural Belém, em Lisboa, de março a abril de 2010.

⁵¹ Acréscimo meu.

Por isso, olho, revivo, sinto e reconstruo esboços de minha trajetória profissional e de formação mais ampla, na tentativa de traduzir em escritos, para mim e para o(s) outro(s), o que me constitui profissional e pessoalmente, dimensões que compõem minha inteireza e, com outros registros, se amalgamam nela e a ela. Identifico recortes de algumas marcas construídas, fincadas e tecidas em uma pesquisadora que, ao revivê-las, transforma-se e produz outros tantos significados e por isso (trans)forma-se.

Nessa experiência – de compor, pelos recortes, esboços de minha história profissional e de formação mais ampla que evidenciam as opções por esta pesquisa – assumo o desafio de narrar alguns acontecimentos e fatos que potencializaram doutorar-me em Educação assumindo, inevitavelmente, os riscos de serem traduzidos com palavras que podem não ser reveladoras da dimensão do vivido.



Colagens

Fotógrafa Cláudia Ferreira
Parc Güell, Barcelona – Espanha
abril 2010

De qualquer forma, opto por fazer um exercício estilístico de ser singular, com marcas próprias de um sujeito que irrompe em mim, por mim, no exercício desta escrita narrativa que tem como princípio a alteridade, uma vez que a cada escrita e re-escrita irrompe um sujeito, a cada vez, outro. Há muitos *eus* e muitos *nós* não visíveis nas palavras, mas vivos e visíveis nos sentidos delas em mim.

Compreendo que, narrar esboços de minha trajetória para entender porque sou o que sou e escolhi investigar a formação docente articulada ao cotidiano da escola, pode vir a ser uma produção imagética dos acontecimentos. Isto porque ao trazer marcas de meu contexto, revelar algumas de minhas facetas e nuances declarando minha multiplicidade, faço-o utilizando-me de materialidades diferentes como a memória, textos escritos do cotidiano, fotografias, a pintura, a poesia dentre outras possibilidades que se apresentarão à leitura.

Narrar esta história corresponde sempre a apresentar uma versão. A possível neste momento.

Lembro-me que este exercício de narrar pressupõe, no mínimo, duas pessoas: uma que escreve-narra (e seus muitos outros) e outra que lê-ouve (e seus muitos outros), portanto, implica mais uma vez na alteridade, uma heterogeneidade discursiva.

Narrar então é discursar sobre acontecimentos, verdades parciais, com lascas, subjetividades que, na 'sujeição' ao outro, adquire múltiplos significados que, por sua vez, negociados e devidamente indagados e refletidos, podem constituir-se em possíveis saberes e conhecimentos.

Então, basta 'simplesmente' contar...

Minha história por essas terras se passa na cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo, onde resido desde os primeiros dias de vida. Nasci mesmo em Mogi Mirim, ainda que 'por acaso': meus pais foram visitar meus avôs paternos e minha mãe, desconfiada que estava do médico que a acompanhava, resolveu ir a outro conhecido da família na cidade, o qual a internou e nasci de cesariana, prematuramente, com pouco mais de oito meses.

Cresci em bairros próximos ao centro da cidade, em um tempo em que ainda podíamos brincar na rua: de bicicleta, de corrida, variações de esconde-esconde e pega-pega, *bets*, queimada, vôlei, pular corda, jogar jogos de tabuleiro (Banco Imobiliário, Jogo da Vida, Detetive, *War* e outros), baralho (buraco), *stop*,

montar quebra-cabeça etc. Brinquei até quase 'adulterecer'. Estudei piano clássico por quatro anos. Frequentei um clube onde pratiquei vários esportes, fui muitas vezes à 'boatinha', participei de festas e paquerei muito. Pouco namorei. Tive turma: da rua e do clube. Aliás, a rua e o clube foram importantes espaços de socialização da vida.

A trajetória escolar, por sua vez, se iniciou no pré (atual primeiro ano do Ensino Fundamental) em uma escola pública da rede municipal de Campinas, em frente a casa onde morávamos – no ano de 1978. Frequentei da 1ª e a 2ª série (atuais segundo e terceiros anos do Ensino Fundamental) na rede pública estadual (Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau "Monsenhor Emílio José Salim"), nas proximidades dessa nossa residência. Da 3ª até a 8ª série (atual quarto a nono anos do Ensino Fundamental), frequentei a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau "Prof. José Villagelin Neto", pois havia mudado com a minha família para uma casa própria, em uma rua que iniciava nos muros do fundo dessa escola.

Após o término do Ensino Fundamental, ingressei no antigo curso Magistério no Colégio Ave Maria, na rede particular de ensino. O primeiro ano foi caótico em termos de estudo: refazê-lo foi um marco em minha trajetória de escolarização. Senti-me mais madura e me assumi como protagonista da história e produtora de conhecimentos, por isso tinha opinião própria e debatia, questionava, aprendia, errava e acertava, dialogava constantemente com colegas e professores. Envolvi-me, durante o Magistério, nas ações do Grêmio Estudantil da escola, constituído por nós em 1990, do qual fui presidente e, dentre as inúmeras ações, elaboramos o primeiro jornal. Também coordenei a comissão de formatura nos dois últimos anos do curso. Experiências que me formaram.

Com a conclusão do curso de Magistério, ingressei, no ano de 1992, na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – conquista da única opção que escolhi.

Entre na escola e na sala de aula profissionalmente a partir de centenas de

horas de estágio em inúmeras instituições públicas e privadas de Campinas e, em 1992, iniciei como professora da educação básica: era uma turma de segunda série (atual terceiro ano do Ensino Fundamental) com vinte e seis crianças, na mesma escola em que me formara no Magistério. Dura experiência: meus saberes-e-fazer não davam conta de me subsidiar para o trabalho, atuava solitariamente e, no lugar da professora – e não no da aluna atuante – vivenciei a negação de possibilidades: do questionamento, da discordância, da dúvida e do não-saber. Dada minha incompetência, fui dispensada dois anos depois.

Alguns meses após experienciar a primeira demissão da carreira (que acabara de se iniciar!), passei a estagiar como professora auxiliar em outra escola da rede particular de ensino em Campinas. A turma: uma terceira série (atual quarto ano do Ensino Fundamental). A professora? Não, não era uma professora, era um professor!

Neste momento de inquietação e indagação pessoal sobre o sentido do ser professora, deparar-me com um homem como professor titular de uma sala de aula de educação básica (situação incomum no Brasil) e experimentar com ele propostas de trabalho em que as crianças se transformavam em leitoras e escritoras da própria vida e do mundo que as cercava, vivi um marco em minha trajetória profissional: momento de encontro e início de uma parceria duradoura com o professor Guilherme do Val Toledo Prado, carinhosamente, 'Gui'.

Paralelamente ao trabalho na escola, na Universidade, pude, ainda que 'limitada' pelo tempo para usufruir mais por já atuar profissionalmente, cursar disciplinas na Faculdade de Educação Física e no Centro de Ensino de Línguas do Instituto de Estudos da Linguagem; participar como monitora em diferentes congressos e seminários, com destaque para o Congresso de Leitura do Brasil (COLE) no qual fui monitora e depois coordenadora de monitoria, bianualmente, por mais de dez anos e, também, após um processo seletivo bastante concorrido na Faculdade de Educação Física, fui monitora em uma colônia de férias na cidade

de Campos do Jordão/SP (CRAI – Centro de Recreação e Artes Itaipu), nas temporadas de férias durante cinco anos.

Experiências formativas e constitutivas de minha profissionalidade docente.

Na Faculdade de Educação, por sua vez, vivi experiências junto a duas gestões no Centro Acadêmico e envolvi-me em alguns projetos na “Empresa Junior Práxis” (existente na Faculdade de Educação por um curto período de tempo), dentre eles, dois de informatização de escolas da rede particular, o que me abriu a possibilidade de um novo emprego, o qual iniciei em 1996 em uma escola na cidade de Mogi Mirim, interior do estado de São Paulo, e onde desenvolvi a pesquisa do mestrado.

Neste percurso inicial de profissionalização, com a conclusão do curso de Pedagogia em 1996 e continuidade no ano seguinte para concluir mais uma habilitação (a de Supervisão Escolar), vi-me desafiada assumindo a coordenação da área de tecnologia na escola, tendo, dentre as atribuições, a responsabilidade de pensar em ações de formação da equipe docente para uso da informática.

Mais uma vez, emergiram muitas questões no cotidiano do trabalho e busquei interlocução participando de inúmeros eventos (congressos, seminários e cursos) entre os anos 1997 e 1998, nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte/MG, Curitiba/PR e Jundiaí/SP. Impulsionada a continuar refletindo em torno dos saberes-e-fazer do dia a dia do trabalho, em 1999 procurei o professor Newton Aquiles Von Zuben, na Faculdade de Educação da UNICAMP, pensando em alguma possibilidade para o mestrado. Fora aluna dele e desenvolvera um projeto na graduação, o que me mobilizou a ir ao seu encontro. Diálogo interessante, mas não me ‘convenceu’ a avançar: elaborei uma proposta de projeto de pesquisa, mas desisti de encaminhar, pois identifiquei que não desejava um viés filosófico para tratar das questões da formação docente. Por isso, resolvi dialogar com outro professor da Faculdade de Educação que atuava em um grupo de pesquisa que abordava a temática da formação: Guilherme do Val Toledo Prado.

Novamente encontrei apoio. Guilherme ouviu minhas indagações e sugeriu minha participação nos encontros quinzenais do GEPEC para exercitar a *escuta*⁵² de outros e poder refletir com mais clareza sobre minhas questões, o que subsidiaria um possível projeto para o Mestrado. Convite aceito, a partir do início do ano 2000, participei do *Grupo de Terça*⁵³ do GEPEC e no mesmo ano passei pelo processo seletivo sem sucesso. Projeto revisitado, diálogo ampliado na continuidade dos encontros e, no ano seguinte, a aprovação.

A pesquisa no mestrado coincidiu com o início de um novo trabalho, em 2001, na escola (Colégio de Aplicação) que viria a ser o contexto no qual o doutoramento se realizaria.

Percorrendo essa breve história de formação e de constituição de minha profissionalidade, pode-se visualizar que a mesma é marcada por encontros. Encontros-acontecimentos em que diálogos, inquietações, perguntas, conexões, nexos de sentido e de não-sentido se passaram em mim.

Lembro-me, ainda, da adolescência (talvez pelo conjunto de revoluções químicas, físicas e cognitivas que nos acontecem neste período...) como um marco significativo em busca de encontros com diálogos e de diálogos em encontros. Fazer escrita em diários, transformar agendas em objeto memorialístico da história contextualizada em um espaço-e-tempo, montar álbuns de fotografia, representavam possibilidades de diálogo comigo mesma. Entretanto, os encontros-dialógicos com colegas, amigos e amigas e adultos-referência foram para mim muito importantes a fim de conhecer e expressar meu sentir e meu pensar e revelar minhas incoerências, dúvidas, inconsistências, permanências, querências. Para me entender e para compreender o outro. Os adultos a quem chamo

⁵² Uma atitude de *escuta* implica, necessariamente, abertura a uma resposta, ou seja, é escutar responsivamente. É colocar-se em escuta de si e do outro. É deixar tempo a si e ao outro. O conceito será explorando ao longo da tese e mais bem explicitado na Parte III do texto, a partir dos aportes de Ponzio (2008; 2010).

⁵³ O Grupo de Terça do GEPEC é um grupo de estudo e pesquisa aberto à participação de quaisquer pessoas interessadas em refletir sobre o seu trabalho cotidiano. Desde 1999, os encontros ocorrem às terças-feiras no período da tarde, por isto recebe o nome de “Grupo de Terça”.

referência foram pessoas – parentes e amigos e amigas – em sua totalidade mais velhas que eu, e que exercitaram a escuta de meus dizeres e a fala da experiência para que eu pudesse sentir-ouvir-aprender. Indícios de sabedoria.

Não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!). (JOSSO, 2007, p.431)

O diálogo promovido por encontros presenciais em lugares múltiplos, na troca de cartas realizada por longos anos⁵⁴, e, mais recentemente, por e-mail e através das redes sociais, representa para mim, ao mesmo tempo, um ponto de apoio e de deslocamento. Minha trajetória é marcada por diálogos.



Diálogo metafórico

Fotógrafo Fabio Guerra
Lisboa, Portugal
abril 2010

Estes diálogos também foram intensos nas inúmeras experiências que me passaram pelo corpo dançando jazz e dança de salão, estudando piano e canto coral, praticando variados esportes (vôlei, handebol, *yoga*, frescobol, *taekondo*,

⁵⁴ Vasculhando minha caixa-memória de guardados memorialísticos, encontrei as primeiras cartas escritas do ano de 1984. A esta altura eu tinha apenas doze anos! Correspondia-me com um amigo e trocávamos confidências e ideias sobre a vida naquele momento. Alguns anos mais tarde, outros interlocutores surgiram nas cartas trocadas: outros amigos e amigas e um ‘amor platônico’.

tênis de campo, futebol de salão, *trekkings*, corrida, bicicleta e outros mais), estudando a língua inglesa e espanhola, cuidando de animais de estimação (cachorro, pintinho, periquitos e peixes).

Acontecimentos que promoveram diálogos e geraram muitos aprendizados.

No exercício da profissão – como professora e professora-formadora – o diálogo com sujeitos (refiro-me a colegas e pares de trabalho, alunos do ensino infantil ao superior, familiares dos alunos, demais funcionários da administração escolar, profissionais de várias áreas de conhecimento que interagem com a escola, professores e pesquisadores universitários), nas diferenças que tensionam e similaridades que evocam, foi e tem sido relevante em meu aprendizado da escuta e da elaboração de meus próprios pensamentos em interação com os do outro. Compõe meu excedente de visão. Permite também a percepção do outro, conhecer seu pensar e, por brechas, visualizar o que pensa de seu fazer. Vislumbrar desdobramentos dos meus próprios saberes-e-fazer.

O diálogo implica uma acolhida profunda dos sujeitos nele envolvidos, isento de nivelções, reduções. Implica uma relação, porque dialógica, alteritária.

De modo particular, durante a realização do doutoramento intercalar na Universidade de Lisboa, em Portugal, também o diálogo – pessoalmente e por escrito – foi fundamental para ampliar meu repertório, para articular meu pensamento, para potencializar modos de comunicação em outras línguas (português de Portugal, espanhol, italiano e inglês), para calar, para ouvir e falar... Nos encontros-dialógicos com alguns professores e professoras⁵⁵ muito aprendi. Coincidentemente, com alguns destes profissionais, depois de um encontro presencial, nossas conversas continuaram através de cartas...

Por sua vez, no Brasil, durante o curso de doutorado, as interlocuções nas

⁵⁵ Ana Luisa Pires, Ana (Escola da Ponte), Angel Pérez Gómez, Angel Santos Guerra, Ângela Rodrigues, António Nóvoa, Augusto Ponzio, Francisco Marcelino, Francislé Neri, Idália Sá-Chaves, John Elliot, Jorge Do Ó, Jorge Larrosa, Júlia Formosinho, Júlio Groppa Aquino, Manuela Esteves, Maria Solimini, Miguel Zabalza, Rosa Nunes, Rui Canário, Rui D'Espiney, Sérgio Niza e Susan Petrilli.

diferentes disciplinas cursadas, em especial, a que participei na PUC-São Paulo, “Disciplina-Projeto: Profissionalização e Trabalho Docente III”, orientada pela Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, no segundo semestre de 2008; a participação nos encontros do Seminário de Pesquisa do GEPEC, espaço de diálogo sobre o andamento das pesquisas do grupo além de estudos dirigidos; bem como ida a congressos também foram espaços de troca, diálogo. Aprendizados. Formação.

Por outro lado, a ausência do diálogo também foi e tem sido marcante. Quando adolescente, viver um diálogo outro com meus pais por não poder dizer o que pensava (e muitas vezes nem “poder pensar” porque deveria seguir o que consideravam o melhor para mim). Na vida adulta, há ausência quando há diferenças e divergências que, redundantemente, não dialogam pelo meu e/ou pelo limite do outro.

O diálogo e a falta dele, desde sempre, me (trans)formam.

Desta vivência, o que carrego comigo?

Na minha cabeça tem alguém
Dentro da minha cabeça
E não sou eu
Nem sei quem é
Como nunca vi quem está na minha cabeça
Mas sei que é um louco
E não sou eu
Nem sei quem é
Mas ele olha a lua
E faz acenos
Em conversa de mudos
Dentro da minha cabeça
Autor Desconhecido⁵⁶

Dentro da minha cabeça, mora uma *penca de gente* – e de coisas. Coisas que compreendo. Coisas que não entendo. Coisas que gosto e outras que

⁵⁶ Disponível em: <http://simpatiaeesculacho.blogspot.com/2006_12_01_archive.html>. Acessado em: 05 jun. 2008.

desgosto. Coisas importantes e outras 'desimportantes'. Coisas que nem sei. Coisas que são minhas-próprias; outras que são próprias-alheias; outras que são alheias; e outras que nem sei. Coisas e gente. Muita gente: há uma rica pluralidade e multiplicidade de vozes, de estilos, de pontos de vista. Na minha cabeça, tem alguém(ns). Em mim tem alguém(ns) que me marca e me (trans)forma.

O que sei é que há marcas, vestígios. Há *nós*. Na minha cabeça há pensar, sobretudo procurando dar sentido ao que sou e ao que me acontece, mas sou atravessada e, inúmeras vezes, atropelada pelas informações, pelas opiniões, pela falta de tempo, pelo excesso de leituras e de trabalho e, em decorrência disso tudo, a experiência se esvai. Deixo de ser sujeito da experiência, ou seja, um espaço onde têm lugar os acontecimentos. E com isto aprendo que nenhuma experiência acontece de forma isolada, mas sempre em um contexto temporal e de interação. Eu e o (O)outro.

Narrar esta história é (trans)formativo para mim e em mim.

Mas, em meio à escrita deste memorial narrativo, me pergunto: em que narrar ideias e fatos experienciados por mim e/ou por outros é potencial de sentido para o(s) outro(s)? Em que narrar pode gerar uma possibilidade de experiência no(s) outro(s)? Penso que não escrevemos somente para nosso outro, mas para o(s) Outro(s)...

Ao refletir sobre isto, localizo algo que me conforta como resposta que é entender que este texto poderá gerar possibilidades de outras/novas experiências em cada leitor e leitora, e cada um e cada uma o experienciará de um modo.

Moyses, Geraldi e Collares (2002, p.6), em diálogo, nos dizem:

— Mas a gente só cresce conversando, só aprende nas interlocuções, nas narrativas. A vida é isto: passado, tempo, memórias, conversas, histórias, lembranças e com isto vamos aprendendo e aí...

— O interessante é que para ensinar temos que nos deslocar para o futuro, e do lugar do futuro olhar nossas lembranças do passado para delas extrair o que ensinar no presente...

— É o tempo... cronologicamente irreversível, mas retomado nas narrativas. Na vida aprendemos com os “causos”. A gente cresce ouvindo, depois envelhece contando... Veja só: talvez o tempo da enunciação, do contar, do falar, seja o único tempo reversível.

Então, na reversibilidade irreversível do tempo, como um ser de abertura e relação, prene de significado e reinterpretação, pela experiência narrativa de dizer de mim e de minha formação pessoal e profissional, proponho o diálogo nesta narrativa e me deixo afetar pelo(s) outro(s). E... brechas procuro deixar.



Brechas

Fotógrafa Cláudia Ferreira
Estremoz – Portugal
novembro 2010

Reafirmo para mim que desejo contar de mim e me expor ao meu próprio outro e ao(s) outro(s) para compreender mais profundamente minhas escolhas e meu percurso passado (que já o é as horas passadas do dia de hoje) rememorado no presente, a fim de que se constitua para mim mesma em ideias de futuro sobre e para a formação de professores na escola querendo, pretensiosamente, deixar-lhe uma herança. Porque sei que quem escreve a sua história, herda a terra dessas palavras e por isso pode deixá-la registrada como memória de futuro. E pode deixá-la disponível.



Memória. Ou herança?

Fotógrafo Fabio Guerra

Parco Nazionale delle Incisioni Rupestri di Naquane, Capo di Ponte – Itália
agosto 2010

Entretanto, será que o que penso e o que faço na escola podem se constituir em memória de futuro? Será que minha reflexão sobre isto não corre o risco de se julgar uma verdade? Ou de não ser útil a nada e nem a ninguém?

As palavras de Paulo Freire (2002, p.151-152) me apontam uma direção neste sentido. Nelas encontro eco, uma expressão única com a qual me identifico, singularmente.

o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de

mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

Em se tratando de pensar crítico, Geraldi (2010, p.173), afirma que

Não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produzirá o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto, e na fásca deste encontro escreverá em sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra capaz de criar uma compreensão nova, exigir um investimento intelectual e desencadear este encanto que é o pensamento crítico. Pensar exige liberdade. Pensar exige silêncios e vazios. E terá valido a pena pensar, mesmo que o pensado se esvaia no momento de sua emergência.

Mas esta não é tarefa simples de se realizar porque em minha inteireza me reconheço inconclusa. Porém, também me considero sedenta de vida e ávida de luz (e das sombras que ela produz)! Por isso lanço-me muitas vezes sabendo do itinerário e outras tantas ao lugar desconhecido.

Sei que conheço. Mas sei também que muito desconheço. Ora é a desconfiança do meu saber, ora o incômodo do meu não saber, ora a mistura dos dois que me colocam em movimento. É em alternância entre este lugar de apoio e também de pergunta que me situo. E porque deixo me tocar por – alguns – sinais no cotidiano de meu trabalho na escola básica, reconheço meu olhar muitas vezes limitado, incapaz de compreender e ver-e-sentir a complexidade deste universo em favor de um pensar-e-fazer respeitoso à multiplicidade de outros aí presentes. Mas, é na minha disponibilidade permanente em me perguntar, em me expor sem medo – e muitas vezes com profundo temor –, reconhecendo-me incompleta, que me propus a imergir em uma investigação no doutoramento.

A decisão por ingressar novamente no Programa de Pós-Graduação já foi por si só indagadora: por quero me 'meter' novamente neste universo da pesquisa acadêmica? Em que me interessa doutorar-me em educação? Quais as

consequências que isto poderá me trazer no percurso profissional? E uma vez encerrado o processo, o que pretendo? Em quê quero ser sabida? Serei capaz de 'dar conta' de realizar uma pesquisa de doutoramento? Será possível conciliar trabalho e estudo considerando a exigência inerente a uma pesquisa de doutorado? Será que a experiência de minha profissionalidade é suficientemente interessante e interessada aos temas atuais da educação no Brasil? Será que darei conta de mim mesma quanto à exigência de que eu faça o que julgo melhor e inovador?

Uma certeza eu tinha: se me aventurasse por estas terras (da pesquisa no doutorado), seria, sem sombra de dúvidas, para tratar do tema da formação de professores na e a partir da escola. Desejava refletir mais profundamente sobre aquilo que, formalmente ou não, no cotidiano da escola básica favorece o desenvolvimento profissional e pessoal dos atores que dela fazem parte, tendo à frente, no horizonte, uma perspectiva em favor do desenvolvimento e da efetiva aprendizagem de cada criança. E esta certeza, de focar este lugar e de poder pensar nele em outro tempo-e-espço, esteve apoiada em minha experiência profissional como professora-coordenadora da e na escola básica.

Risco e possibilidades. Visibilidade e invisibilidades. Algumas hipervisibilidades.

Neste momento, realizando a escrita deste memorial, me vejo imersa nesta problemática e envolvida na, com a e por causa da tese que será defendida neste texto: de que a escola é um lugar privilegiado de aprendizado da profissão e, portanto, de desenvolvimento profissional e, para, além disso, também de desenvolvimento da personalidade. E, por causa disto, pensar a escola como lócus de trabalho. Movimento intimamente ligado e amalgamado aos efeitos no desenvolvimento e na garantia da aprendizagem de cada criança. E, por fim,

discorrer sobre uma formação possível na e a partir da escola tendo como base o lugar do professor-coordenador.

Para tanto, a tese está circunscrita em minha profissionalidade que se constituiu e ainda se constitui fundamentalmente na escola. Sou professora. Há alguns anos. Atuo na escola básica desde 1992 (após o término do Magistério, como narrei anteriormente). Desde que me formei no nível médio no antigo curso do magistério, estou na escola profissionalmente.

O que trago de lições desta viagem? O que carrego na bagagem? Quais foram alguns de meus itinerários? Nestes, quais foram os desvios, surpresas, descobertas, (des)encontros?



'Carregança'
Fotógrafo Fabio Guerra
Briallos – Espanha
junho 2010

Um dos aprendizados 'encarnados' é de que é pelo convívio cotidiano nas interações com os pares – colegas de trabalho – com os alunos e alunas, as famílias, especialistas de outras áreas do conhecimento (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, médicos pediatras, neuropediatras, neuropsicólogos e outros), com os gestores e demais funcionários da instituição escolar, que aprendo sobre minha profissão e re-conheço, pelo meu olhar ampliado

pelo(s) outro(s), os limites e potencialidades de minha própria formação. E, percebo o quanto sou afetada e também afeto cada um destes sujeitos. Por isto penso que é este espaço que torna vivo o desejo de nele estar, nele atuar, sobre ele pensar. Por isso é que penso que, porque aprendo tanto na escola, ela é para mim o lugar de apoio para meu pensar e para meus saberes-e-fazer e, ao mesmo tempo, espaço-e-tempo de muitas perguntas e errâncias. E para lançamentos no porvir.

Assumo, apoiada na perspectiva da sociologia da educação (CANÁRIO, 2000), a escola como um sistema social aberto correspondendo a um meio de vida para seus "habitantes", assim, como lugar de socialização para crianças, adolescentes, jovens e adultos e, também, de socialização profissional dos professores já que para estes últimos, é lugar privilegiado de aprendizado da profissão. A escola é, portanto, espaço de socialização da profissão e, por consequência, de constituição da profissionalidade do docente.

Sabemos que as situações do dia a dia do trabalho são marcadas pela incerteza e pela singularidade e hoje, profundamente, fogem à previsibilidade. Decorre disso, a complexa teia que (trans)forma o cotidiano escolar. Emanava também a minha crença de que a formação inicial de professores não pode dar conta desta complexidade, por isso a importância de uma formação que continua, que põe o sujeito e seus saberes-e-fazer e em movimento no exercício da prática docente.

Na trajetória de minha atividade como docente, este foi um dos aprendizados importantes que tive, pois sabia que sabia muitas coisas e tinha minha própria exigência e a da instituição de cumprir um programa de ensino. Mas, a criança (o aluno) que, em meio à sala de aula, se deitava no chão e, literalmente, nadava; aquela outra que chorava quase sempre por não conseguir manter seu caderno 'em ordem', sem dobras nas folhas e sem rasura e rasgo de

tanto apagar seus escritos com a borracha (não esperados e não desejados, mas reveladores de seu pensamento, o que eu ainda não era capaz de enxergar!); aquela menina que era impecável em seu jeito e suas produções (todas lindas, limpas e exatamente como se esperava que fossem – o que isto me dizia? À época eu não era capaz de ler...); aquele menino que sofria preconceito por ser filho de funcionária de limpeza da escola e ser negro; e tantas outras situações me colocavam perguntas e me indiciavam o meu não saber e a necessidade de adequação do programa de ensino. Isto me incomodava, mas ao mesmo tempo, me paralisava nas mesmas ações cotidianas; julgava, a esta altura, que minha formação inicial no curso de Pedagogia, somada à vivência do magistério em nível secundário, deveria ter dado conta de me preparar para lidar com estas situações da prática. A esta altura ainda não sabia que a formação continuava.

Fica para mim evidente que em minha experiência de começo na docência nos anos iniciais da educação básica, defrontei-me com saberes e conhecimentos que não me pareciam úteis para lidar com as necessidades cotidianas das crianças em sala de aula, até porque eu não sabia como articulá-los, usá-los e ressignificá-los em favor delas. Sentimento de despreparo, solidão, incompetência, falta de repertório... O confronto entre o ser professora e o estar professora foi inevitável. (Des)Aprendizados.

Buscava algo em leituras. E 'lia-via' as leituras em meu 'mundo'.

Rememorei...

Encontrei na memória que não sabia que lia antes mesmo de ler convencionalmente. Certo que lia. "Lia" as atitudes de meus pais, de tios, avós e outros familiares. "Lia" o que se passava na televisão nos momentos em que minha mãe permitia que assistíssemos. "Lia" o que minha mãe ouvia nos programas da rádio "Jovem Pan", todos os dias. "Lia" o que via meu pai ler no jornal impresso e via no da TV. "Lia" a alegria, as paqueras, os comes e bebes nas

festas juninas nas escolas por onde passei e também naquelas que ainda eram características em alguns clubes em Campinas... Lia também muitos livros – romances, suspense, ação/aventura, ficção-científica, religiosos. Um pouco de gibi. Umas revistas.

Mas... as leituras que buscava para a experiência de principiante a professora eram outras. Julgava que precisava ler livros que trouxessem teorias para eu me preparar melhor.

Esta lembrança memorialística indicia que a leitura é um importante instrumento que carrego em minha bagagem. Ler livros, ler a vida, ler o mundo...

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam – para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha.

Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 1998, p.9)

Eu, como leitora de mim mesma busco conhecer e compreender mais profundamente o mundo que me habita. Aprendo que cada um tem suas próprias referências, outro mundo os habita, por isso a importância de conhecê-lo, respeitá-lo, escutá-lo. Mais uma lição que carrego na bagagem para refletir sobre a formação de professores.

Para compreender o meu não saber, buscava algo também em escritas. E 'lia-escrevia' sobre meu 'mundo'.

Lembrei, curiosamente, que não tenho memória de como aprendi a escrever. Lembro-me de brincar de professora em uma lousa com giz no quintal de casa quando ainda não escrevia convencionalmente. Como registrara no princípio deste memorial, escrever diários e transformar agenda em diário foram práticas constantes na adolescência. A escrita de cartas foi uma opção de diálogo durante muito tempo de minha vida – cartas para amigos e amigas, cartas apaixonadas. Em meados da década de 90, a escrita de uma infinidade de e-mails para solicitar e socializar informações e acontecimentos da vida – na dimensão pessoal e profissional. No doutoramento intercalar, em Lisboa, durante o ano de 2010, fiz deste estilo linguístico, a carta, uma das formas de elaborar ideias e produzir conhecimento com alguns professores. As escritas que buscava e as que realizava para a experiência de principiante a professora eram outras. Ainda não sabia que a escrita de minhas dúvidas e de meus saberes-e-fazer, era potência de conhecimento e poderia revelar caminhos em direção às minhas buscas.

Atualmente, escrevo para me ajudar a pensar. Escrevo porque quero partilhar com o outro algo que considero importante: seja uma ideia, uma reflexão sobre algo, um sentimento. Escrevo porque serve, no dia de amanhã, como um modo de 'congelar' a ideia, ou seria um modo de 'dormir' com a ideia? Por isso escrevo cartas, textos e artigos para parceiros de reflexão e para submeter à apreciação do outro em congressos e eventos afins. Escrevo porque quem escreve herda a terra destas palavras...

Eu, como escritora, busco conhecer e compreender mais profundamente o mundo que me habita pelas palavras. E aprendo que cada um tem as suas próprias, por isso a importância de ouvi-las, respeitá-las, compreendê-las a partir do mundo que as habita. Percebo que palavras...

Algumas têm mesmo de ser lavadas,
é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias
e do mau uso.

Muitas chegam doentes,
outras simplesmente gastas, estafadas,
dobradas pelo peso das coisas
que trazem às costas.
(MAGALHÃES, 2000)

Mais uma lição que carrego na bagagem para refletir sobre a formação docente. “Palavras escritas, indícios de palavras ditas” (GERALDI, 2000)⁵⁷.

Para compreender o meu não saber e ampliar o meu saber, buscava escritas e leituras... mas não sabia exatamente o que buscava, porque não tinha clareza da existência de uma forma escolar que en-forma e de-forma, de pensamentos-ações próprios carregados de verdades e pré-conceitos diante do saber, de conhecimentos e fazeres-e-saberes que são fundamentais no exercício da profissão e outros que precisam ser ressignificados, diante do fazer, do aprender, do ensinar... meus e das crianças. Meus e de meus colegas de trabalho. Estas descobertas aconteceram ao longo dos anos de experiência na profissão em situações formativas na escola e fora dela. Movimento no exercício da prática docente e do pensar sobre ela.

Trabalhando como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não tive oportunidade de, tendo refletido sobre o trabalho na sala de aula, rever os processos, redirecionar as ações, observar o que acontecia para ir tecendo meus saberes-e-fazeres docentes e escutar as crianças e respeitá-las em seus processos de desenvolvimento. Meu percurso reflexivo foi posterior ao meu estar em sala de aula. Vivi somente os dois primeiros anos de exercício profissional como professora e, em seguida, por dois anos atuei como auxiliar de classe, sendo esta última, a que considero como uma experiência onde, efetivamente, desencadeei meu movimento de olhar para a escola percebendo seus limites, para a ação docente

⁵⁷ “Empresto” o título do artigo: GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. Texto da *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Cultura – Prática social como objeto de investigação*. 2000.

percebendo suas incoerências, para meus próprios saberes-e-fazer descobrindo que havia conhecimentos de referência que os embasavam e que muitas vezes minhas ações estavam desajustadas a isto. Neste processo, comecei a enxergar cada criança como portadora de uma história e de conhecimentos prévios ao ingresso na escola, um sujeito cognoscente. E, cada professor – incluindo a mim mesma – como mais um ator e também sujeito no trabalho escolar na condição de aprendiz permanente. Experiência que narro em meu memorial de pesquisa do mestrado:

Defronto-me com o vivido e com as perguntas feitas a mim mesma sobre o que realizava. Descobri que a realidade é ambígua e a verdade é múltipla, e que muitas vezes, segundo Larrosa (2000, p.164) "... nos sentimos inseguros, e não sabemos o que ensinar, e não sabemos com que cara nos apresentar em sala de aula e com que palavras nos dirigir a nossos alunos".

A partir do que experimentei com aquele professor, ressignificava e atribuía um sentido outro, possível, diferente daquele construído até então, que me encantava na educação: educar pode ser também prazeroso, contribuindo para o crescimento, para a transformação dos sujeitos envolvidos. Ele colaborou para desencadear em mim a abertura para um novo horizonte de possibilidades, para estar novamente professora. (FERREIRA, 2004a, p.17).

Da experiência de professora principiante, reconheço uma importante lição que é a de que todos somos capazes de ensinar – professores e crianças, tal como possuímos uma infindável capacidade de aprender.

Mas... não consegui viver esta descoberta em sala de aula, atuando como professora, porque iniciei meu distanciamento deste lugar quando começo a atuar como professora-coordenadora, a partir de 1996, em instituições privadas de ensino, no interior do estado de São Paulo (nas cidades de Campinas, Mogi Mirim e Vinhedo). Neste período, fui coordenadora de área⁵⁸ [área de tecnologia na escola,

⁵⁸ Experiência vivenciada de janeiro de 1996 a dezembro de 2001.

atuando com professores e alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio], coordenadora pedagógica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental⁵⁹, orientadora educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁶⁰ [atividades voltadas para o acompanhamento e assessoramento ao aluno] e, desde 2005, coordenadora pedagógica também dos anos iniciais e da Educação Infantil a partir de 2008.

Tal como a vivência como professora em sala de aula, estar coordenadora revelou que os conhecimentos construídos na vida cotidiana e aqueles advindos dos estudos desde a formação inicial não eram suficientes para trabalhar com meus pares e para me responder aos inúmeros questionamentos que surgiam no dia a dia. Era preciso articulá-los, refletir sobre eles e buscar possibilidades outras para o trabalho. Fazia-se necessário também ensaiar e experimentar. Lançar-me a caminhos pouco conhecidos.



Des-confiança

Fotógrafa Cláudia Ferreira
São Pedro de Rates – Portugal
maio 2010

Nesse período, a busca pelo diálogo foi intensa e incessante. Procurei cursos, congressos e afins, procurei alguns referenciais teóricos que me

⁵⁹ Experiência vivenciada no ano letivo de 2001.

⁶⁰ Experiência vivenciada de janeiro de 2002 a dezembro de 2004.

auxiliassem na reflexão, além de continuar a participar de algumas atividades do GEPEC, na Faculdade de Educação da UNICAMP, e busquei diálogo com outras profissionais, também professoras-coordenadoras para ampliar minhas reflexões sobre esta atuação na escola.

Entre os anos de 2001 a 2004, realizei a pesquisa de Mestrado refletindo acerca da relação entre a formação de professores e o uso e não uso da tecnologia informática na escola, defendendo a inserção da tecnologia neste espaço, pelos inúmeros recursos que possibilita na relação entre as professoras e as crianças (os alunos), uma vez que permite o acesso a conhecimentos e vivências diferentes daqueles comumente apresentados na escola.

A investigação adveio de minha inquietação no exercício da profissão como professora e professora-coordenadora de atividades e projetos com o uso da tecnologia informática na escola, atuando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de 1996 ao ano 2000, deparando-me com a subutilização deste instrumental tecnológico quando do trabalho com professoras e estudantes.

As reflexões realizadas e conhecimento produzido naquele momento, já indiciavam questões relativas à formação de professores em contexto de trabalho, destacando que

a tecnologia informática está na escola como uma das várias possibilidades que as professoras podem dispor para trabalhar os conteúdos curriculares com seus estudantes. A tecnologia não carrega em si a mudança do trabalho das professoras e nem de suas concepções de uso deste instrumental, o que pode ser assumido como negação ao discurso da "inovação". A potencialidade de mudança ocorrerá na medida em que as professoras experienciem situações de uso da tecnologia informática junto a seus estudantes, refletirem sobre tais experiências, dialogarem com os estudantes e com parceiras de trabalho – outras professoras, professoras-coordenadoras, grupos de estudo etc. –, apropriarem-se de saberes que já construíram e produzirem conhecimentos e verdades sobre a informática na escola. Levar a problemática de uso para as professoras, realizar oficinas e workshops nos quais elas tenham oportunidade, de fato,

de utilizar a tecnologia informática para poderem dizer sobre ela, dar feedback daquilo que elas realizam com a mesma, seja através da fala de seus próprios estudantes, seja através da fala de outras colegas profissionais e refletir sobre experiências bem sucedidas e as que fracassaram ao utilizar a tecnologia informática, são alguns caminhos para experienciar situações de uso da tecnologia informática. (FERREIRA, 2006, p.110)

Tentativa de compreender alguns aspectos da formação a partir da escola. Gérmén de minha certeza de estudar temáticas relativas à escola e à vida dentro dela.

Atuando como professora-coordenadora, hoje continuo a viver constantemente situações em que me confronto com uma multiplicidade de situações indagadoras e intrigantes e, por isto, tateio ações, realizo reflexões e busco encontros-dialógicos que me conduzam por um caminho possível, articulando minhas idealizações e o real; defronto-me com necessidades próprias e dos outros no ambiente escolar e procuro por alternativas pelo diálogo, estudo e reflexão e muitas vezes pela 'intuição'; vivencio conquistas, enfrento conflitos e dilemas (re)agindo a eles pautada em minhas experiências de vida e naquilo que constitui minha identidade como pessoa e profissional e aprendo a ser professora-formadora.

Foi marcadamente fora de sala de aula e atuando dentro da escola como professora-coordenadora, que tive as experiências mais duras, mais profundas e também das quais mais tirei lições, princípios e inspirações e foi fundamentalmente neste lugar que me constituí professora-formadora.

Ensinar e aprender. Aprender e ensinar. Dimensões do processo de conhecer (FREIRE, 1992). E de re-conhecer. De todos e de cada um na escola. Porém, pergunto-me: qual é o lugar que me cabe enquanto professora-coordenadora diante deste propósito?

Não há resposta simples uma vez que a questão fundamental é que quaisquer escolhas e papéis não são neutros, têm natureza política e são tocados por *tintas ideológicas* (FREIRE, 1992). E do meu lugar com meus saberes-e-fazer, penso que enquanto professora-coordenadora e professora-formadora, há uma responsabilidade em formar-me e oferecer oportunidades para que todos os outros presentes no contexto escolar também se formem em sua inteireza.

Sinto-me imersa neste complexo contexto. Estou nele. Implicada. Ligada. Eticamente responsiva para com ele. Estas marcas me constituem.

Novamente, na viagem, risco e possibilidades. Visibilidade e invisibilidades. Algumas hipervisibilidades.

Estar na escola e pesquisar a escola realizando um processo de investigação que se assenta na perspectiva de investigar a prática – e em meu caso, investigar a própria prática – corresponde a uma tentativa de superar o contraste entre *o excesso [exuberância]⁶¹ dos discursos e a pobreza das práticas⁶²* (NÓVOA, 2009), justamente porque posso do lugar da pesquisadora, indagar a professora-coordenadora e a professora-formadora e, do lugar da professora-coordenadora e formadora, questionar a pesquisadora. Nesta dupla posição – sujeito e “objeto de pesquisa” (e sujeito no objeto de pesquisa) – exercitar o lugar de escuta sabendo ouvir e ao mesmo tempo, sabendo perguntar e voltando a perguntar sempre que necessário, a fim de que a reflexão daí decorrente movimente as situações cotidianas – dos saberes e dos fazeres –, permita vislumbrar possibilidades outras para a formação de professores na e a partir da escola. Nesta dupla posição não

⁶¹ Eu diria também a ‘exuberância’ dos discursos.

⁶² Nóvoa (2009) apresenta-nos um conjunto de reflexões sobre a profissão docente e a formação de professores no século XXI. Destaca que há consenso discursivo nas palavras, práticas e políticas em torno dos princípios e medidas necessários para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, gera-se um paradoxo: maior visibilidade da profissão e ao mesmo tempo, promoção de mecanismos de controle da mesma. Por consequência, mais discurso e práticas de controle que assegurem políticas que reforcem os professores, seus saberes e campos de atuação, valorizando suas culturas. Porém, o que se tem configurado é um excesso de discurso que tem escondido a grande pobreza das práticas que assegurem a formação.

há neutralidade (para mim, não há em nenhuma situação...). É articular viver a prática e pensá-la e viver a teoria e pensá-la. Considero esta relação teoria-prática e prática-teórica inovadora e por isto, portadora de futuro.

Assumo como pressuposto que a prática não é aplicação da teoria. É teoria em ação, 'teoria em movimento' (SAMPAIO, 2003). Pensar a prática oferece um campo de exigência teórica e um campo de reflexão que pode exceder o domínio exclusivo da experiência subjetiva do sujeito. É, portanto, também lócus de produção de conhecimento.

Esta é uma opção epistemológica e política. No percurso do doutoramento, me perguntei e fui questionada por outros sobre a validade científica deste tipo de investigação, sobre a existência do necessário rigor, sobre o distanciamento preciso para os processos de análise dos dados empíricos, sobre o 'excesso' de minha implicação com o lugar da investigação, sobre a 'qualidade' destes dados (no sentido do quanto me informam sobre meu problema de pesquisa e carregam grau de cientificidade suficiente), sobre a validade destes dados.



Zoom
Fotógrafo Fabio Guerra
La Alhambra, Granada – Espanha
novembro 2010

Vivi (e ainda vivo, dado que escrevi e re-escrevi o memorial no processo de construção da tese), por causa disto, muitos momentos de inquietação profunda

em que me senti perdida sem saber para onde ir, onde me apoiar. Pensava muitas coisas, por vezes controversas. Busquei diversificadas leituras. Algumas me ajudaram e outras me confundiram. Realizei diálogos com alguns sujeitos. Dúvidas tomavam espaço em meu pensar. Muitas e muitas vezes me indaguei: por que não basta simplesmente declararmos nossas referências, nossos lugares de apoio (como eu prefiro chamar) e sermos respeitados por esta escolha? Por que para cada área do conhecimento e para cada sujeito eu preciso ter um conjunto de argumentos para validar o que escrevo (e o que investigo), como quem parece ter que convencê-los? Por que é tão difícil para quem busca realizar uma investigação em que a proposta metodológica difere do que se considera como 'padrão', encontrar sujeitos que se propõem a dialogar sobre isto no sentido de traçar caminhos outros no percurso da pesquisa? Por que tanto medo de ser duramente criticada diante da opção por investigar o próprio trabalho em um movimento de busca de pesquisa no cotidiano escolar?

Mais uma vez, complexidade. Preciso de atenção vigilante ao buscar o rigor da e para a investigação para não desqualificar, degradar e caricaturizar o conhecimento, tal como nos adverte Amiguinho (2008, p.193) "ao quantificar, desqualifica, ao objectivar os fenómenos, objectualiza-os e degrada-os e ao caracterizá-los, caricaturiza-os". Ao mesmo tempo, a devida atenção para não fazer reflexões levianas e desprovidas da fundamentação teórico-prática necessária.

Investigar meu trabalho que significa fazer um trabalho sobre si próprio, portanto um estudo de natureza metacognitiva. Muitos riscos. Minha investigação situa-se em um lugar paradoxal: criar distância e aproximação destas práticas-teóricas, refletir e produzir conhecimento a partir e sobre isto. É um exercício pessoal de ponderação dos possíveis sobre a formação de professores na e a partir da escola, com base na ação da professora-coordenadora. Este é um enorme desafio. E nem sempre superado.

Risco e (im)possibilidades. Desvios. Momento de rever o percurso da viagem e o itinerário futuro.

imPOSSIBILIDADE
Fotógrafa Cláudia Ferreira
La Alhambra, Granada – Espanha
novembro 2010



Para além de estar implicada, sou implicada pela escola e a formação nela e a partir dela. Porém, pela implicação da e na investigação, tornou-se evidente o necessário “esforço dialéctico de objectividade-subjectividade, distanciação-proximidade” (ESTRELA E ESTRELA, 2001, p.11). Sendo sujeito no objeto de pesquisa

reconhecer a implicação é uma forma de neutralizar o seu impacto sobre a recolha e a análise dos dados, mas, por outro, é reconhecer a sua necessidade na produção do conhecimento, enquanto meio de descodificação do sentido do dito pelos actores (sentido inscrito) e enquanto meio de objectivar a forma segunda a qual a leitura do real foi conseguida (sentido construído e garantia de cientificidade). (RODRIGUES, 2006, p.280).

Mais uma vez, implicada na investigação, como garantir o rigor científico? A validade da investigação?

O que me proponho neste trabalho é trazer posições que a literatura apresenta em relação à temática que investigo e realizar minha própria análise reflexiva posicionando-me criticamente, buscando a validação teórica e também a validação pragmática, dado que a pesquisa inclui o contexto e a ação em contexto e pode ser dialogada em qualquer lugar do mundo pela relevância do tema pesquisado: formação de professores. E, neste sentido, tentarei fazer emergir minha voz (como autora) no coro das vozes dos autores que chamo para dialogar

a fim de construir alternativas viáveis, plausíveis que o estudo empírico auxiliará na verificação desta viabilidade e plausibilidade.

Visibilidades e invisibilidades. Opção epistemológica e política.

Atuar profissionalmente na escola por tantos anos e pensar sobre ela e sobre meu pensamento sobre ela – sua prática, sua forma, a formação (formal e informal) explicitada pelas relações existentes dentro dela etc. – foi me possibilitando aprender algo que tem sido fundamental para mim: respeitar o outro, seus conhecimentos e seu processo de desenvolvimento e formação. Respeitar sua voz, sua vez. Escutar seu silêncio e seu grito. Aspectos imprescindíveis na bagagem porque cada um em sua unicidade, percorre o caminho de modos diferentes, ainda que tenhamos projetos comuns e o façamos em alguns momentos de mãos dadas.



Viajantes
Fotógrafo Ian Crowne
Portugal
28 maio 2010

Aspectos estes que me foram preciosos quando vivenciei a primeira experiência como docente no ensino superior no ano de 2009, atuando em dois cursos – formação inicial em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Em sala de aula novamente como professora da turma (após mais de 15 anos!), tive minhas reflexões, saberes-e-fazer questionados pelas necessidades ex-postas pelas alunas. Mais uma vez revela-se um não saber. O que fazer? Busquei ajuda: percorrendo minha própria experiência, no diálogo com as alunas, no pedido de

ajuda a sujeitos-referência, na busca de outras leituras, no pensar sobre o que corra bem e o que precisava ser ajustado ao trabalho com as turmas.

Todas as experiências vividas foram únicas, irrepitíveis e produzidas em condições histórico-temporais singulares, por isto com um "... caráter de acontecimento, devido à irreversibilidade e irrepitibilidade, sua relevância e significado são da ordem da enunciação e menos dos produtos gerados, mesmo se sabendo que esses foram muitos." (LIMA, 2003, p.10).

Esta forma de aprender através da experiência e da reflexão nas situações de trabalho e em outras instâncias formativas, revelou-se, para mim, como um processo de aprendizagem continuada. Em constante interlocução com a escola. Por causa desta relação permanente, defendo que pensemos em uma formação na e a partir da escola.

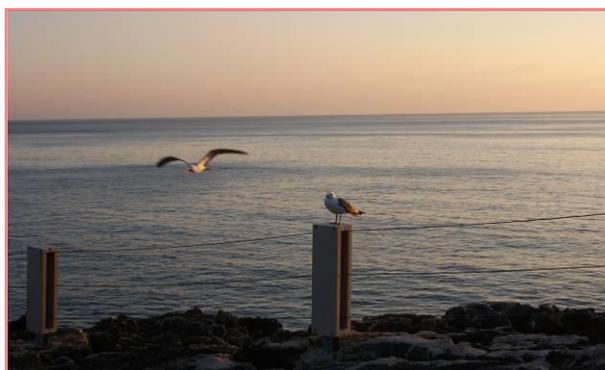
A ideia-base dessa perspectiva de formação é a prática como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que construímos sobre nossa própria experiência profissional nos contextos singulares e complexos pelos quais passamos (e estamos), havendo um processo de formalização da experiência (CANÁRIO, 2000). Uma prática docente que, em uma formação permanente, faça parte a indagação cotidiana dos saberes-e-fazeres, a fim de que cada profissional "se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador" (FREIRE, 2002, p.32).

Então, na medida em que a escola – e as salas de aula e espaços de ação da professora-coordenadora – passa a ser vista como lugar de investigação e, portanto, fonte de conhecimento, promovendo diálogo com seu entorno e seu exterior, é geradora e produtora de conhecimentos que favorecem a inovação e melhoria da própria escola ao mesmo tempo em que os sujeitos nela inseridos se desenvolvem. Assim, o contexto da prática é revalorizado epistemologicamente. Mas, quero salientar que me refiro prioritariamente às ações de formação que

acontecem dentro da escola e que são denominadas 'informais' nas quais os sujeitos se formam no cotidiano. E com o foco do olhar nelas, poderemos partir para e articular com outras ações e em outros espaços.

Quando vislumbro o conhecimento profissional que fui construindo e re-construindo observo elevada complexidade, pois considero que há uma multiplicidade de fatores interatuantes que advém de uma diversidade de contextos. A cada dia observo e identifico aspectos que são indagados diante da imprevisibilidade e das emergências do cotidiano. Em cada momento, mobilizo saberes-e-fazer e persisto compreendendo que "... os caminhos são feitos no caminhar e que, este, constitui um processo de progressivas e sempre inacabadas aproximações, face à intenção de procura, de descoberta e de (possível) deslumbre" (SÁ-CHAVES, MOREIRA, 2004, p.2). Em cada momento parto, pois partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro (FREIRE, 2002).

Não sei dizer do limite entre o que levei de mim para a escola e o que a escola deixou dela em mim. O que sei é que minha constituição profissional advém deste amálgama.



Apoio-e-Deslocamento

Fotógrafa Cláudia Ferreira
Boca do Inferno, Cascais – Portugal
abril 2010

Nesta investigação o que trago são algumas das muitas tentativas e passos de aproximação a um contexto e sua complexidade, e que neste trabalho pretendo que se constitua *testemunho e evidência* (SÁ-CHAVES, MOREIRA, 2004). Testemunho de um caminho possível. Evidência das possibilidades no caminho. Trago uma experiência e muitos aprendizados. Evidencio saberes-e-fazer da prática “de quem, narrando, colheu indícios, extraiu conselhos, tirou lições. Lições de formação.” (LIMA, 2003, p.214). Narrativa de um “percurso intelectual e de práticas de conhecimento” (JOSSO, 2004, p.43) que busca articular presente e passado projetando uma memória de futuro para minha própria formatividade, pois

colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referência podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial. (JOSSO, 2004, p.44).

Assim, nesta escrita apresentei a vocês algumas *recordações-referência* (JOSSO, 2004) que procurei organizar em uma coerência narrativa sob o ângulo de minha formação.

Para poder ir além neste exercício reflexivo de um trabalho introspectivo e meta-reflexivo, há que existir o necessário distanciamento associado à minha implicação como sujeito de minha própria busca, bem como da necessidade de confrontação com o olhar do(s) outro(s). A existência de um momento de ouvir o silêncio interior e recuperar minha vitalidade diante da vida e da profissão (JOSSO, 2004) e poder colocar minhas descobertas à disposição do outro, configura-se como um importante marco em meu processo reflexivo.

Tive a oportunidade de uma suspensão de meu cotidiano exercitando um afastamento de meu trabalho e do dia a dia de minha vida em Campinas (cidade

onde vivo no interior do estado de São Paulo), decorrente da experiência de morar por um ano em Carcavelos (freguesia na grande Lisboa), Portugal, para realização de estágio de doutoramento no exterior pela obtenção da bolsa de estudos do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE) pela CAPES do Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o que aconteceu no ano de 2010.

Deslocamento este que possibilitou viver experiências, ampliar meu repertório cultural, realizar um diálogo intercultural e estar cotidianamente como aprendiz. Profissional e pessoalmente.

Aprendi que quando nos afastamos de nosso lugar conhecido, temos a possibilidade de, a partir de outro ponto de vista, conhecê-lo mais. Descobri que nos agarramos mais a ele...

Aprendi que o tempo – *chronos* – pode determinar nossa rotina, mas que podemos também determinar o tempo na nossa rotina.

Aprendi que o tempo do ócio é fundamental para o tempo do trabalho e para produzir conhecimento. É tempo de viver experiências.

Re-aprendi que viajar 'por conta própria' pode ser uma experiência antropológica. O deslocamento geográfico e cultural necessários, o envolvimento com o cotidiano das pessoas, o conhecimento de atividades culturais experimentando-as, o desejo de registrar em fotografia (gosto que 'estou a desenvolver') e documentar a experiência, são profundas experiências de imersão em uma cultura. Rememorei muitas viagens em família desde muito pequena. Deslocamentos. Aprendizagens.

Aprendi que sentir novos cheiros e explorar o paladar amplia nosso repertório de sentidos e, ao mesmo tempo, nos traz a saudade do já experimentado. Outras e novas relações.

Aprendi que o contato com o outro, pelo corpo, nos conforta, nos anima, nos acolhe, nos excita, nos acalma. Que o contato com o outro pelos meios tecnológicos (*Skype*, e-mail, MSN, *Facebook*, *Orkut*, Blog) nos aproxima e permite, pela distância e pelo uso do tempo no cotidiano, encontros, trocas e diálogos.

Aprendi que a vida cotidiana pode ser mais simples.

Aprendi que a interlocução com o outro é essencial para a ampliação do que pensamos e do que somos, para que relações outras sejam estabelecidas, para que aprendamos a clarificar nossos referenciais-e-fundamentos-e-princípios, para que esclareçamos nossos questionamentos, para que levantemos novas hipóteses. E para que continuemos a perguntar. Encontros-dialógicos.

Aprendi que fazer registros dos saberes-e-fazer cotidianos ajuda a potencializar uma escrita reflexiva. Aprendi a escrever depois de ler, para a leitura não ficar suspensa.

Aprendi que ler muito ajuda a estabelecer múltiplas e impensáveis relações. Aprendi também que, às vezes, ler muito, confunde. Aprendi que alguns autores é preciso ler com profundidade. Entrar na leitura e sair dela outro.

Leituras. Escritas. Pensares. Encontros-dialógicos. Distanciamento e aproximação. Riscos e possibilidades. Visibilidades e invisibilidades.

Na escola-universidade, em casa, na rua, no clube, na igreja, em bares e boates, nos restaurantes, na casa de amigos e parentes, nos espaços-e-tempos de diversificados cursos, congressos, eventos e festas, vivi inúmeras experiências formativas. Leituras-e-escritas-e-*encontrosdialógicos* opacos e também iluminados com as cores do dia e da noite.

Experiências. Processos formativos. Constituição da formadora na professora. Constituição da professora na formadora. Constituição da professora-coordenadora. Recordações-referência. Esboços de uma história contada.

Nesta narrativa que encerro não tive, inicialmente, intenção de estabelecer uma relação causal e única entre os acontecimentos narrados, mas assumi a ideia de serem ex-postos diante da intensidade do vivido deixando fluir a diversidade e possibilitando articular sentidos e significados.

Estas vivências marcam minha personalidade e se inscrevem em minha profissionalidade. Sabemos que estas marcas podem ser cicatrizes que dizem da experiência vivida e das lições decorrentes dela, mas também podem se constituir como obstáculo para novos *porvir*. Assim, o processo de desnaturalizá-las implica nos vermos de outra maneira em nossa própria personalidade e na condição de professores que somos.

Para encerrar esta narrativa, penso que os registros memorialísticos dos encontros e acontecimentos na unicidade do vivido evidenciaram minha constituição pelo outro (a cultura e os sujeitos da cultura) e a permanente necessidade de, em tendo alguns lugares de apoio, ir além, lançar-me a outros caminhos, desvios e encruzilhadas. Nesse processo, é possível inventariar muitos excessos – de verdade, de conhecimento, de segurança, de leituras, de escritas, de dados empíricos... – e também múltiplas faltas – de parceria, de troca, de diálogo, de humildade, de por-se em atitude de escuta... – que carreguei na bagagem. Marcas que a experiência inscreveu. Marcas inscritas na experiência. Sonhos e desejos projetados em um horizonte de possibilidades de uma memória de futuro.

E, por isto, parece-me hoje, mais claro, o desejo que me levou ao doutoramento e, pelas lições aprendidas do distanciamento de minha vida cotidiana enquanto professora-coordenadora-formadora-pesquisadora, há algumas indicações de quais caminhos reflexivos percorrerei junto às estradas constituídas das memórias-inventário e da memória-por-*vir* de meu cotidiano de trabalho na escola, que serão apresentados na Parte III.



Horizonte de imPossibilidades

Fotógrafa Cláudia Ferreira
Boca do Inferno, Cascais – Portugal
abril 2010

O fim da nossa viagem
É chegar ao ponto de partida
E, pela primeira vez,
Conhecer este lugar.
T. S. Elliot

Parte III: Formação na e a partir da Escola – algumas considerações

... uma paisagem invisível condiciona a paisagem visível...
(CALVINO, 2003, p.11)

Na Parte III, apresentarei dois eixos de análise para a formação de professores na e a partir da escola. Eles foram construídos através de um diálogo entre a empiria e o campo teórico, problematizando o lugar de produção, enquanto professora-coordenadora-formadora-pesquisadora e produtora de registros, e o lugar das professoras e seus registros acerca das formações vividas.

Cabe destacar que inicialmente elenquei, juntamente com o professor Rui Canário⁶³, em nossos encontros na Universidade de Lisboa, Portugal, quando realizei o doutoramento intercalar sob a orientação dele, um conjunto de “pressupostos” que emergiam de minhas primeiras escritas sobre a formação de professores na e a partir da escola e a coordenação pedagógica, materiais que comporiam futuramente o texto da tese. Estes pressupostos advinham de meu olhar para o material empírico, do estudo e aprofundamento do referencial teórico, bem como de minhas ‘intuições’ no diálogo entre essas diferentes materialidades.

Referiam-se à formação quanto ao conceito, à ideia da formação profissional que é contínua (focalizada dentro da Formação de Adultos⁶⁴, abordada pelo grupo de estudos do professor Rui Canário), que acontece em um contexto de trabalho (e de formação), há modelos, necessidades e conteúdos de formação.

⁶³ Rui Canário é, atualmente, professor catedrático aposentado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, foi integrante do grupo de investigação de “Formação de Adultos”.

⁶⁴ A formação de professores é um caso particular da formação de adultos, a qual se situa na dimensão de formação profissional continuada. Para maiores informações consultar o grupo de estudos disponível em: <http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1118851&_dad=portal&_schema=PORTAL>. Acesso em: 18 jun. 2010.

Ao olhar para as questões da formação no que se referem à docência, abrolhavam duas dimensões: profissionalidade (articulando as ideias do professor como prático-reflexivo e autor de seu trabalho e de sua formação, um sujeito que se constitui profissionalmente pela relação com os pares/outro(s) através de parceria, em coletivo, em redes de trabalho, e pela escrita, havendo a necessidade de um compromisso ético-deontológico com seus saberes-e-fazer) e personalidade (ideia de sujeito, do professor como pessoa que se forma – autoformação partilhada e cooperada –, relação fundante eu-outro, conceito de experiência e de inacabamento), como constitutivas da formação do sujeito professor.

Ao olhar para as questões da formação, no que se referem à coordenação pedagógica, as temáticas emergentes foram: multiplicidade de lugares e responsabilidades, importância da produção documental no processo de trabalho e de formação, ideia de se constituir em professor-formador e associar ações de formação e atuação da coordenação pedagógica.

Por fim, a escola que germinava como espaço de trabalho e de formação, de socialização profissional, lugar em que os professores privilegiadamente aprendem o exercício da profissão, como espaço-e-tempo aprendente, que tem na criança, adolescente e jovem o ponto de partida e de chegada de seu existir constituindo-se, sem dúvida, em lugar onde acontecem ações de formação docente.

Diante de tantos pressupostos e ideias a articular em cada um deles, a prática que passei a fazer, sob indicação do meu professor-orientador no Brasil, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, foi a construção de um *mapa conceitual*⁶⁵

⁶⁵ Apoio-me no conceito construído por Jaramillo (2005), que aponta o *mapa conceitual* como uma “organização pictórica ou uma representação visual de um tema, produzido por um ou vários indivíduos, devendo apresentar um conceito central, alguns subconceitos, conexões ou palavras de ligação entre esses conceitos, exemplos e características desse tema específico, entre outros. Mas destaco que o objetivo fundamental dessa organização pictórica ou representação visual é a <<liberação>>, no(s) autor(es) – à

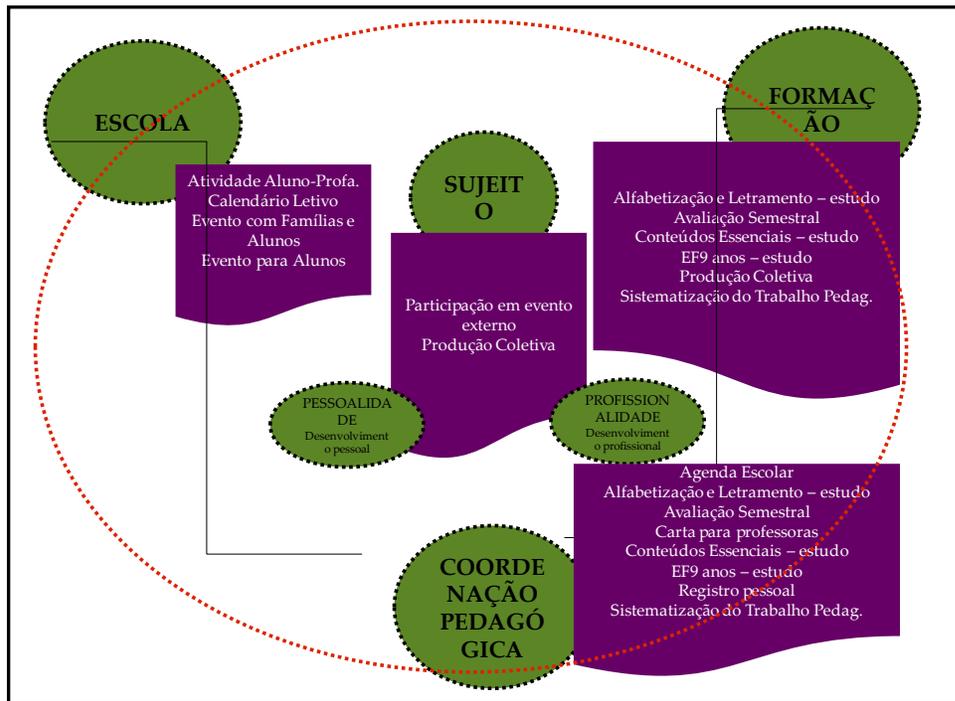
a fim de que eu pudesse realizar um exercício meta-reflexivo. Esta prática foi fundamental para ver-e-transver as temáticas e suas articulações possibilitando aproximar-me dos objetivos da investigação.

Para a construção do mapa conceitual, inicialmente, olhei para cerca de trezentas páginas de registros dos estudos realizados: fichamentos de autores lidos, reflexões próprias, questionamentos meus a partir de algum conteúdo estudado, registro de diálogos com diferentes sujeitos – meu orientador, colegas doutorandas, professores de diferentes universidades, dentre outros – etc. Neles, procurei localizar as palavras coincidentes e que compunham conceitos relevantes para a tese. Foram vários momentos para olhar, ver-e-transver, até definir os conceitos-chave. Fiz o mesmo movimento diante do conjunto de autores lidos e frente ao Inventário de Documentos.

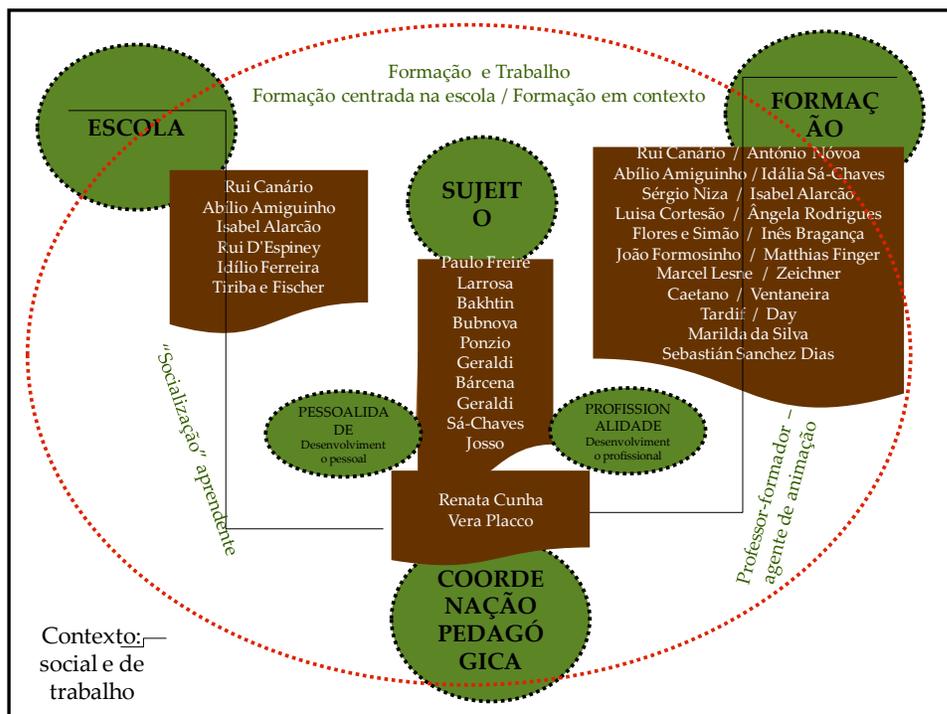
Para além de uma lista de conceitos-chave, de autores e de dados relevantes (para atender às questões problematizadoras e objetivos da pesquisa), o exercício reflexivo implicava a composição de um mapa. Várias foram os arranjos: posição dos conceitos-chave, palavras de ligação, pano de fundo em que se situavam as palavras, imagem exposta/desvelada/revelada no mapa etc. A cada arrumação, uma leitura possível e um diálogo instaurado. Assim, cheguei à primeira versão⁶⁶ da composição do mapa conceitual, o que pode ser conhecido a seguir.

medida que está construindo o mapa – de diferentes aspectos cognitivos, intelectuais e emocionais diante de um determinado tópico.” (p.63).

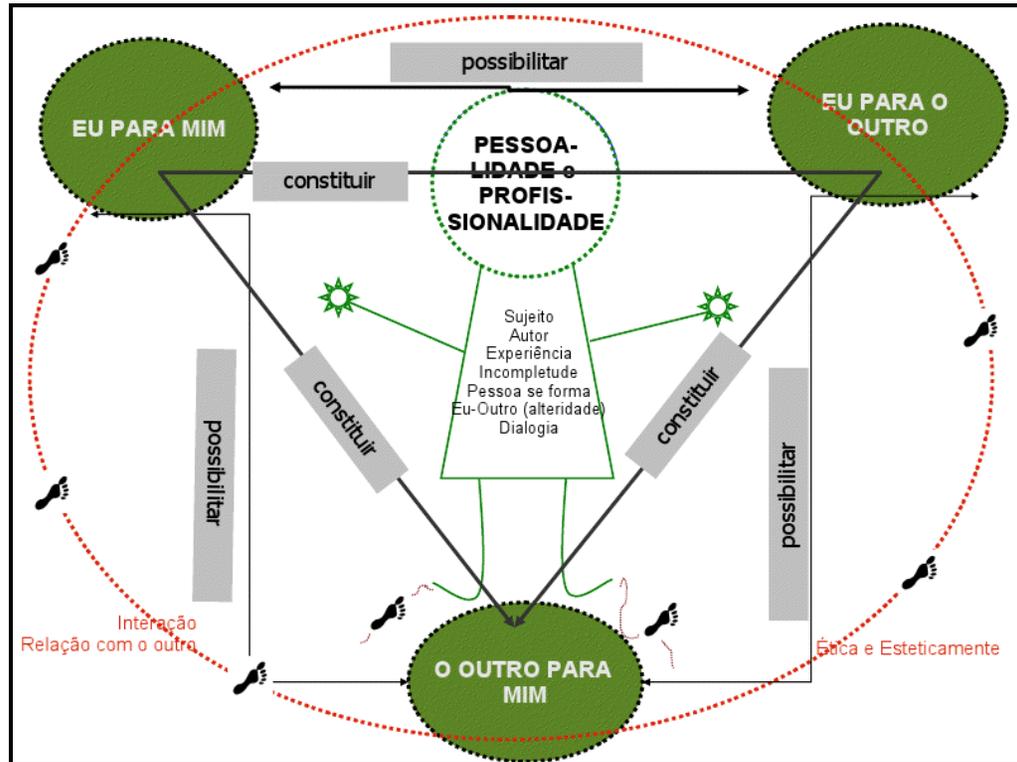
⁶⁶ Apresento as versões 1a e 1b, e 4. As demais podem ser consultadas no Anexo VI da Parte VII.



Versão 1a



Versão 1b



Versão 4

Com base neste exercício dialógico e reflexivo, os pressupostos (e as ideias subjacentes) foram problematizados e se constituíram em eixos de análise. Elegi dois para tratar neste texto, quais sejam: Escola como lugar privilegiado onde os professores aprendem o exercício da profissão, portanto, lugar de formação, e Escola e a coordenação pedagógica: importante lugar do professor-formador.

Para o começo desta conversa, apresento alguns destaques de dados extraídos do Inventário de Documentos⁶⁷ – escritos das professoras sobre os processos formativos nas reuniões pedagógicas, neste caso, abordando o próprio conceito de “formação”:

⁶⁷ Os dados apresentados a partir desta Parte III terão como referência o título do documento que está descrito no Inventário de Documentos (consultar Anexo VI na Parte VII) e, entre parênteses, o ano em que tal material fora produzido, como por exemplo: 1ano reunião de pais 2T.doc (2007).

Consideramos que a Formação ocorre a todo o momento, por meio das trocas com os (as) colegas da equipe de trabalho, algumas conquistas, alinhamento de conceitos, da própria experiência de cada um. A Formação não se esgota quando terminamos a Faculdade ou algum curso, mas o dia a dia promove aprendizagens que nos afetam. Devemos nos colocar humildemente para estas aprendizagens. Associamos a palavra Formar com Transformar, no sentido de estarmos sempre melhorando, aprendendo.

A escola é um espaço de formação, onde se produz conhecimento, e isso é valorizado considerando: a experiência (trocas no grupo), o registro dessas experiências, reflexão sobre essas experiências.

Registro para reunião pedagógica 150306_Ca._Ed._MaF.doc (2006)

Pensar em formação enquanto ser incompleto que somos e precisamos do outro para nos ajudar a nos enxergar.

Registro para reunião pedagógica 150306_AM.doc (2006)

Muitas discussões foram levantadas em relação ao conteúdo descrito no texto, se ele havia ou não recuperado a reunião... Confesso que em mim esse não era o ponto crucial, preoquei-me mais com a sensibilidade, com a possibilidade que temos de entrecchoque entre as diversas visões sobre um tema, ou seja, temos muitas concepções de formação, temos muitos jeitos de escrever e, estamos em busca de mecanismos, movimentos, pressupostos que nos ajudem a encontrar os nossos referenciais, que podem ser múltiplos, mas sob o meu ponto de vista, não podem caminhar em direções contrárias.

Registro para reunião pedagógica 290306_EI.doc (2006)

O primeiro passo, caminho para transformação, é o reconhecimento de algo novo que deve ser incluído. Formação consiste em comparar, avaliar, substituir, incluir.

Registro para reunião pedagógica 190406_Da.doc (2006)

Penso que a definição que ficou oficial foi:

A construção de nossa ação como professores levando em conta as dificuldades que encontramos.

A informação é diferente de vivência e que é esta última que promove mais a formação.

Encerramos com o I. dizendo que gostaria de compor sua formação com o que sente falta: pensar produtivamente, criativamente, originalmente, e que outras pessoas seriam de grande ajuda.

Eu comentei a respeito do quanto acho formativas essas reuniões.

Registro para reunião pedagógica 150306_Li.doc (2006)

O conjunto dos excertos acima explicitados nos ajuda a refletir sobre os diversos sentidos atribuídos à formação, neste caso, especificamente em relação aos momentos vivenciados nas reuniões de trabalho docente coletivo, conhecidas no Colégio de Aplicação como 'reuniões pedagógicas'.

As dimensões individual e coletiva estão presentes na escrita dos professores. Evidencia-se a importância fundamental do outro neste processo, bem como a assunção de nossa condição de aprendiz permanente. Aspectos que apontam para a ideia de que a escola é espaço privilegiado da formação continuada e de socialização da profissão.

Se tomarmos a temática da 'formação de professores' em um âmbito ampliado para além da escola, sabe-se que desde o final do século XX, ela tem se constituído em foco de inúmeros estudos e pesquisas nas mais variadas áreas de conhecimento, de análises socioeconômicas, de discussões públicas e de intervenções através das políticas públicas.

O conceito "formação" é de natureza polissêmica e situa-se em uma complexidade teórica e, por isto mesmo, tem denominações múltiplas, fluidas e até opostas e confusas, conforme a fonte legitimadora de seu uso.

Em um artigo que publiquei em 2010, escrevo que formação corresponde

a uma transformação pessoal, interior e ligada à experiência de cada sujeito que se permite – e se possibilita – mudar pelo conhecimento construído neste processo. Assim, é o sujeito que se forma. Dado o nosso permanente inacabamento, estamos destinados a nos formarmos. Porém, embora a formação corresponda a um acontecimento de ordem individual, ninguém se forma sozinho. Formamo-nos na relação e interação com o(s) outro(s). (FERREIRA, 2010, p.50).

Há muitas outras concepções que embasam o conceito de formação e, na atualidade, várias delas carregam a ideia de um 'auto-formar-se' – entendida exclusivamente como um dever do professor –, porém implicando em uma formação essencialmente orientada para o trabalho e para o sucesso. Neste sentido, a formação continuada tem sido assumida quase como uma condição obrigatória para progressão na carreira, apoiando-se, fundamentalmente, em pressupostos do modelo de competência. Nesse, há uma lógica de acumulação

associando à formação, a aquisição de competências técnicas para melhorar o desempenho individual e aumentar a produtividade (CANÁRIO, 2003).

Por outro lado, a esta mesma formação, está também relacionada a ideia mais ampla de um movimento contínuo, que se modifica a partir das experiências profissionais e pessoais de cada sujeito, ao longo de sua trajetória de vida.

Ao nos voltarmos para um dos espaços de atuação profissional docente – a escola básica – podemos assumir uma concepção de formação que visa a abarcar as demandas da prática cotidiana e as necessidades dos professores, a fim de que estes possam fazer frente aos conflitos e dilemas presentes em seu trabalho, sobre os quais reflete, dialoga e busca fundamentação para avançar, favorecidos pelos processos formativos, tal como podemos visualizar nos escritos das professoras do Colégio de Aplicação:

O contínuo das discussões pode fazer-nos **compreender** outras formas de instrução de ensino e de aprendizagem **a partir de nossas próprias experiências com nossas também próprias descobertas de como nós aprendemos o que queremos aprender**⁶⁸.

Registro para reunião pedagógica 290306_Li.doc (2006)

Terminamos a reunião com a seguinte proposta: duas pessoas trariam assuntos-temas do seu cotidiano que considera uma necessidade para podermos analisar e debatermos no grupo. A AM. pediu se poderia ser uma e a outra pessoa ainda não ficou decidido quem seria.

Foi muito rico, mas ficou em mim uma inquietação. Analisando todo o percurso percorrido neste encontro, as manifestações realizadas, os comentários feitos e a proposta feita para o próximo encontro penso que as coisas não ficaram muito amarradas ou se amarradas, não estão visíveis.

Segundo me pareceu o grupo queria uma definição maior do que seria Formação dentro da proposta em que estamos inseridos – isto não ficou fechado ou visível – talvez um texto ou um comentário para esclarecer.

Penso que **nossa proposta não é debater o que é formação e sim possibilitarmos-nos um espaço concreto de formação**, diferente da que ocorre informalmente no cotidiano – seria isto mesmo?

Houve sugestões de temas, fizemos comentários sobre os mesmos e depois foi pedido para serem trazidos assuntos a serem explorados. **Isto não vai ficar muito aberto? Daremos conta de debatermos, refletirmos e contribuímos para a formação seja ela pessoal ou do grupo seguindo este tipo de dinâmica? Será que as pessoas envolvidas neste grupo estão entendendo o que está sendo proposto? (são dúvidas pessoais, mas que se reforçaram ao ouvir comentários de pessoas que participam conosco deste movimento de ensino-aprendizagem).**

Registro para reunião pedagógica 290306 v2_MaL.doc (2006)

⁶⁸ Nesta Parte III, ao trazer fragmentos dos dados, faço alguns destaques em negrito no corpo do excerto.

Esse modo de entender a escola como um lugar formativo e, portanto, propulsor do desenvolvimento profissional docente, está relacionado com a ideia de que a instituição educativa é um espaço privilegiado para que o mesmo aconteça, sendo uma oportunidade de aprendizagem também para professores, tal como aprofundaremos a seguir.

Escola: lugar privilegiado de aprendizado da profissão; lugar de formação

Hoje, o exercício profissional nas situações reais do cotidiano do trabalho nas instituições escolares é caracterizado e marcado pela imprevisibilidade, singularidade e complexidade. Sofre mutações técnicas e sociais constantemente. Essa configuração é afetada pela mudança que tem ocorrido, em finais do século XX e início do XXI, nas formas de organização do trabalho, o que tem intensificado a mobilidade profissional e a obsolescência das informações (CANÁRIO, 2001a). Emerge, então, a incerteza na relação formação-trabalho, dado que não se pode prever, a priori e na formação inicial – e muitas vezes nem nas próprias ações de formação continuada –, tudo o que é necessário para a atuação no trabalho.

Além disso, é sabido o quanto a modernidade escolar promoveu um *transbordamento* (NÓVOA, 2009) da instituição educativa, isto é, muitas foram (e ainda têm sido) as responsabilidades atribuídas a ela e seus profissionais, exigindo-lhe respostas para o fracasso e o insucesso das crianças; para os cuidados com a saúde delas; para realizar propostas de trabalho que atendam à demanda de inclusão de pessoas com deficiência; para atuar na 'formação' das famílias e/ou responsáveis uma vez que muitos têm poucas ou não tem referências

para educarem seus filhos delegando à escola esta tarefa; ensinar a todos e a cada um o conjunto dos programas curriculares garantindo igualdade de oportunidades a todos e a cada um; para se atualizarem constantemente, considerando a formação continuada um dever do docente; para atuarem diante da violência escolar e familiar, da delinquência e drogadição juvenil, das questões que envolvem a negritude e as opções sexuais; para conviverem com os abusos trabalhistas; para atuarem diante das inúmeras constituições familiares e suas rotinas de modo a favorecer o desenvolvimento da criança; para “preparar” para o uso das tecnologias da informação e da comunicação, bem como das de pesquisa, enfim, somos cotidianamente transbordados e transbordantes do que fazer. Em geral, um transbordamento dominado e marcado por referências externas ao trabalho docente – aos fazeres-e-saberes profissionais.

Nos registros a seguir elaborados pelas professoras do Colégio de Aplicação, identifique alguns destes aspectos expressos, impactando no trabalho com a turma:

Para receber e atender o aluno com autismo, a equipe se mobilizou e realizou várias ações, entre elas: o cuidado pela opção do grupo, quanto ao número de alunos, o perfil, preparação e orientação para o acolhimento do novo colega, a disponibilidade e a vivência da professora, **consultar profissionais para troca de informações, leitura específica destacando O Autismo sob o olhar da Terapia Ocupacional de Ariela Golstein e vários encontros com a mãe.**

Depois do acolhimento do aluno, o registro das observações feitas pela professora foi lido com carinho, cuidado e atenção pela equipe pedagógica e novas iniciativas e estratégias foram estabelecidas.

A presença da professora do Apoio Pedagógico foi fundamental para a adaptação e para o atendimento do aluno, pois na maioria das vezes a intervenção foi individual e quase sempre com explorações do repertório da Educação Infantil. Lembrando-se que as professoras já tinham atuado com esta faixa etária, as dinâmicas foram sendo elencadas através de trocas de ideias e vivências.

A equipe pedagógica e as professoras envolvidas têm conhecimento da fragilidade emocional que, geralmente, as famílias que têm filhos com necessidades especiais apresentam, mas temos um grande desafio neste aspecto para o próximo semestre. A mãe tem demonstrado dificuldades para compreender com certa clareza a necessidade do filho e faz “turismo” entre profissionais e especialistas e, conseqüentemente, o atendimento deixa de ser adequado ou evoluir. **O aluno demonstra que pode desenvolver uma linguagem satisfatória, ampliar suas habilidades sociais e conquistar alguma habilidade intelectual podendo se tornar mais autônomo.**

Avaliação Le.doc (2008)

Relatório Reunião de Pais da 4ª série do 2º trimestre

M. – Reunião remarcada para o dia 04/10/2007, após várias tentativas de reagendamento. O relatório solicitado pela fonoaudióloga, o boletim e relatório do 2º trimestre foram entregues ao pai no dia 01/10. Reunião realizada no dia 04/10, com a presença da mãe. Considerando que o boletim e o registro do

aproveitamento do 2º Trimestre já haviam sido enviados para a família, restringi-me a falar das minhas maiores preocupações que são a leitura e a escrita. Coloquei que houve pequenos deslocamentos em relação a interpretação de textos mais curtos. Em textos mais longos há uma tendência a leitura mais silabada, sem observação da pontuação e, conseqüentemente, sem compreensão. A mãe disse que também percebe maiores progressos na elaboração de respostas. Perguntei sobre o acompanhamento com a fonoaudióloga. A mãe colocou que levou para a clínica o relatório feito pela escola e algumas atividades do aluno. A profissional sugeriu que ele fizesse também um acompanhamento com a pedagoga para trabalhar a elaboração de idéias e a leitura. A mãe disse que o serviço prestado pela clínica é de excelente qualidade. O atendimento acontecerá às terças-feiras, pela manhã. Assim ele deixa de freqüentar as AAP e também a Escola de Artes. **Para resolver a questão do cansaço que o M. vem sentindo durante as aulas, a mãe comentou que está tentando convencê-lo a deixar a Escola de Esportes, mas que está resistente. Quanto às aulas de flauta, nem cogita a possibilidade porque ele gosta muito da atividade. A mãe continua de licença e isso tem sido um fator importante para o acompanhamento do aluno. Ela está em depressão e com síndrome do pânico. Segundo seu relato, tem apresentado problemas para relacionar-se com as pessoas e para sair de casa. O sono é uma fuga, assim tem extrema necessidade de dormir.**

2sA reunião de pais 2T.doc (2007)

Relatório Reunião de Pais do 1º ano do 2º trimestre

Dia 04/09/2007, 3ª feira

Durante a conversa, os pais da V. demonstraram que têm todas as situações já pré-estabelecidas e concebidas dentro de uma imagem que criaram sobre a própria filha. Para eles, V. é muito inteligente, um pouco acima dos padrões. Segundo eles, um primo da mesma faixa etária já está lendo, mas, é devido a quantidade de horas que ele passa jogando videogame. E, que a V. sabe muito mais coisas do que lê. Acredito que ao constatarem irregularidades pré-determinadas pelos próprios pais, necessitam de encontrar e se apoiar em qualquer explicação. Coerente ou não.

O tempo todo, V. ficou chamando atenção, interrompendo a conversa, querendo fazer outras atividades, respondendo de maneira intempestiva que lhe é peculiar e, para os pais, isso é índice de inteligência elevado.

Alertei para a troca de letras. Para R., a mãe, isso é uma fase que todas as crianças passam, pelo menos a maioria, por isso, temos até uma personagem na nossa cultura baseada nesse fato: Cebolinha. Encontram explicações para tudo.

Afirmei que algumas crianças fazem essa troca e que devemos dar um pouco mais atenção e observar o desenvolvimento da V., identificando caso seja necessária alguma intervenção.

Foi uma conversa muito truncada, tranqüila, porém, sem evolução.

1ano reunião de pais 2T.doc (2007)

A pergunta que me toma é: temos, enquanto profissionais da escola, que assumir todas estas responsabilidades? Precisamos, de fato, dar respostas a estas questões?

Não e sim.

Não, não temos que assumi-las e respondê-las. Se considerarmos que há uma profunda responsabilidade de outros atores sociais que fazem parte da sociedade/comunidade em que meninos e meninas, crianças, jovens e mesmo

adultos crescem e se desenvolvem, tais como associações de bairro, outras instituições educativas para além da escola, universidades, políticos, organizações sociais, meios de comunicação e informação, empresas, igrejas, comércio em geral entre outros, em se co-responsabilizar diante da formação dos sujeitos, não temos que unicamente nos responsabilizar, mas somos parte integrante desta tarefa.

Sim, temos que assumi-las e respondê-las pelo simples fato de que cada um desses aspectos está presente no cotidiano das salas de aulas e das escolas de educação básica, tal como é possível ler nos excertos anteriormente apresentados. Não há como se esquivar. E, por isso mesmo, é quase impossível separar estas questões das duas finalidades do trabalho escolar, tal como define Nóvoa (2009, p.62-63):

por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura [*sua produção e transformação*]⁶⁹; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

E, mais profundo ainda, se considerarmos o pensamento de Maturana *et al* (2009, p.23), quando afirma que

Aprender é sempre um resultado da própria deriva de transformações na convivência; aprendemos com ou sem educação, aprendemos com ou sem ensino. E conforme for a convivência será o que aprendemos.

Assim sendo, como podemos colaborar nesta perspectiva? Conseguiremos construir um ambiente escolar potencializador do convívio e do diálogo em que

⁶⁹ Acréscimo meu.

ensinamos e aprendemos constituindo uma *diferença que identifica* (GERALDI, 2010)?

Sentimo-nos perdidos e, muitas vezes, sem saber o que fazer, como agir e o que pensar diante da imensa demanda que nos afeta no dia a dia da sala de aula e nos contextos escolares.

Para além de a instituição educativa clarear para si própria, algumas referências que norteiam o trabalho e que, por isso mesmo, são, por princípio, inegociáveis, é importante fazê-lo diante de sua comunidade – por meio de documentos escritos e através de suas ações diante das situações cotidianas dialogadas e acordadas coletivamente pelos profissionais. Obviamente, sabemos que muitas vezes ajustes são necessários, porém, será possível tais referências embasarem os saberes-e-fazeres da escola? De que dependeria tanto a construção como a implementação de tal prática? Ela se faz necessária?

Canário (2001b, p.143) afirma que “a escola sofreu mutações que engendraram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move” e, por isto, aponta a necessidade de reinvenção da escola por considerar a perda de sua coerência interna, pois seu funcionamento não é compatível com a diversidade de público a que se confronta e de missões que lhe são atribuídas e, externa, por considerar que a escola foi (e tem sido) historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir. Como consequência disto, Canário (2001b, p.148), afirma que há uma

perda de sentido do trabalho realizado na escola (por professores e por alunos) que é reforçado por uma perda de legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização.

Há uma necessidade premente de haver o desenvolvimento organizativo da escola, uma vez que ela é a unidade da mudança, pois nela se podem realizar metodologias e procedimentos daquele desenvolvimento.

Porém, quando não há um projeto articulado e construído neste sentido, como é possível? É plausível gerar esta mudança a partir do trabalho de um grupo de professores? Como reinventamos a escola quando não há um projeto comum, enquanto coletividade institucional, que caminhe nesta direção?

É em meio a este contexto que vamos aprendendo a sermos professores e construímos nossa profissionalidade docente, nosso *ethos profissional* (NÓVOA, 2009).

É na escola e em sala de aula e no diálogo com e entre outros profissionais que atuam nela – prioritariamente, os professores – que aprendemos o exercício da profissão, ou seja, é diante das situações cotidianas, dos dilemas e problemas com crianças, pais e pares, no sucesso e insucesso de práticas pedagógicas, no desenvolvimento da proposta curricular e integração com o projeto político pedagógico, das continuidades e descontinuidades do trabalho pedagógico, enfim, é no dia a dia que vamos aprendendo a sermos professores. Portanto, espaço-e-tempo de trabalho e, concomitantemente, de formação, tal como podemos ler no registro das professoras e meu como professora-coordenadora do Colégio de Aplicação:

Com o grupo de professoras as **trocias foram aumentando** (eu estava sempre na cola da Ma. para saber os caminhos), **todos os dias tínhamos algo a discutir e eu a aprender nesse processo todo.**

Algumas vezes alguns mal entendidos com algumas pessoas (falhas na comunicação), outros pontos de vista bastante distintos, interesses diversos... Confesso senti algumas vezes um calor muito forte subir em mim com essas diversidades e “dureza” nas opiniões. Para mim o melhor de tudo isso foi lidar com essas situações distintas e CONSEGUIR expor minhas idéias e sugestões, algumas vezes realmente não acontecia, mas eu sabia que já tinha falado.

...

O trabalho em grupo é assim... Temos discordâncias (ainda bem), construímos amizades, conhecemos o outro, conhecemos nós mesmos, nossos limites, discutimos idéias, ajudamos quem precisa, olhamos para o outro.....

Quanto foi corrido, suado e difícil.

É claro que ficar dentro de nossas salas de aula, no conforto e na segurança de nossas aulas já planejadas,

com as paredes para nos proteger, com alunos que já conhecemos seria muito mais cômodo para todos, mas vejo por mim, será que teria crescido dessa maneira? Será que por minha vontade teria algum dia conversado com essas crianças?

Produção coletiva_avaliação Mi.doc (2008)

Terceiro, declaro.

Declaro que vejo, sinto, cheiro e toco muito do que mobilizam e do que não mobilizam no trabalho. Nossa humanidade, como pessoas e profissionais, nos coloca em um lugar de contínuas descoberta e superação, contínuo crescimento, de múltiplas lições.

Estamos crescendo como faixa etária: aumenta o nosso número de alunos, ano a ano, aumentam as pessoas que compõem nosso grupo de professoras e demais profissionais que são parceiros nesta trajetória. **Crescer é bom, mas causa danos.** O primeiro é deixar de sermos o que éramos para sermos outro, renovadas e modificadas pelas necessidades que se colocam no dia-a-dia. O segundo é a importância fundamental que é sermos inteiros em nossa personalidade e em nossa parceria com o/a(s) outro/a(s), pares. **Parceria que demanda uma atitude de respeito, de troca e diálogo, de aprendermos a ser resilientes – ou seja, de termos a capacidade de irmos até onde nos é possível por aquilo que somos e, ao mesmo tempo, recuarmos quando percebemos que não conseguimos, mas sempre respeitando o tempo e o espaço de cada um, respeitando cada um como é e assumindo nossas incapacidades, incompletudes, limitações e nosso não-saber.**

Carta CP para profas_dez08.doc (2008)

Trabalhando nos formamos.

É na alternância entre estes dois espaços-e-tempos – trabalho e formação – que vamos constituindo nosso *ethos profissional*. Alternância esta compreendida, em Afonso e Canário (2002, p.47), como um

movimento pendular entre distintos lugares físicos (lugar escolar e lugar de trabalho) e, por outro lado, a um processo recursivo entre as ideias e a experiência (ou seja, entre a teoria e a prática) que facilite a combinação, no processo formativo, das vias experiencial e simbólica.

Diante disto, há que se assumir o desafio de aproximar este espaço-e-tempo da formação e do trabalho, o momento do aprender e o do fazer articulando e fundindo o exercício da atividade profissional e a produção de saberes e conhecimentos. É um espaço-e-tempo de aprendizagem no e pelo trabalho, reconciliando a escola com o trabalho, e por isto é uma “educação por (e não para) actividades profissionais” (NÓVOA, 2010a, p.11). Esta se constitui em

uma potencial possibilidade de formação continuada: uma *formação centrada na escola*⁷⁰.

Na formação centrada na escola, modalidade que assume o contexto de trabalho como ambiente formativo e de formação, valorizam-se as noções de sujeito, experiência e contexto: atribui-se papel central ao sujeito que aprende (em vez de se atribuir à figura do formador), valorizando-se os saberes profissionais construídos por via experiencial; foca-se a experiência que para, de fato, ser formadora, precisa passar pelo crivo da reflexão crítica; e, assim, a "... valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho (no nosso caso, os estabelecimentos de ensino) e da multiplicidade de interações que aí têm lugar" (CANÁRIO, 1996, p.12). Logo, tem relação direta com o contexto de trabalho e aproximação com uma *formação na ação*⁷¹.

Representa também, uma oportunidade de sistematizar a experiência acumulada "dando-lhe uma forma comunicável e transformando-a num «material de formação»" (CANÁRIO, 1995, p.18) e, com isso em mãos, visualizamos uma memória coletiva sobre o trabalho realizado, o qual é contributo para elucidar o caminho trilhado.

A formação centrada na escola é um tipo de formação que permite, segundo Canário e D'Espiney (1994, p.62),

articular o projecto de escola com projectos individuais, produzindo mudanças ao nível das modalidades de trabalho colectivo, a partir de mudanças na relação de cada professor com os restantes actores sociais e de mudanças na sua <<leitura>> da realidade social em que está inserido.

⁷⁰ Há diversos movimentos de *formação centrada na escola*, particularmente, em Portugal e na Espanha, bem como no Brasil. Dada a pluralidade de conjunturas, também tem sido denominada 'formação em contexto', 'formação em situação de trabalho', 'innovación centrada en la escuela', 'gestão centrada na escola'.

⁷¹ Expressão utilizada pelo prof. Rui Canário em um de nossos encontros para orientação do estágio de doutoramento na Universidade de Lisboa, em 29 abr. 2010.

Corresponde, nas palavras de Barroso (2003, p.74), a “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos”. Por isto necessita que a instituição educativa valorize a experiência de seus profissionais e crie condições para que eles sejam protagonistas nos processos decisórios, tal como sintetiza Barroso (2003, p.75),

a formação deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis.

Amiguiño (2008, p.265), por sua vez, diz de uma formação centrada na escola, a qual parta

de problemas identificados na prática, procurando potenciar a educogenia ou o ambiente formativo dos espaços sócio-educativos de intervenção (...). Aliar formação/desenvolvimento profissional dos professores e desenvolvimento organizacional da escola é a perspectiva de fundo.

Díaz (2009) afirma ser uma alternativa que abarca a satisfação pessoal e o desempenho profissional em um modelo de formação que considera “el centro formativo como eje generador de la actividad formativa, la cual se desarrolla según las características del centro y de su profesorado, permite que los participantes tomen parte en su diseño y fomenta la autoformación.” (p.27). Aponta que é na escola que se situam as problemáticas singulares que os professores enfrentam e, portanto, é o ‘melhor’ local para se refletir e analisar por ser o *lugar natural* (DÍAZ, 2009) para o desenvolvimento formativo dos profissionais.

Por fim, Canário (1995) destaca que em uma formação centrada na escola, cabe à gestão escolar a elaboração de um plano de formação, e apresenta cinco questões estratégicas para sua elaboração, a saber: pensar a escola como uma organização social que implica na construção de uma cultura colaborativa; construir um projeto de formação que favoreça o desenvolvimento de uma dinâmica formativa que promovam mudanças no âmbito individual e coletivo dos sujeitos daquele contexto; problematizar as situações do cotidiano do trabalho; privilegiar recursos educativos endógenos, por isso, as pessoas constituem-se no principal recurso formativo; e inserir a escola em redes de formação, criando redes de estabelecimentos de ensino que se comunicam entre si, ressaltando a importância dos apoios externos (CANÁRIO, 1995) e as “suas funções de crítica, de facilitação, de informação e de catalização que pode ajudar as escolas a encetar e conduzir, de modo pertinente, um ciclo de resolução de problemas” (CANÁRIO, 1995, p.33).

Deste modo, assume-se a necessidade de um plano de formação no qual haja ações diversificadas coordenadas e coerentes à finalidade daquele. Um plano que, preferencialmente, esteja articulado com as instituições de formação (no caso português, correspondem aos *Centros de Formação de Associação de Escolas*⁷²).

Na *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da vida*, realizada em

⁷² O início da década de 90 do século XX, em Portugal, é marcado pela institucionalização de um sistema de formação contínua de professores (para maiores informações consultar o Decreto-lei nº 249/92, de 9 de Novembro, conhecido por Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores), para tornar efetiva a Reforma Educativa desencadeada desde meados dos anos 80. Canário (2001c, p.2) afirma que o “ano de 1993 marca um crescimento brusco e exponencial da oferta de formação contínua dos professores que resulta, em simultâneo, da aplicação do regime jurídico da formação (aprovado em 1992) e da súbita abundância de recursos financeiros. Os Centros de Formação das Associações de Escolas (que em poucos meses se constituíram como uma rede densa que cobriu o país) foram os grandes responsáveis por essa “explosão” da oferta de formação contínua, tornando possível a execução financeira dos programas de financiamento assegurados pela União Europeia”. Os CFAEs constituem-se em redes setorializadas nas regiões geográficas do país, que congregam diferentes escolas para articularem, junto a eles, a formação continuada.

Lisboa no ano de 2007, dentre os diversos discursos proferidos, Marco Snoek (2007, p.72), do Instituto de Educação de Amsterdã, faz um alerta

se uma parceria entre uma escola e uma instituição de formação de professores conduzir a criação de currículos de formação de professores que se focam demasiado nas necessidades específicas daquela escola, a mobilidade dos professores poderá estar ameaçada. Devera existir um equilíbrio entre as normas nacionais que asseguram a mobilidade e a empregabilidade de novos professores e as normas que deixam espaço as escolas para serem autónomas nas suas políticas educativas e organizacionais.

Diante desse conjunto de argumentos em favor de uma formação na qual se valorizem as noções de sujeito, experiência e contexto, favorecendo as dimensões individual, coletiva e organizacional, potencializando a mudança dos sujeitos e das instituições, o que será possível por meio de um plano de formação, surgem alguns questionamentos, quando tomo a experiência vivida no Colégio de Aplicação: neste lócus de formação e de trabalho, identifica-se a inexistência de um plano de formação e a não articulação a uma instituição formativa, portanto, pergunto – ainda assim é possível uma formação centrada na escola?

Ao assumir a escola como centro da formação, não como único lugar, mas como aquele privilegiado, em que não deixamos de refletir sobre ela, de buscar fundamentos teóricos para subsidiar nossos saberes-e-fazer, de favorecer encontros-dialógicos, de potencializar a construção de outra cultura institucional, e mesmo não existindo *a priori*, um plano de formação, penso que é possível uma formação na e a partir da escola.

Portanto, me perguntei: como seria possível pensar a formação na e a partir da escola e suas necessidades?

Cada escola tem uma história e, portanto, uma memória coletiva que constitui sua cultura organizacional/institucional, a qual funcionará como um filtro,

“para o bem e para o mal”⁷³, nos modos de ser e fazer a educação: pelo programa curricular e de rotinas, pelas formas comuns de ação, pelas regras que norteiam as ações etc. Neste sentido, haverá aprendizagem organizacional quanto menos existirem estratégias e enfoques favorecedores da cultura do individualismo (ainda característica do próprio trabalho docente) e mais houver intercâmbio e diálogo de conhecimentos e experiências entre os profissionais. Movimento de constituição de um coletivo em favor de construção de uma prática impulsionada por mim, no lugar de professora-coordenadora, em um documento elaborado para a direção escolar, conforme podemos ler no excerto a seguir:

Como professoras comprometidas com a educação escolar vivenciando todas as contradições, descobertas e dificuldades específicas da 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, é que nos sentimos motivadas a dialogar sobre esta nossa realidade, apresentando um conjunto de reflexões que podem nortear a trajetória de reestruturação de tal segmento na instituição.

A este diálogo atribuímos importância fulcral, pois permite que cada professor seja considerado em sua individualidade – sua experiência, seu conhecimento da prática, seu saber acadêmico – colaborando com a visão macro do segmento na instituição...

(...)

Podemos compreender a partir desta concepção de rede, que como equipe de 1ª. a 4ª. séries somos parte de um todo, isto é, o Colégio de Aplicação, e ao mesmo tempo, constituímos em nosso próprio grupo uma pequena rede de relações. E é neste contexto que compreendemos ser o primeiro espaço de reflexão e de diálogo sobre a realidade que o circunda para posteriormente, levarmos esta discussão à coletividade. É com base nesta concepção que também julgamos ser possível dar continuidade à (re)construção da identidade do trabalho da 1ª. a 4ª. séries, instituindo uma equipe efetiva de trabalho.

Reflexão sobre EF1_2005.doc (2005)

Ideia de coletivo, de rede, destacando a importância do diálogo, da troca.
Possível formação?

Troca e diálogo que também acontecem ao exercitar o comunicar publicamente aquilo que fazemos em diferentes situações e contextos – em eventos na escola entre alunos, para familiares, para a comunidade local e mais ampla – e em diversos formatos – exposições, mostras, reuniões, palestras, comunicações, panfletos, jornais, textos escritos, etc. Esta prática corresponde a traços culturais característicos de escolas que aprendem: consigo mesmas e com o

⁷³ Expressão popular.

seu entorno. Neste sentido, no Colégio de Aplicação, com o grupo de professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciamos algumas destas práticas, tal como podemos conhecer no Inventário de Documentos.

Uma das professoras do Colégio de Aplicação, em seu registro de avaliação trimestral, revela-nos um breve relato de sua experiência como profissional quando inicia o trabalho na instituição, evidenciando seu aprendizado e os saberes construídos neste processo:

Enfim, o que entendo é que para mim, esse foi mais um momento de adequação do que qualquer outra coisa. Momento de conhecer os alunos, a dinâmica da escola, os espaços, as pessoas, as possibilidades, os olhares de cada um sobre a educação e a arte, e a partir disso encontrar a melhor maneira de trabalhar, extraindo o máximo dentro das condições que temos, sem me esquecer de cumprir as obrigações, prazos e regras pertinentes.

Do planejamento que havia feito, muitas coisas não consegui cumprir, mas entendi que em alguns momentos era necessário "perder esse tempo", com algumas coisas importantes que nos ajudariam a conduzir o trabalho de uma forma melhor. Outras vezes, acabei fazendo o inverso, privilegiei o conteúdo na ânsia de dar conta do tempo e acabei deixando coisas importantes, que mereciam maior atenção, para trás. Acho que no último mês, as coisas começaram a "render" mais. Os alunos estão se acostumando ao meu modo e eu ao deles. Nossa relação está muito agradável e eles estão bastante interessados e motivados. **Aos poucos estou descobrindo as melhores estratégias para cada sala e cada aluno. Claro que nem tudo são flores.** Algumas aulas são maravilhosas e outras nem tanto, mas como disse, acho que o balanço tem sido cada vez mais positivo.

Trabalhar com uma equipe tão comprometida tem sido uma experiência muito valiosa. **Sinto falta de um contato maior com as professoras e um trabalho mais interdisciplinar.** Em boa parte a responsabilidade também é minha, pois acabo usando o tempo de estar junto para organizar outras coisas, mas pretendo reavaliar isso.

Avaliação Ve.doc (2009)

E no diálogo, em uma participação em aula e depois virtualmente (por email), entre mim, no lugar de professora-coordenadora e a professora de música, também podemos identificar um diálogo que potencializa a reflexão e gera processos formativos:

Professora: Semana de 25 a 29 de maio de 2009 – Cl., **fiquei pensando em muitas coisas depois da aula da 4ª série (14-05) que vc participou para me ajudar a enxergar como agir diante da característica falante da classe** e que, ao final, disse não ter notado nada demais, além de ser muito difícil ficar com as baquetas nas mãos, instrumento na frente e não poder tocar, mesmo sendo adulta-professora-coordenadora-pesquisadora... o que é muito significativo em termos de disciplina de um coletivo.

Primeira 'coisa': o que planejei. Partiu de uma progressão harmônica mantida por mim no teclado, que determinou a escala usada (o conjunto de notas 'permitidas' e o 'preparo' dos instrumentos) e o tempo que cada um teria para tocar qualquer nota, experimentando o som. Dessa forma, pensei, igualava ao máximo as dificuldades/facilidades, pois há vários de níveis de conhecimentos/vivências na classe: alunos novos, não tão

novos, mais experientes e... você. Só que me arrependi, pois, se queria que surgissem as dificuldades para você observar, o melhor teria sido manter o trabalho anterior, que era desenvolver memória, técnica, repertório, trabalho em grupo e independência auditiva na realização das músicas (harmonia, contraponto, ostinatos, pedais, melodia, primeira/segunda voz).

Professora-coordenadora: Concordo!

Professora: Mas, o que me incomoda mais não é o fato de ter planejado algo que não dá a ver o que pretendia enxergar e, portanto, ter dado 'errado', isto é, por perder uma chance de que você pudesse ver o que eu vejo e enxergar do seu modo...

Professora-coordenadora: Então, o que é que te incomoda mais?

Professora: **O que me incomoda é que muitas vezes quando planejo as aulas em detalhes, tenho (os alunos têm) menor aproveitamento das aulas do que aquelas não planejadas.** À primeira vista parece óbvio, pois, se não tenho objetivo específico com uma estratégia, não há frustração. Mas, por outro, se traço um objetivo e o sigo à risca, engesso o caminho, e o tempo da aula não permite retomada para reaproveitamento da proposta.

Não é certo dizer que nas aulas 'não planejadas' dá tudo certo, não é isso, além de que mesmo as aulas 'não planejadas' são 'planejadas': o plano está traçado a partir da visão da série e, no limite, por se tratar da última série, da Música, como área de conhecimento e mais pontualmente pelos indícios da Avaliação Diagnóstica. De qualquer modo, tentando não mudar de assunto, **o incômodo vem de não ter um olhar dirigido para escolher estratégias com o objetivo atingir, estimular, modificar as atitudes desta classe em especial.** Quando uma atividade aponta para outras deficiências, não deixa de ser bom, afinal dá mais o que pensar. Como esta aula, que mostrou outras coisas. Principalmente que é preciso ampliar as vivências de improvisação, desde a exploração instrumental livre até a determinação de regras como tarefas a serem cumpridas. A autocrítica e a necessidade de se mostrarem 'bons' no que fazem aqueles que são os alunos 'melhores' da classe é justo a característica que impediu que você visse a realidade que vivíamos – eu acho – e que trava o trabalho da classe, sendo essa uma característica comum tanto a alunos 'que se acham bons' no que fazem e não querem mostrar aos outros um possível fracasso, nem experimentar a sensação de não saberem; quanto àqueles que já vem de vivências de fracassos ou simplesmente não haviam passado pela experiência que não querem se expor às críticas dos colegas.

Professora-coordenadora: ou já foram tão expostos às críticas que não querem viver isso de novo, ou não têm coragem de enfrentar necessidades/dificuldades porque dói...

Professora: Sim...

Email Li_pós participação CP em aula.doc (2009)

Há ações formativas que precisam, de algum modo, atuar no âmbito individual e no âmbito do coletivo docente, no âmbito da pessoa e do profissional do professor. É favorecer o crescimento dos sujeitos e das instituições, mesmo que não a sua totalidade. Cabe aqui salientar que, nesta tese em questão, a escola pensada como organização, bem como a dimensão da escola e seu entorno (comunidade), constituem-se em limites da investigação porque também o são da instituição pesquisada.

Podemos afirmar, então, que os processos formativos circunscrevem-se em um percurso que marca e é marcado pela profissionalidade e também pela

personalidade dos sujeitos envolvidos. Dimensões indissociáveis do sujeito professor em um percurso individual de formação.

Para trazer apontamentos sobre os conceitos de personalidade e de profissionalidade, me apoio em alguns estudos de Formosinho e Machado (2009), Nóvoa (2009; 2002), Rodrigues (2006), Freire (2002), Pires (2002), Canário e D'Espiney (1994).

Freire (2002, p.106) nos diz "me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente". Esta proposição nos convida a transver, a partir do profissional, a pessoa do professor. Somente um ser humano consegue educar outro ser humano e por isto a dimensão da personalidade no exercício da profissão docente tem importância fundamental, pois, como escreve Nóvoa (2009, p.38) "ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos". A profissão docente é, essencialmente, uma profissão da relação, colocando em jogo toda a personalidade do professor.

Por isto é fundamental dialogarmos e partilharmos projetos, dilemas, problemas, necessidades, desejos e utopias em conjunto, para, a partir de um excedente possível, podermos ir além. Partilha, tal como podemos ler no excerto de um email enviado para mim, no lugar da professora-coordenadora do Colégio de Aplicação, pelo Pa. que é Assessor de Pastoral.

Enviada: quarta-feira, 1 de julho de 2009 10:37:51

Claudinha querida,

Para mim é muito bom trabalhar com você e dividir os sonhos e a teimosia por uma educação realmente humanizante.

Tivemos um semestre muito corrido (particularmente senti muito a ausência do P.); talvez tenha estado muito ausente de você e das meninas (e menino!) do EI & EF1, mas sinto-me em casa para assumir o desejo de ser mais companheiro na próxima fase do trabalho. Como comentei em nossa conversa, sinto que este segmento ganha peso no Colégio e os olhares se voltam para as pequenas conquistas e os grandes desejos que alimentamos. **A chegada de novos membros recoloca o papel do coletivo, exigindo muito de você e da C. na coordenação dos trabalhos. Precisamos investir na riqueza da diversidade, sem perder a originalidade de cada pessoa!** Tem esperança e fé que conseguiremos! Coloco-me ao seu lado para encontrar estes caminhos e esboços, mas antes aproveite este tempo para descansar e se refazer (eu também o farei)!

Seguem as palavras sugestivas daquela gostosa reunião de avaliação:

[POESIA] ESPAÇO SEMENTE CAMINHO ALQUIMIA CONFLITO SINTONIA IN-COMODO EX-PRESSÃO

Desafio posto para um trabalho coletivo que olha-e-sente a individualidade e uma unicidade que está no todo e coopera com ele, bem como identifica e sente-e-olha o todo que está na unidade. Importância fulcral da relação com o(s) outro(s). Morin (1997, p.64) nos diz da relevância do princípio de intercomunicação com o semelhante, afirmando a necessidade de compreendermos que

os seres humanos são instáveis, nos quais existe a possibilidade do melhor e do pior, alguns tendo melhores possibilidades que outros; devemos compreender, também, que os seres têm múltiplas personalidades potenciais e que tudo depende dos acontecimentos, dos acidentes que lhes sucedem e que podem liberar algumas delas.

Dimensão da personalidade... É exercitarmos olhar para o território pessoal a partir do lugar profissional reforçando a “pessoa-professor e o professor-pessoa” (NÓVOA, 2009, p.39) e disto construir uma “teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (Idem, ibidem). Nóvoa (Idem, ibidem) refere-se “à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”, apontando que um caminho neste sentido é a prática do registro (em particular, refere-se à prática das narrativas) e a autoformação.

Em um diálogo reflexivo realizado entre mim, minha colega e parceira de doutorado Adriana Alves Vicentini e o professor António Nóvoa⁷⁴,

... entendemos que a “personalidade”, uma teoria do porvir, é algo indissociável da profissionalidade docente.

⁷⁴ Durante o período de realização do estágio de doutoramento no ano de 2010 na Universidade de Lisboa, em Portugal, tivemos alguns encontros com o professor António Nóvoa para dialogar sobre temáticas que envolviam nossa investigação.

Ou/e a profissionalidade é indissociável dela? Sabemos que existe algo de singular produzido na historicidade da pessoa e que é constitutivo do profissional. De outro lado, ao longo da trajetória profissional a pessoa se (trans)forma.

Olhando a “pessoalidade” em si, entendemos que pode corresponder a um processo de se formar gente, em toda inteireza que essa palavra possui. Porém, uma personalidade que implica no exercício da docência, não teria um lugar-limite, uma fronteira na qual haja uma implicação ética e estética do sujeito professor para com a formação do(s) outro(s), uma vez que há efeitos neste(s) decorrentes de sua atuação e que não bastam “boas intenções” para exercer a profissionalidade? No “fio da navalha” respeitamos a personalidade valorizando as singularidades com os limites e potencialidades que o sujeito tem, usando isto como um dispositivo de formação junto a ele, mas não encerrando nele.

Em um processo de formação, “quando” podemos desistir da personalidade pela profissionalidade e desistir da profissionalidade pela personalidade?

CARTA1_AntonioNovoa.doc (31 de março de 2010)

Questões instigadoras quando olharmos-e-sentimos, portanto, experienciamos o cotidiano da escola e identificamos que em um coletivo de professores, cada sujeito se constitui a partir de sua história pessoal e profissional a qual é atravessada por inúmeros fatores: vida familiar, cultural, social, econômica, política, medos e desejos, alegrias e tristezas, projetos e dilemas, concepções e decepções, marcas dos contextos pelos quais passou... Portanto, cada um revela necessidades e potencialidades distintas na individualidade, mas, como constitui um coletivo este, por sua vez, também tem suas possibilidades e limites postos e re-construídos no caminhar de um tempo-e-espço. Um intervém no outro. O outro intervém no um. Experiências que se passam com o sujeito, que o tocam. Experiências que constituem um coletivo, que o tocam e intervém no sujeito.

Neste movimento, o individual mobiliza o coletivo e o coletivo mobiliza o individual. No contexto da escola sabemos que há sujeitos em diferentes etapas de experiência no exercício docente [seja do ponto de vista do tempo cronológico, seja do ponto de vista do que pensa e vê sobre sua própria profissionalidade e ética responsiva no exercício da profissão etc.], então, quando pensamos na formação continuada para e neste contexto, é preciso considerar isto e ao mesmo tempo construir um projeto coletivo para o grupo se movimentar.

Sujeitos que também se encontram em diversos pontos de seu processo de desenvolvimento – profissional e pessoal – e, portanto, têm necessidades diferentes, sejam elas de ordem ideológica/ética, metodológica, social/polícia, de conhecimento pedagógico, de ampliação do repertório cultural, de circularidade por espaços-e-tempos de formação etc. Assim sendo, pergunto: como pensar em movimentos coletivos de formação continuada no espaço escolar que, ao mesmo tempo, beneficie cada sujeito naquilo de que necessita para que se desenvolva pessoal e profissionalmente?

Tomando o conjunto dos materiais relacionados no Inventário de Documentos, bem como olhando e 'transvendo' o próprio percurso do trabalho como professora-coordenadora, penso que algumas possibilidades de resposta são: buscar um atendimento individualizado às professoras; participar de propostas de trabalho junto à professora em sala de aula; colaborar com e incentivar a realização de projetos entre alguns pares e no coletivo de docentes, em particular, aqueles que têm o caráter formativo por desalojar cada um de seu lugar como é o exemplo da 'Produção Coletiva'; fazer estudo de autores e textos variados, dialogando sobre eles; sistematizar o trabalho pedagógico por meio de reflexões coletivas e de seu registro; favorecer espaços de encontro coletivo em que os sujeitos atuam na formação mútua e individual; tematizar a prática problematizando-a e outras ações possíveis. E tudo isso, ao mesmo tempo em que respeitamos cada sujeito em sua singularidade e assumimos que cada outro compõe cada um.

Deste modo, aprofundamos, através de uma indagação reflexiva, o conhecimento do real e produzimos conhecimento sobre o cotidiano escolar em favor da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em um contexto de formação, é necessário, então, investir a pessoa e na pessoa e, por isto, tal como afirma Nóvoa (2002, p.57), aquela

não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica⁷⁵ sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Experiência compreendida *larrosianamente* como “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” (LARROSA, 2000, p.5). Em minha dissertação de mestrado, digo que a

palavra experiência tem raiz no latim [experiri] e significa provar, experimentar, portanto, a experiência é, segundo a definição defendida por Larrosa (2001, p.6) e por mim assumida “... um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” e, para que isto seja possível, é necessário que o sujeito se exponha ao encontro, à relação. Ao expor-se, ele lança-se ao desconhecido, ao indeterminado, percorrendo um caminho onde há inúmeras possibilidades de que algo lhe aconteça, lhe toque. Para cada sujeito, lançamento e acontecimento ocorrem diferentemente, dada a singularidade de cada um.

Assim sendo, este sujeito da experiência pode ser compreendido em Larrosa (2001, p.5) como “um território de passagem” onde algo se passa, acontece e afeta inscrevendo marcas, vestígios e efeitos. (FERREIRA, 2004a, p.72-73)

A experiência é algo singular, pessoal e por isto não posso vivê-la pelo outro. Nem devo. Uma vez tendo vivido a(s) experiência(s), podemos olhar para algumas e pensar sobre elas para disso, nos conscientizarmos de que aprendemos algo.

Pires (2002) afirma que a experiência pode ser compreendida em um entrecruzamento de temporalidades, considerando o antes (passado), o durante

⁷⁵ *Reflexividade* corresponde à capacidade de realizar reflexão (consultar nota n.6) de forma sistemática e coletiva, evidenciando a indissociabilidade entre teoria e prática e promovendo a ressignificação do conhecimento. Para aprofundamento, consultar Sá-Chaves (1997, 2004, 2007).

(presente) e o depois (futuro), por isso a “apreensão e a interpretação da experiência é mediatizada por um quadro social e cultural [*espaço-temporal*]⁷⁶ que lhe confere um determinado sentido” (p.154-155) e implica em atitudes de *abertura para si, para outrem, para o meio* (JOSSO, 2004) em uma relação do eu para mim, eu para o outro, e do outro para mim.

Podemos dizer que a experiência repousa em certos hábitos, os quais são condição necessária para a vida dos sujeitos, tal como é a rotina que nas instituições sociais – dentre elas, a escola – tem lugar definido. Deste modo, podemos dizer que a experiência – e, portanto, os hábitos e a rotina – e a atividade que realizamos (in)conscientemente de ‘vê-las-e-transvê-las’, fortalece em nós a dupla dimensão da própria experiência: ser abertura e estabilização, ao mesmo tempo. Estabilização como apoio e abertura como possibilidade (LARROSA, 2010)⁷⁷.

Diante das diversas experiências que vivenciamos e dos saberes-e-fazer dos nossos aprendizados, construímos alguns lugares de suporte a partir dos quais e nos quais nos apoiamos. Buscamos esta fixidez justamente porque temos necessidade de ter onde pisar, onde permanecer e nos apoiarmos para velhos-novos saberes-fazer. Do mesmo modo, em nossa rotina e nos hábitos que criamos temos apoios que nos dão suporte às tarefas cotidianas.

No dia a dia da escola, é importante haver alguns fazeres-e-saberes fixados para podemos nos fortalecer e, inclusive, para constituir um lugar comum para a coletividade, tal como a professora MaL. registra no excerto apresentado à p.80 “nossa proposta não é debater o que é formação e sim possibilitarmos-nos um espaço concreto de formação” e questiona “isto não vai ficar muito aberto? Daremos conta de debatermos, refletirmos e contribuirmos para a formação seja ela pessoal ou do grupo seguindo este tipo de dinâmica? Será que as pessoas envolvidas neste

⁷⁶ Acréscimo meu.

⁷⁷ Estas ideias foram elaboradas a partir do diálogo com o professor Jorge Larrosa em abril de 2010, quando de nosso encontro em Barcelona, na Espanha.

grupo estão entendendo o que está sendo proposto?”. Ela me indaga, enquanto professora-coordenadora, sobre a possível necessidade de algum lugar de apoio – a dimensão de estabilização.

Talvez seja mesmo necessário para que, ao mesmo tempo em que nos apoiamos neste lugar, poderemos, por causa disto, nos lançamos a outras possibilidades. É a dimensão da abertura. Por causa dela, podemos arriscar porque também do risco vivenciamos saberes-fazeres novos-velhos, o que nos abre a um horizonte outro e, por isto, podemos ir além. São brechas que emergem da experiência e se constituem em plataforma de lançamento para novas-outras experiências. Nossa rotina e os hábitos podem se constituir em possibilidade de liberdade e de criação de espaços-tempo para o desenvolvimento, o progresso e a inovação.

Ambivalência constitutiva da experiência: contém a crise, a tensão, o avesso, os dilemas, o oculto, ao mesmo tempo em que contém o reverso. Abertura/possibilidade e estabilização/apoio. Permanência e transformação em constante tensão.

A professora El., da escola pesquisada, expõe a rotina de trabalho com as crianças da Educação Infantil para as famílias em uma reunião de pais, objetivando dar ‘apoio’ a eles, como podemos ler no registro que fez de um banner elaborado para um evento externo:

“MINHA ROTINA”

Objetivos:
APRESENTAR A ROTINA DA CRIANÇA NA ESCOLA E O TRABALHO DESENVOLVIDO.

Metodologia:
A ROTINA FOI APRESENTADA EM UMA REUNIÃO COLETIVA DE PAIS NO INÍCIO DO ANO LETIVO. NESSE MOMENTO, PRIORIZEI O DIÁLOGO COM OS PAIS SOBRE O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS, ALÉM DE APRESENTAR ASPECTOS GERAIS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA. DESTAQUEI A FUNÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR EM NOSSO TRABALHO E COMO ORGANIZAMOS NOSSA ROTINA. PARA TANTO, FIZ USO DE UM PEQUENO VÍDEO PRODUZIDO NO MOVIEMAKER.



Resultados:
AVALIO QUE, APÓS A REUNIÃO, OS PAIS DEMONSTRARAM VENCER A ANSIEDADE DO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO E FICARAM VISIVELMENTE EMOCIONADOS AO VEREM SEUS FILHOS ENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES.

Mostra PUC_Banner_EI.L.ppt (2009)

O que vivemos na escola, na maioria das vezes, é que a rotina, os hábitos e as experiências vividas servem como obstáculo para um espaço-e-tempo de liberdade e criatividade e menos como apoio, portanto, como oportunidade de abertura.

Rotinas que compõem nossas histórias.

Em nosso percurso – como pessoa e profissional – vivenciamos muitas histórias que, “para o bem e para o mal”⁷⁸, nos constituíram e constituem. São experiências únicas. Porém, elas não são por si só fator de aprendizagem e crescimento... há que se aprender algo com esta(s) experiência(s) e, para tanto, não podem exercer lugar de obstáculo, cristalizando-nos. É apoiar-se nela para ir além, produzir novas coisas. Diante de muitas delas, advindas de experiências singulares, fizemos um exercício de afastamento e refletimos, distanciadamente, favorecendo nossa autoformação.

⁷⁸ Expressão popular.

Em um movimento constante entre as duas dimensões de nossa experiência, a vivemos, aprendemos, conhecemos, refletimos e... nos formamos. A vida é um jogo constante entre estas duas dimensões.

Há que se olhar-sentir a experiência singularmente – de nossa profissionalidade – e sentir a emergência de sua necessidade, assumindo a dupla dimensão – abertura e estabilização.

Criar dinâmicas formativas que favoreçam a transformação das experiências vividas no cotidiano do trabalho, em um processo autoformativo, de aprendizagem, pode representar tanto uma alternativa em termos de dado e material para aquelas como, por outro lado, servir de conteúdo para as ações da formação continuada de professores no contexto escolar. Isto porque a escola, como já afirmamos anteriormente, é lugar de trabalho e de formação dos professores e espaço de análise partilhada da prática.

A formação continuada na e a partir da escola tem o desafio de *aprender a aprender com a experiência* (CANÁRIO, 2001a), o que significa ser investigador no contexto da prática, no trabalho, neste lugar de formação, porque não basta ter experiência, é preciso aprender com ela: reconstruí-la, refleti-la, simbolizá-la, registrá-la. E aprendermos também a desaprender (JOSSO, 2008).

No dia a dia da escola, há um rico patrimônio de experiências pedagógicas e educativas a partir das quais os profissionais podem aprender com e através de. Carregam consigo saberes-e-fazer produzidos neste espaço-e-tempo em que se amalgamam o cotidiano da vida e o do trabalho. É, no dizer de Li., uma das professoras do Colégio de Aplicação, explicitado à p.80, “compreender (...) a partir de nossas próprias experiências com nossas também próprias descobertas de como nós aprendemos o que queremos aprender.” É mediação entre conhecimento e vida. Mediação também na relação da professora Cr. com as crianças, quando elaboram um livro de brincadeiras e aproximam o cotidiano da vida com o trabalho de ser aluno:

Crianças,

Um pequeno filhote de pássaro nasce com um potencial de vôo espetacular. Porém, para chegar a voar com plenitude, deve aprender a confiar em si mesmo e nos outros.

Podemos viver instantes de muita alegria quando compartilhamos, com o outro, o aprendizado e a amizade.

Espero que, entre uma brincadeira e outra, entre risos e choros, vocês tenham percebido o quanto é importante o jogo, o trabalho em equipe, a confiança, a descoberta, o respeito e o cuidado que temos que ter com o nosso corpo e com o do nosso colega.

Desejo que possam, “juntos”, voar cada vez mais alto em busca da alegria, de amigos sinceros e de sonhos que se realizem em um mundo cada vez melhor.

Beijos a todos!

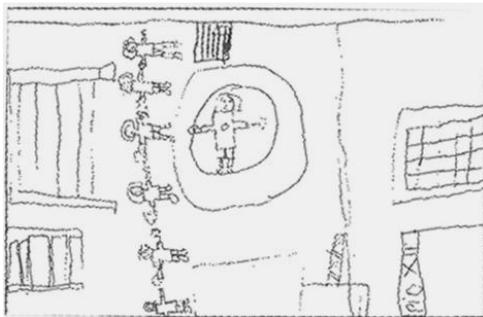
Professora Cr. (Educação Física)

(...)

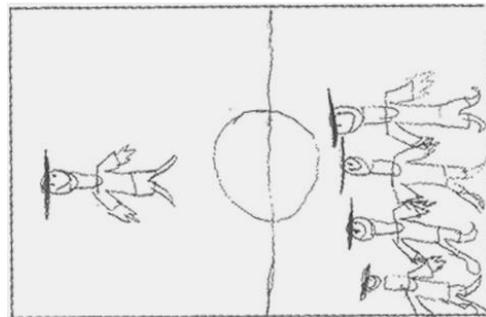
Mamãe da rua

A brincadeira começa assim: o pegador fica no meio da quadra coberta. As pessoas começam a falar no ouvido dos outros e a pessoa que estiver no meio da quadra que é o pegador tem que pegar quem atravessar a rua. Pode ser com uma perna só.

A. e FD.



FD.



A.

Livreto de EdFísica - 1s_05_Desenhos e textos.doc (2005)

Sabemos que aprendemos experienciando – com os acertos e erros que constituem a experiência –; através de uma atitude de escuta do(s) outro(s); no confronto, tensão e negociação com e entre os saberes-e-fazeres próprios e alheios; no diálogo consigo mesmo e com o(s) outro(s) havendo verbalização da experiência pela troca e pela partilha; pela pesquisa; pelo estudo teórico dialogado e refletido; através de atitudes de transgressão (de invenção, de inovação); por meio de práticas de registro, fundamentalmente, a escrita narrativa; pela reflexão

sobre a própria prática consigo mesmo, com pares, por meio do registro; e, ainda, segundo Placco e Souza (2006, p.18),

- recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos;
- dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese);
- acumulando ideias e testando-as;
- refletindo sobre nosso próprio modo de aprender.

Aprendemos de múltiplas formas e por meio de diferentes e também infinitas relações. Aprendemos pelo prazer e pela dor: prazer por descobrir, alcançar, criar e, dor por aceitar nossos erros e nosso não saber, nossa inconclusão e incompletude (aqui reside nossa fragilidade e ao mesmo tempo nossa grandiosidade!). Nesse processo de apropriação-e-construção do conhecimento pelas experiências vividas e refletidas, nossa história pessoal, afetos, desejos, enfim, sentidos e significados, afetam o nosso aprender e constituem nossos saberes-e-fazer.

Há, deste modo, uma valorização epistemológica da experiência construindo uma relação entre o lugar de formação e o lugar de trabalho. Aqui o conceito de alternância é pertinente, pois, para além de representar um pêndulo entre lugares distintos, é encarado, tal como afirma Canário (2000, p.40) como “um vaivém entre ideias [*e entre saberes-e-fazer*]⁷⁹ e experiências, ou seja, entre teoria e prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial”. Por isto, as pessoas são fonte de experiências formadoras.

Para que o ambiente escolar se constitua em um espaço formativo, há que existirem ações que busquem sistematizar a experiência vivida e que favoreçam a constituição da experiência em saber. Para tanto, é importante valorizar o

⁷⁹ Acréscimo meu.

patrimônio acumulado de cada sujeito, tornando-o um dos principais recursos para o desenvolvimento de novas-e-outras aprendizagens.

Exercício de sistematização que pode ser identificado no Colégio de Aplicação quando buscamos, coletivamente, na equipe de professoras, documentar algumas práticas de trabalho pedagógico que envolveram a faixa etária (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), considerando as seguintes ações: Proposta Pedagógica para Educação Infantil; Organização Curricular (através de disciplinas, uso de livros didáticos, projetos, ateliês/cantos etc.); Processo de Avaliação; Acompanhamento Pedagógico dos Alunos; Leitura e Ambiente Alfabetizador: formação de leitores; Lição de Casa; Trabalho em Grupo e Relacionamento Pais-Escola. Para tanto, elaboramos um documento que é "resultado de todo o processo de estudo, troca de experiência e reflexão realizada coletivamente pela equipe de docentes", cujo excerto pode ser lido à p.117.

Levando-se em conta que o ambiente escolar pode ser formativo, pergunto: uma situação formativa produz efeitos no sujeito independentemente de sua intencionalidade?

Se considerarmos que a formação (refiro-me à continuada) é um trabalho do sujeito sobre si e por isto é o sujeito que se forma a partir da relação com o(s) outro(s) que o habita(m) e não 'é formado', o efeito decorre sim dos sentidos e significados atribuídos por ele e que tem apoio e deslocamento em sua trajetória formativa.

Na tese de doutorado, Bragança (2008, p.59), faz referência à formação na perspectiva que abordo nesta pesquisa, apontando que ela

... liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento – é o estar no mundo, com as pessoas e a natureza que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e que, ao mesmo tempo, se projecta nas relações do sujeito com o mundo. Há, assim, uma dialéctica indissociável entre o "eu" e o "nós" na constituição da formação,

um processo global constituído ao longo de uma trajectória de vida e que envolve uma complexidade de dimensões. As aprendizagens dão-se na particularidade dessas diferentes dimensões. Nesse sentido, a formação articula uma tessitura de aprendizagens que produzem formas de ser e de estar do sujeito em diferentes momentos. Podemos, dessa forma, afirmar que a aprendizagem experiencial consiste em transformações que se dão nas mais diferentes dimensões da vida e que articuladas produzem a formação.

Portanto, reafirma-se a ideia de que a formação é uma transformação pessoal e interior. Penso que ninguém forma ninguém, é o sujeito que se forma, é ele que se permite transformar pelo conhecimento. 'Permissão' esta sujeita às dimensões da personalidade e da profissionalidade do professor. Por isto faz-se necessário atuar no âmbito da pessoa e do coletivo, como observamos na fala de Pa. à p.93-94, "A chegada de novos membros recoloca o papel do coletivo, exigindo muito de você e da C. na coordenação dos trabalhos. Precisamos investir na riqueza da diversidade, sem perder a originalidade de cada pessoa!".

Em cada sujeito as experiências vividas no Colégio de Aplicação e em suas outras histórias profissionais deixam marcas que, tal como afirma Varani (2005, p.253),

são como ecos/vozes dos muitos signos construídos coletivamente e que de alguma forma influenciou cada professor que pela experiência passou. A constituição deste sujeito não se dá apenas pelas próprias atitudes, muito ao contrário, é difícil dizer o que é próprio, à medida que somos seres sociais, culturais. Estão bem delimitados nas palavras dos professores os ecos alheios.

É preciso aprender a construir a própria autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 2002). É preciso "escutar na experiência do outro a sabedoria que a habita. Ver nas nossas experiências as marcas do outro." (SAMPAIO, 2003, p.71). E escutar significa a "disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro"

(FREIRE, 2002, p.135), que diz de si e da sua posição, de suas ideias, concepções, escolhas, dúvidas e certezas, ainda que discordantes, reconhecendo a alteridade como constitutiva de nossos modos de nos relacionarmos com os outros. É um exercício de acolher a fala do outro por meio de uma *escuta sensível* (SAMPAIO, 2003) que permita a continuidade do diálogo. É escutar responsivamente – uma escuta que pressupõe uma resposta para continuar o diálogo.

Ser ouvido pelo outro estabelece uma relação dialógica. É a emergência deste diálogo com pares, colegas, alunos, funcionários, familiares, teóricos, poetas e outros sujeitos, com o intuito de formar uma parceria que auxilie na fundamentação do próprio trabalho, bem como uma compreensão crítica de seu modo de produção, que nos constitui e ao outro, possibilitando a emergência de contra-palavras as palavras alheias. Assim, o sujeito se faz com o outro, pelo diálogo, que é a “forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra ao mesmo tempo própria e alheia” (GERALDI, 2004, p.71). Portanto, tomo consciência de mim através dos outros: pelas palavras alheias que se constituem em próprias-alheias e próprias.

Quando estamos no cotidiano da escola, muitos são os atravessamentos nos diálogos situados neste espaço-e-tempo. Algumas vezes parece que ‘falamos sozinhos’. Outras vezes ouvimos, mas não escutamos, de fato, o outro. Outras são potenciais exercícios de *escuta sensível* para um abrir-se ao outro – e a si próprio.

Registro das Reuniões Pedagógicas de 1ª a 4ª série – 2006
Por Cláudia Roberta Ferreira, 19/abril/2006
Exercitando-me...

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo...
por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...” (Fernando Pessoa).

O que vejo?

A partir da expectativa inicial “Como posso apresentar a proposta de formação, sem ao menos escutar as professoras sobre o que pensam de formação e sobre o que querem com isto?”. Ouvi o grupo imaginando palavras associadas a universidade, a cursos, a congressos, a seminários, a autores, a livros, a textos etc. e pouco sobre nossa própria prática.

(...)

O que penso?

Olhar ativo e informado sobre isso. Experiência e exercício. Aproximação e afastamento. Escola: espaço de formação individualizado (atendimentos individuais das professoras semanalmente) e coletivo (entre OE/CP, entre séries, no segmento), onde se produz conhecimentos e saberes, e isso pode ser valorizado considerando: a experiência (trocas no grupo), o registro dessas experiências, reflexão sobre essas experiências.

Clareza de que o caminho se dá ao caminhar...

Como documentaremos nosso processo? Gravaremos? Filmaremos? Escrevemos? (...)

Penso na importância de dialogar entre nós e com nossos muitos outros (textos, autores, parceiros de trabalho).

Registros da Escola_Reuniões Pedagógicas.doc (2006)

Neste excerto acima explicitado, eu, como professora-coordenadora, me dou conta da importância de falar com o outro e não pelo outro, pois no diálogo com ele podemos ter o nosso horizonte ampliado, considerando-o como único lugar possível de uma completude impossível.

Em momentos de diálogos coletivos, cada singularidade se apropria dos discursos a partir de onde seus pés pisam, e muitas vezes o sujeito fica inseguro até que as palavras-alheias sejam próprias (ainda que também sejam ao mesmo tempo, alheias), tal como podemos compreender abaixo na fala de uma das professoras do Colégio de Aplicação:

Durante este semestre, tive a impressão de que alguns encaminhamentos não estavam muito claros, não tinha a certeza de como deveria encaminhar certos combinados e ações, faltava transparência em relação a como fazer ou agir em determinadas situações, isso me causava um certo desconforto. Sou uma pessoa que preciso saber com clareza o que posso ou não fazer, talvez por isso tenha me sentido um pouco perdida, sem saber muito bem para onde ir. Ao longo dos meses fui observando o trabalho do grupo e, dentro do possível, consegui me localizar e caminhar dentro desta nova perspectiva de trabalho.

(...)

Em relação **às trocas do cotidiano**, elas fluem com mais facilidade entre as pessoas que estão próximas ao nosso trabalho, por isso **acho que o que for de conhecimento do coletivo deve ser feito através de avisos via lousa e e-mail**, para garantir que todos recebam as mesmas informações. Infelizmente este ano estou tendo muito problema com a Internet, por isso não posso depender só do e-mail.

Avaliação AR.doc (2009)

Na escola, dada a diversidade e heterogeneidade discursiva dos sujeitos e da constituição de sua profissionalidade e personalidade, será necessário que alguns diálogos se transformem em registros escritos para que se constituam em

uma compreensão possível de saberes-e-fazer que alinham o trabalho cotidiano? A professora AR. aponta que sim quando diz que as “trocas do cotidiano (...) acho que o que for de conhecimento do coletivo deve ser feito através de avisos via lousa e e-mail”.

Em que medida, se considerarmos a existência de tal necessidade, o diálogo se constitui, então, em meio de preservar a liberdade do ser humano e de seu inacabamento?

Como gestar formas – novas-e-outras – de compreender o que vivemos profissionalmente?

Talvez através do próprio diálogo e da negociação de sentidos, assumindo as tensões e conflitos que o constituem, pois a compreensão é uma forma de diálogo (BAKHTIN, 2006). E um diálogo que seja ético, estético e politicamente reconhecedor da “grandeza da inconclusão humana e (d)⁸⁰a partilha de um futuro em que a diferença sobrepuje a desigualdade” (GERALDI, 2004, p.87). Talvez também através de práticas na escola em que o diálogo seja o ‘instrumento’ principal da atividade pedagógica.

Na escola pesquisada, professoras e crianças dialogam para avaliar um trabalho que foi construído conjuntamente, a “Produção Coletiva”, por meio de diálogo e negociações constantes sobre o que fazer:

18/10/06 – Reunião Pedagógica

Pauta: refletindo sobre a produção do espetáculo

Alguns apontamentos a partir da questão: O que vês?

- Expectativa maior em relação às crianças mais velhas, por serem mais velhas imaginava que tinham que dar mais conta das situações e desafios (AM.);
- Crianças começaram a perceber o compromisso coletivo em que cada um tem uma responsabilidade. Percepção de outros professores. Possibilidade de trocas entre séries/professoras – incorporar no dia-a-dia (AM.);
- Legal ouvir das colegas “puxa, estou aprendendo muito com as crianças” (Li.);
- Satisfeita com o grupo de produção no trabalho na informática (escrever e imprimir – relação entre virtual e real) (Re.);
- Instrumental e coral ainda não haviam percebido a necessidade de unir com outros grupos. Perceberam somente depois da visita do grupo de dança (An.);

⁸⁰ Acréscimo meu.

- Acredito na proposta de trabalho com grupo seriado, está possibilitando muitas trocas entre as crianças. Está sendo aprendiz o tempo inteiro. Há um não saber, há descoberta... (Ma.);
- Desafio: entrar em um espaço físico diferente (sala artes). As próprias crianças informam os professores sobre procedimentos e encaminhamentos. Conheceu as habilidades que as crianças não têm: alinhavo (linha na agulha), recorte, quantidade de cola etc. Alunos gostam da liberdade. Desafio grande pelo fato de a atividade ser desconhecida. Alunos foram solidários! Descobertas juntos! (CaE.);
- As crianças mudaram em sala de aula... estão sendo mais autônomas, têm contribuído com a classe como um todo. Crianças cobrando ações... encaminhamentos... Mexeu com interesse dos alunos. (Li.);
- Deslocamento do formato de aula... (CrC.);
- Dificuldade com a disciplina dos alunos (atribuição de funções para crianças que estão assistindo), fazer medidas de figurino, dividir o grupo com a CrC. – um estuda o texto e o outro fica ensaiando. Aparecem coisas que impressionam: fala dos alunos dando sugestão de interpretação. (Al.);
- Como não estamos aqui todos os dias... assim, a gente (professores especialistas) se sente desmotivado porque não participa. Sente-se perdido e desmotivado. (lv.);
- Estou desesperada. Leva tempo discutir com o aluno e virar ação. As coisas para serem feitas também demoram... muitas coisas precisam ser orientadas. Precisa de gente para orientar o trabalho (a partir daqui a B. passará a auxiliar nesta oficina) (lv.);
- Crianças estão vivendo o protagonismo do espetáculo (CaE.);
- A experiência que estamos experimentando: Potencializa prática do registro (escrita); Evidencia limitações nossas e das crianças; Revela possibilidades nossas e das crianças. (Cl.)

Reunião Pedagógica_181006 (prod coletiva_registro reflexivo profas).doc (registro da professora-coordenadora 2006)

Avaliação da construção e apresentação do espetáculo “A Bolsa Amarela”

No encontro realizado com os participantes da Oficina de Produção Musical foi levantado pelas professoras responsáveis pelo grupo, naquele dia, o seguinte questionamento: *Que impressões e/ou sentimentos as crianças haviam vivenciado, com a experiência da Produção Coletiva, do trabalho nas Oficinas até a apresentação do Espetáculo Musical?*

Sem estabelecer nenhum critério, as crianças começaram a fazer seus relatos, espontaneamente. Nem todos os participantes tiveram a iniciativa ou vontade de expor suas idéias ou sentimentos.

Durante os relatos as professoras solicitaram que os alunos pensassem em sugestões de outras obras literárias, que pudessem compor o tema da Produção Coletiva de 2009.

Segue abaixo o registro das idéias expostas no encontro:

M. (3ª série) – “Conseguimos resolver os problemas e no final deu tudo certo.”

JV. (3ª série) – “Aprendi mais coisas que não sabia sobre a música. Eu não me interessava tanto por música, quis saber um pouco mais sobre como era e gostei.”

G. (2º ano) – “Fiquei ansiosa na minha casa, antes de participar. Na hora do espetáculo fiquei feliz, alegre.”

L. (2º ano) – “Eu gostei da apresentação... no dia eu senti que valeu a pena ter ensaiado tanto.”

JC. (4ª série) – “Me senti triste porque queria ir á apresentação e não pude. Achei importante o trabalho em grupo.”

A. (4ª série) – “Gostei, porque foi a primeira oportunidade de tocar um instrumento na Produção Coletiva. Na outra Produção participei do coral e não tocava.”

G. (4ª série) – “Antes eu participava da encenação e gostei da experiência de tocar instrumentos. Me senti melhor me apresentando na Produção Musical.”

M. (1º ano) – “Gostei do momento do almoço da Brunilda. Fiz o som do navio, achei que foi importante...”

S. (2º ano) – “Querida muito ter ido! Me senti mal, mas não tinha como participar porque peguei catapora.”

C. (2º ano) – “Achei que duas músicas ficaram muito juntas. Logo depois que a gente aprendeu as músicas, as oficinas tinham que ensaiar juntas para não termos que encaixar tudo de última hora.”

- Sugestões para a Produção Coletiva de 2009: “O fantástico mistério de Feiurinha” – G. (4ª série) e “Ponte para Terabítia” – M. (3ª série)

Avaliação_A Bolsa Amarela_Oficina Musical.doc (registro da professora – 2008)

Em uma prática pedagógica que é transgressora uma vez que rompe com e no tempo-e-espaco escolar, somos convidados e provocados a sairmos de nosso lugar situando-nos *exotopicamente*⁸¹ (BAKHTIN, 2003) e re-conhecemos nossos saberes-e-fazer e os do outro a partir de um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003) possível nesta condição. Exercício exigente e difícil de realizar e assumir os desafios que nos colocam.

Para promover experiências como esta na escola, precisamos de pessoas, em par e parceria, para caminharmos e buscarmos, dialogicamente, a construção de uma escola outra. Porém, como a maioria delas fica no ‘lugar comum’ – aquele que lhe dá apoio, porém fazendo uso do mesmo como fixidez –, faz-se necessário que sejam colocadas em e provocados ao movimento, entretanto, ainda assim, nem todas se permitem... Esta é a riqueza da diversidade, da diferença. Ao mesmo tempo, é um grande paradoxo, pois cada um de nós faz o que faz e o que acredita e até que nem sabe que acredita da melhor forma que pode e sabe. Cada um faz o que faz respeitando a criança e procurando a forma que julga mais adequada para fazê-las aprender, se desenvolver, crescer... a questão é que o que fazemos, se tomarmos na radicalidade ética e estética, pode não dialogar por favorecer alguns desrespeitos às próprias crianças e aos pares. Então, como respeitamos este outro – assumindo-o como um legítimo outro – se no “fim das contas”⁸² o que faz é sério e com compromisso, embora não tal como sabemos e fazemos (como desejamos e queremos)? Como nos sentirmos respeitados mesmo em meio a esta diversidade sem querer, necessariamente, transformar, ou melhor, provocar o outro a ir à

⁸¹ O conceito de *exotopia* é tomado a partir dos construtos teóricos de Bakhtin (2003). Diz respeito a um necessário distanciamento e estranhamento do sujeito-autor em relação ao “objeto” em um momento de objetivação, um separar-se do “objeto” para retornar a si mesmo.

⁸² Expressão popular.

direção que acreditamos ser eticamente responsiva?

No horizonte de possibilidades, talvez pelo diálogo encontremos algumas saídas e entradas. Na escola, precisamos oferecer e favorecer espaços de encontro e de diálogo em que compartilhem nossas experiências, dúvidas, dilemas, problemas, necessidades, e tiremos deste exercício, lições que nos ajudam quando retornamos para nosso fazer-saber.

Deste modo, vamos re-constituindo, cotidianamente, nossa profissionalidade docente e podemos inferir, a partir das palavras-próprias das professoras e da professora-coordenadora, que a escola é, de fato, espaço-e-tempo de trabalho e de formação, e que nela muito se passa na experiência dos sujeitos e os toca em uma relação dinâmica entre a dimensão individual e a coletiva, tal como explicitamos em alguns excertos dos dados a seguir:

Outra coisa que também me incomoda é a visão geral das pessoas em relação à arte. **Percebo que tanto os alunos quanto os próprios professores tem uma visão bastante equivocada em relação à arte** e isso, acredito, é o que se reproduz em boa parte das escolas. Isso ficou ainda mais evidente para mim durante a preparação para a festa junina. Sei que não cabe aqui falar do fundamental 2, mas tive dificuldades em trabalhar com eles por conta disso. Existe uma resistência grande em enxergar e estudar arte como algo que não é simplesmente destinado à entreter ou decorar. Falo isso porque acho que se conseguirmos aqui no F1, fazê-los entender isso, quando chegarem lá na frente, verão as coisas de forma diferente, com maior interesse e terão maior abertura para propostas diferenciadas e para vivenciar a arte de maneira mais plena. Tenho refletido muito à respeito disso, também conversei com a Li. e achamos que poderíamos tomar algumas medidas, mas isso é assunto para um outro momento.

De qualquer forma, essa dificuldade também encontrei aqui no F1, claro que em muitíssimo menor grau e isso acho que é o mais fascinante de trabalhar com crianças, eles estão sempre abertos para o diferente. Mas voltando ao assunto, **acho que essa visão utilitarista e reduzida da arte, já existe na cabeça dos pequenos, talvez por conta da nossa cultura e cabe a nós tentarmos desfazer isso. Resta saber se é de interesse geral que isso aconteça.**

Ainda falando das dificuldades, também tem sido difícil para mim fazê-los entender que a aula de arte não é um espaço onde tudo pode. Acho que se sentem livres e isso é ótimo, mas precisam aprender os limites. Acho que no início acabei aceitando muito, para não traumatizá-los, pois já estavam passando por uma mudança. Depois acabei sendo rígida demais. Agora estou buscando um equilíbrio e acho que tenho conseguido avanços significativos, mas ainda preciso melhorar e nesse sentido conto com a sua ajuda.

(...)

Resumindo, o que quero dizer, agora desvinculando de festa junina, mas usando essa como exemplo, é que **vejo uma preocupação muito grande com o "produto final" em relação à arte. Uma valorização do resultado em detrimento da experiência.** Gostaria de, aos poucos tentar transformar essa visão, pois acredito ser meu papel de educadora, mas preciso de aliados. **Por outro lado, preocupo-me com a maneira que meu trabalho tem sido avaliado,** pois talvez eu me empenhe mais em construir coisas impalpáveis, porém indelévels, ao invés de ter algo bonito para mostrar no final.

Essas são as visões e opiniões que consegui construir até agora. Claro que muitas coisas acabam escapando. Tenho me empenhado em fazer o meu melhor. Ainda cometo muitos erros, mas aos poucos vamos errando

menos, acertando mais e cometendo novos erros. Bom é poder contar com pessoas comprometidas e sensíveis como vocês que nos ajudam a acertar mais e apostar que podemos ser melhores. Obrigada!!!

Avaliação Ve.doc (2009)

- Metas para o próximo semestre:
 - Entregar minhas tarefas dentro do prazo combinado. **Diariamente, tenho feito um exercício reflexivo sobre a minha prática, por isso, quase sempre tenho que reorientar os meus afazeres:** retomar e/ou fazer registros, elaborar ou re-elaborar propostas para os alunos, consultar literatura específica e quase sempre as minhas reflexões levam mais tempo do que espero, mas sei que tenho que me organizar melhor.
 - Trocas com as parceiras. **No semestre anterior, as necessidades do cotidiano associadas à reorganização da minha prática por todos os elementos já apontados, dificultaram a interação com o grupo,** as conversas e as trocas foram sempre rápidas e quase sempre não começam ou não terminavam. Acredito que também o grupo cresceu, ainda bem, então, estamos construindo uma nova identidade e descobrindo maneiras para o que já tenha sido construído nesse aspecto não seja perdido, mas sim sedimentado. Penso que a produção coletiva será um facilitador neste aspecto, visto que na sensibilização, uma maior aproximação foi estabelecida com as professoras Va. e Ma., devido a troca de ideias, mesmo via email.
- Concluindo a palavra para mim é: Super-ação

Avaliação Le.doc (2009)

Texto de Autoria coletiva

A partir de experiências bem sucedidas em anos anteriores com a realização de encerramentos anuais contemplando, predominantemente, as áreas artísticas (música, teatro, literatura e artes) e a participação de toda a equipe pedagógica de 1ª a 4ª séries do Colégio de Aplicação, um **desafio delineou-se em 2006: instigar todas as crianças e professores/as para participarem da produção do espetáculo Angélica,** baseado na obra de mesmo título de Lygia Bojunga Nunes.

Abalizado nas nossas avaliações pedagógicas, **vimos nessa empreitada um grande potencial para buscar objetivos comuns na realização de um trabalho em conjunto.** Entre eles, promover uma experiência para estudantes e professoras de trabalho em equipe, de cooperação, de integração, de produção de conhecimento e de experimentação criativa; propiciar o desenvolvimento da autonomia e conseqüentemente a responsabilidade, em um trabalho multi-seriado, uma vez que as equipes se formaram por centros de interesses, valorizando assim diferentes habilidades, independente da faixa etária.

Queremos, ao comunicar este trabalho ainda em andamento, partilhar aquilo que percebemos em nossa vivência: nossas diferenças, que nos fazem únicos, se multiplicam em revelações, sentidos, emoções e arte.

III Fala Unicamp_Produção coletiva_coletivo de profs – resumo.doc (2006)

e eu... tenho a oportunidade de (re)interpretar o sentido do que é ser professora. Há tempos venho vivenciando esta prática e estou compartilhando por acreditar, assim como Zeichner (1993) que **não é prática que ensina, o que ensina é a reflexão sobre a prática,** tendo neste seminário a oportunidade de discutir com meus pares, este "jeito" de dar aula que acredito proporcionar deslocamentos, (des)construções, de vigilância contínua que na rotina de sala de aula é muito difícil de ser realizada, mas não impossível.

IV Fala Unicamp_Portfolios reflexivos_MaL.ppt (2008)

Nos excertos acima e nos destaques sublinhados, observamos que inúmeras relações se estabeleceram no campo da ação individual, coletiva e das áreas de

trabalho que remetem para as interações cotidianas no grupo de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação. Possibilidades de socialização. Experiências em que a parceria, a autoria coletiva e, mesmo a solidão, constituem as oportunidades de socialização. Ainda que uma socialização que não abarque a coletividade da instituição educativa, mas que ora envolve a totalidade do grupo de professoras da faixa etária pesquisada como no registro de “Texto de Autoria Coletiva”, em um nível mais macro; ora envolve uma professora e seu trabalho com a turma de alunos como no excerto da professora MaL. que revela um nível individual de intervenção pedagógica, pois traz questões representativas da sala de aula (ainda que compreendamos que há um coletivo constituído entre ela e seus alunos); ora envolve o nível de uma área disciplinar como é o registro da professora Ve. que traz a discussão sobre o conceito de arte na escola; ora em um nível que envolve o diálogo entre dois professores e uma turma, como identificamos no relato abaixo da professora Va.:

Toda sexta-feira ao chegar à escola as crianças já sabem: temos o “Momento Amendoim”! Deixamos as mochilas na sala e caminhamos até o quiosque do parque para ler. No início do ano, a escolha dos livros e as leituras eram feitas por mim. Sentados no chão, a leitura era realizada com os olhares atentos das crianças. Após a leitura, iniciávamos uma longa conversa sobre os conhecimentos e vivências que cada um tinha sobre o assunto e/ou as dúvidas e curiosidades que o tema estimulava no grupo. Nossa primeira ida ao quiosque com o objetivo de realizar a leitura foi uma surpresa para as crianças. Com a intenção de estimular a curiosidade natural que elas possuem e respeitar seus anseios de brincar, foi criado um clima de suspense e elas devolveram a aprovação desse ato com suas alegrias e envolvimento com o que foi trazido para elas. Acolheram como um presente. A partir daí esse momento entrou na nossa rotina e é aguardado com grande expectativa. Passamos a registrar as conversas e aprendizagens com desenhos e pequenos textos, estimulando também o registro e a elaboração da escrita. Conceitos como diálogo, ouvir, atenção, concentração, respeito à palavra do outro, cooperação, construção coletiva de conhecimento, passaram a fazer parte das nossas conversas e construiu no grupo, além de uma linguagem comum em relação a esses conceitos, posturas importantes que foram ampliadas para todos os momentos de trabalho. Hoje em dia as leituras também são realizadas pelas próprias crianças. Além de escolherem livros de que gostam e trazer para a turma, leem histórias escritas por elas, sem um tema pré-definido pela professora.

Porque o nome “Momento Amendoim”? No início esse nome não existia. No terceiro ou quarto encontro de leitura, o professor de educação física nos fez uma visita e perguntou o que estávamos fazendo. As crianças responderam que estávamos ali lendo, mas era uma leitura que não requeria fazer lição depois, era quase um lazer. O professor então relatou que nas torcidas de futebol têm uma ala de torcedores que vai ao campo com suas famílias para ver o jogo de forma suave, e que esse grupo é chamado de “Turma do Amendoim”. As crianças gostaram, disseram que era isso mesmo, era um momento de trabalho suave e então batizamos esse momento com esse nome.

Mostra PUC_Banner_Va.ppt (2009)

Outra proposta de socialização retirada dos dados, que envolve professores da turma da 1ª série (hoje 2º ano do Ensino Fundamental), as crianças e seus avôs e avós, realizando oficinas em que a escola aprende com os mais experientes e legitima um conhecimento que é reconhecido como tal, conforme podemos observar no bilhete-convite a seguir:

Bilhete aos avós

Srs. Avós de _____.

Estamos realizando um trabalho com as crianças da 1ª. série do Ensino Fundamental através das disciplinas de História/Geografia e Educação Física que visa estabelecer uma comparação entre o modo de vida das crianças de antigamente com o modo de vida das crianças nos dias atuais, valorizando, também, o nosso Folclore. Por isso, estaremos realizando oficinas de confecção de peteca, bilboquê e cata-vento e gostaríamos de contar com a participação de vocês.

Esta atividade acontecerá no Colégio de Aplicação, no período de aula, no horário de 16:15 às 17:30h, no dia 31/08 – 5ª feira.

Para confirmar sua presença, por favor, entre em contato com a Cl. ou com a Ca.E, no período da tarde, pelo telefone XXXX.

Agradecemos a colaboração e contamos com a participação de vocês.

Professoras AM. e Cr.

25/08/2006.



Fotos que ilustram a atividade envolvendo os avôs e as avós

Projeto 2006 - Oficina de brinquedos.ppt (2006)

É possível identificar o grande potencial formativo destas diferentes situações de socialização em contexto de trabalho decorrendo daí uma “multiplicidade de interações numa densa rede de relações que originam um movimento dinâmico de construção da escola, a partir do qual se torna possível gerar e potencializar a reflexividade e a aprendizagem entre os professores” (CAETANO, 2006, p.182). Porém, também sabemos que no cotidiano de nossas salas de aula e das escolas, há, nas ações docentes, tanto práticas de cooperação como de isolamento e, portanto, nem sempre é possível que um trabalho colaborativo sirva de estratégia de desenvolvimento do coletivo de professores, com um tipo de organização de trabalho que favoreça hábitos metacognitivos e de autoavaliação, além da própria socialização (DÍAZ, 2009).

Outro aspecto que nem sempre é possível pensarmos nos contextos de formação continuada na escola, é a socialização profissional também ser feita pelos mais experientes junto aos menos experientes (em geral, os mais jovens), transcendendo igualmente a cultura de isolamento que está presente na ação docente para uma cultura colaborativa, a fim de enfrentar os problemas educativos atuais. Tal como os avôs e as avós ensinaram às crianças e às professoras conforme apresentamos acima em uma das atividades realizadas pela escola, que ações podemos pensar no cotidiano da escola que favoreçam práticas entre professores que provoquem mútua formação? E outras em que os mais experientes acompanham os menos experientes, sobretudo estagiários/as e professores/as iniciantes? Pois, como escreve Nóvoa (2009, p.38),

nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência, lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

Identificamos que acompanhando, perguntando e observando outros

praticantes do mesmo ofício, aprendemos muito de nossa profissão, fundamentalmente, nos primeiros anos de exercício que é, sobretudo quando nos confrontamos com a complexidade do fazer docente, enfrentamos necessidades e dilemas e, ainda, tateamos entre os ideais construídos na formação inicial e em nossa trajetória pessoal e o real do cotidiano escolar. De outro lado, também no diálogo com pares mais experientes, é possível revermos nossas ações, pensarmos sobre elas e criarmos outras-novas forma de agir. Necessitamos do outro para tomarmos consciência de nossas dificuldades/limites e de potencialidades, porque ele é nosso *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003), é alguém que me completa em sua/minha permanente incompletude.

Mais uma vez, é aprender através da troca, do diálogo. É, portanto, constituir *comunidades de prática*⁸³ (NÓVOA, 2009; NIZA, 2010; FORMOSINHO, MACHADO, 2009) em que “a prática surge como contexto onde se desenrola um processo activo de produção, ao mesmo tempo histórico e dinâmico, de significado...” (FORMOSINHO, MACHADO, 2009, p.114) e onde existam estruturas em que haja efetiva cooperação, ou seja, atitudes de operar em conjunto.

Articular o exercício da atividade profissional – os fazeres – e a produção de saberes de forma cooperativa é possibilitar a formação no e pelo trabalho, construindo uma *comunidade de prática* (NÓVOA, 2009; NIZA, 2010; FORMOSINHO, MACHADO, 2009). Em uma das experiências vividas por nós no Colégio de Aplicação, é possível identificar esta prática, tal como explicitado a

⁸³ Nóvoa (2009) constrói uma defesa de assumirmos a dimensão coletiva da docência e por isto, salienta a relevância de se reforçar as *comunidades de prática* que seria um “espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (p.41-42). Em um dos encontros-dialógicos com o professor português Sérgio Niza em 23 jun. de 2010, em Lisboa, ele também faz uma defesa à ideia de *comunidades de prática* apontando ser este o *locus* em que tem lugar a aprendizagem através da troca, criando-se estruturas de cooperação, o que implica, necessariamente, a participação e configurando-se uma socialização da cultura da profissão.

seguir em um excerto de um artigo escrito pelas professoras⁸⁴:

Na construção da “Produção Coletiva”, um desafio delineou-se para nós: instigar todas as crianças e professores para participarem da experiência artístico-pedagógica (...).

Abalizadas por nossas constantes reflexões, vimos nesta empreitada um grande potencial para buscar objetivos comuns na realização de um trabalho em conjunto e em cooperação. Entre eles, promover uma experiência para crianças e professores – além de alguns funcionários – de trabalho em equipe, cooperação, de integração, de produção de conhecimento e de experimentação criativa; propiciar o desenvolvimento da autonomia e consequentemente a responsabilidade, em um trabalho multi-seriado, uma vez que as equipes se formaram por centros de interesses, valorizando assim diferentes habilidades, independentemente da faixa etária; promover articulação entre as diferentes áreas de conhecimento não só como processo de trabalho do professor, na sala de aula, como também das crianças e da escola como coletividade; e, possibilitar a ampliação do repertório cultural e de conhecimentos de professores e crianças.

O processo da “Produção Coletiva” foi dinamizado por três momentos: problematização, desenvolvimento e síntese.

O momento de problematização contou com duas vertentes de trabalho: uma primeira parte aconteceu em reuniões pedagógicas, em que houve a apresentação da proposta pela coordenação pedagógica, reflexões, esclarecimento de dúvidas e lançamento de sugestões de temas, em que tudo foi dialogado e debatido entre o grupo. Cabe salientar que o que caracterizou este tipo de “produção” não foi a origem do tema, mas o tratamento dado ao mesmo, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns professores e umas poucas crianças. Ao decidirmos, coletivamente, que a “Produção Coletiva” era um projeto comum, assumimos o envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcançá-los, a participação nas atividades vivenciadas e no processo de avaliação, o que implicou em uma necessidade urgente de ressignificar o espaço escolar – com seus tempos, rituais, rotinas e processos – de modo que pudesse, efetivamente, estar voltado para a execução da proposta. Então, no segundo momento, entendido como detonador do projeto, a proposta foi apresentada às crianças com a finalidade de motivá-las a envolverem-se. Elas expressaram suas ideias, crenças,

⁸⁴ Excerto de artigo apresentado no I Congresso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, realizado em Múrcia, na Espanha, de 09 a 11 de dezembro de 2010 e escrito pelas professoras Cláudia Roberta Ferreira, Liana Arrais Seródio e Márcia Alexandra Leardine. Disponibilizo na tese a versão em língua portuguesa, embora o texto tenha sido apresentado e publicado em espanhol.

conhecimentos sobre o tema em questão, passo que foi fundamental, pois dele dependia todo o desenvolvimento do processo, uma vez que as questões e ideias levantadas nesta etapa delinearam os próximos passos.

Por sua vez, o momento de desenvolvimento contou com uma organização do trabalho em oficinas (cenografia; artístico-plástica [figurino, adereços e maquiagem]; documentação [fotografia, filmagem, divulgação]; expressão corporal/dança; interpretação/dramaturgia; coral; sonoplastia e grupo instrumental), definidas em conjunto com as crianças conforme o que pensávamos ser necessário para ter como produto final uma "apresentação artística". As oficinas aconteciam semanalmente em encontros de uma a duas horas, em um período de duração superior a cinco meses. Nelas, as crianças estavam agrupadas por centros de interesse, escolhidos por elas em um processo eletivo, tal como os próprios professores que exerciam papel de mediadores.

Em cada encontro, propiciávamos momentos em que as crianças se defrontaram com situações que as oportunizaram a comparar pontos de vista, rever suas hipóteses, colocar-se novas questões, deparar-se com outros elementos, ter opinião própria, dividir tarefas, realizar registros diferenciados do vivido... (e também para nós, professores, cada encontro representava exercitar o lugar não só de ensinante, mas fundamentalmente, de aprendiz). A ação das crianças foi fundamental e determinante no percurso de trabalho exercitando a responsabilidade e a autonomia, tornando-se co-responsáveis. A ação dos professores, de outro lado, foi definidora na promoção de um ambiente para o aprender no qual houve respeito ao tempo e às características individuais favorecendo a convivência em atividades coletivas.

E, finalmente, o momento de síntese foi composto por paradas de reflexão e tomadas de decisão diante da evolução e dos problemas no processo de construção da "Produção Coletiva", tanto junto às crianças como na própria equipe pedagógica. E, culminou com a apresentação e posterior avaliação, criticamente e de forma compartilhada, em função do que pretendíamos.

Destacamos estes três momentos na realização da "Produção Coletiva" somente para fins didáticos, uma vez que fizeram parte de um processo articulado de indas e vindas, alterações constantes no percurso em função do próprio caminhar do trabalho e do que se impunha como necessidade, e por isso mesmo, não se configuram como etapas estanques. O projeto constitui-se em um processo contínuo que não pode ser reduzido a uma lista de objetivos e etapas. Reflete uma concepção de conhecimento como produção coletiva, em que a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às

aprendizagens construídas. Por sua vez, estas são utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que as crianças (e também nós professores) são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento apreendido. A documentação do vivido em fotografias, filmagens, gravação em áudio, portfólios, relatos de crianças, famílias e professores através de desenho e texto, entre muitos outros documentos produzidos durante o processo, é uma pequena amostra que diz da experiência que, com certeza, traçou, do ponto de vista formativo, um caminho aberto a um vasto horizonte de possibilidades. (FERREIRA, SERÓDIO, LEARDINE, 2010, p.6-7).

Com esta experiência, pode-se dizer que houve mobilização de oportunidades, estrategicamente criadas para a realização de práticas de trabalho cooperativo em que se desenvolveram competências individuais em função do desenvolvimento de uma competência coletiva, havendo reflexão conjunta, partilha de experiência e diálogo para assumir consensos e divergências (VENTANEIRA, 2005). Constitui-se, nesta proposta de 'Produção Coletiva', uma prática de cooperação em que "... as relações de trabalho entre professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis" (FORMOSINHO, MACHADO, 2009, p.27), e é na implementação de alguns projetos que podemos nos deparar com este tipo de cooperação entre os professores e seus pares. Há que se criar novos modos de organização do trabalho e um projeto pode favorecer isto implicando os sujeitos na sua realização: é formar-se no e pelo projeto (AMIGUINHO *et al*, 2003).

Outro exemplo nesta mesma perspectiva diz respeito ao movimento realizado por nós, professora-coordenadora e grupo de professores do Colégio de Aplicação, ao construirmos, coletivamente, um texto com característica de documento em que procuramos sistematizar a proposta pedagógica que realizamos, conforme podemos acompanhar a seguir:

Desde 2005, temos realizado reflexões a partir dos dilemas e indagações de nosso cotidiano escolar, buscando adequar nossa prática pedagógica em favor da aprendizagem da criança desta faixa etária, considerando suas características e necessidades e ainda, procurando favorecer a constituição do aluno que pretendemos formar

– da Educação Infantil ao Ensino Médio –, a saber: um sujeito que tenha prazer em aprender, aprenda a aprender, bem como continue seu processo de aprendizagem pela vida toda; saiba pensar criticamente; seja capaz de compreender e interagir com o mundo dinâmico em que se vive no presente, estabelecendo relações com o passado e o futuro; seja criativo; seja flexível, isto é, apto a enfrentar novas situações e desafios; tenha autonomia e iniciativa; saiba lidar com seus sentimentos e emoções de forma equilibrada, visando a seu próprio bem-estar e o de seu próximo; saiba trabalhar em grupo; seja responsável; seja sensível e respeitoso à natureza, à beleza, à arte; tenha comportamento ético; seja, principalmente, feliz.

Este documento é resultado de todo o processo de estudo, troca de experiência e reflexão realizada coletivamente pela equipe de docentes da Educação Infantil e do 1º ano à 4ª série do Ensino Fundamental, para a Sistematização do Currículo a partir da Implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e da Educação Infantil no Colégio de Aplicação. Como advém do contexto da prática, o documento será atualizado anualmente. Estas atualizações serão feitas com base em adequações e alterações advindas do cotidiano escolar visando a melhoria do trabalho em favor da aprendizagem das crianças, bem como será dialogado e se constituirá no espaço de troca entre os sujeitos que compõem e participam do trabalho da faixa etária.

Sistematizando Currículo_2009_v170209.doc (2009)

O excerto acima revela uma construção curricular fundamentada na deliberação, na reflexão e no diálogo com os pares. Oportunidade de formação na escola. Experiência de articulação entre formação e trabalho.

Consideramos a importância de que se planejem ações de formação continuada em que se valorize um movimento de alternância entre teoria-e-prática, entre formação-e-trabalho.

Apoiados neste pensamento prospectivo, podemos elaborar propostas no sentido de agirmos estrategicamente no presente para que o amanhã seja resultado destas nossas escolhas vividas-e-pensadas e não uma mera consequência do que não fora pensado-e-vivido (NÓVOA, 2009). É projetar na escola uma “escola outra” e, portanto, “uma outra sociedade”.

Podemos afirmar, nesta linha de pensamento, que os eixos estratégicos para a formação continuada – em contexto e centrada na escola – seriam investir na pessoa e sua experiência, na profissão e seus saberes e na escola (e/ou outras instituições educativas) e os seus projetos (e, aqui, na dimensão coletiva que pressupõe).

Compreendo que esta pode ser uma composição ideal para articularmos ações que constituem uma formação continuada na escola. Porém, como podemos

caminhar neste sentido com assunção do trabalho como formativo quando um dos eixos – no caso do Colégio de Aplicação, a escola e seus projetos – não se desenvolve?

E, também, não sejamos ingênuos e não nos esquivemos em considerarmos que há um risco em assumir o trabalho como referencial exclusivo da formação continuada, uma vez que também nos formamos para a vida em sentido global em que o trabalho ocupa uma parte, ainda que significativa. Somos afetados por esta multidimensionalidade em nossos processos formativos. Por isto, é importante sim que as particularidades do trabalho sejam levadas em consideração, mas não deixem de ser tanto questionadas como abertas para a entrada-e-saída de outras dimensões nas quais os sujeitos também se formam.

Não posso deixar de assumir nesta tese que a relação de participação e implicação da escola com seu entorno, o contexto e, portanto, a comunidade (pais, associações culturais e sociais e outras instâncias) é fator importante se considerarmos o comprometimento da escola na melhoria da educação que oferece à própria comunidade. Assim, o contexto de cada escola (e a dimensão da política pública) é uma condição que pode potencializar e/ou inibir percursos formativos diversos. Porém, na escola estudada, não há implicação da escola com seu entorno e por isso constitui-se em uma limitação dela e da pesquisa, como afirmado anteriormente.

A sociologia da educação permitiu, a partir dos anos 80, a “descoberta” da escola como sistema social aberto, correspondendo a um meio de vida para seus “habitantes”, assim, é lugar de socialização para crianças, adolescentes e jovens, cabendo à escola e aos profissionais da educação a responsabilidade de inserção daqueles na sociedade mais alargada, através da socialização proporcionada neste espaço e junto aos sujeitos que aí estão. E, é também lócus de socialização profissional dos professores.

Este processo de socialização que corresponde às vivências de cada sujeito em um sistema de relações com o(s) outro(s) em um determinado tempo-e-espaço, se desenrola por toda a vida, colaborando para a construção de uma identidade cultural e social específica (LESNE, 1977). A escola como ambiente de trabalho é, portanto, uma destas instâncias de socialização, já que é lugar onde os professores privilegiadamente aprendem a profissão, embora não deixemos de considerar a formação inicial como o primeiro momento de socialização profissional e, portanto, de produção de identidade profissional.

A formação continuada centrada na escola constitui-se em uma modalidade de socialização profissional e a relação professor-formador e demais sujeitos em formação é uma relação social, deste modo, marcada pelo tempo, pelo espaço e pela biografia dos sujeitos – portanto, pelas experiências que se passaram com eles – que dela participam, alargando do pedagógico ao social.

A formação continuada destina-se a promover uma mudança pessoal e ao mesmo tempo o desenvolvimento profissional e também o pessoal, em um contexto de socialização, por isto “... o conhecimento da profissão e o seu progressivo domínio passam inevitavelmente por uma socialização” (NIZA, s.d., p.2).

Canário (2000, p.140) nos alerta que a

acção humana não tem lugar em nenhum “vazio” social, ocorre sempre no quadro de sistemas de interacção social que são sistemas colectivos de acção, mais ou menos formalizados. Os professores não fogem a esta regra e a sua identidade e acção profissionais são construídas e vividas no contexto das escolas como organizações. As dimensões pessoais e colectivas do exercício da profissão docente são indissociáveis. A construção da identidade profissional e a aprendizagem da profissão sobrepõem um percurso formativo com uma trajetória profissional em que, num processo dinâmico e continuado de socialização profissional, se cruzam uma dimensão biográfica e uma dimensão contextual. As políticas de professores precisam de ter em conta, ao mesmo tempo, esta dupla vertente.

Todavia, a escola não é o único lugar de socialização, pois existe uma diversidade de contextos que exercem este lugar (meio rural, meio urbano, grupo racial, étnico, religioso ou cultural). Talvez a profissão docente seja a única que nunca saia da escola, pois a conhece, inicialmente, nos bancos escolares no ofício de aluno e depois, nela atua profissionalmente como professor. A experiência e o conhecimento que obtém desta vivência são fundamentais no desenvolvimento profissional e pessoal do professor, entretanto, há que estar alerta para não ficar com olhos e ouvidos contaminados por este lugar e tão focados nele, a ponto de tornar-se incapaz de ver-e-ouvir o entorno. É importante circular por outros espaços e vivenciar outras experiências em uma circularidade que permita ampliar a visão, buscando lugares-e-sujeitos que se apoiam em outros lugares-coisas-ideias para que possamos ser completados por ele, considerando sempre uma ética responsiva comum.

Enfim, reconhecer o valor formativo do ambiente de trabalho, tornando-o objeto de reflexão e de pesquisa pelos que nele estão implicados, consubstancia-se em uma alternativa para irmos além do pensamento dicotômico que coloca em um lugar o aprender e em outro o fazer e favorecermos a transformação de algumas de nossas situações de trabalho em situações de formação, instituindo a prática profissional como lugar de reflexão e de formação.

Pensem a escola como espaço de trabalho e de formação em que aprendemos também para a vida, constituindo-se em um espaço-e-tempo de convivência, lugar de hospitalidade dos saberes, das práticas e das pessoas, assumindo a tarefa de rememorar o patrimônio histórico-cultural, explorá-lo, recriá-lo, e lançar o olhar para as fronteiras porvir.

Escola: coordenação pedagógica e o importante lugar do professor- formador

Nas escolas públicas e privadas no estado de São Paulo, no Brasil, há uma atividade profissional denominada coordenação pedagógica⁸⁵. O histórico da origem pode ser conhecido nos textos de Saviani (2002) e Sá *et al* (s.d.), os quais localizam a gênese deste exercício na prática da inspeção e supervisão escolar, apontando, portanto, a responsabilidade por acompanhar e controlar, ou melhor, fiscalizar a atuação docente.

Na atualidade almeja-se que a ação da coordenação pedagógica se configure em um assessoramento para o trabalho docente em uma perspectiva reflexiva, de modo a contribuir para o avanço do processo de ensino e de aprendizagem. Por isto mesmo é, em geral, atividade que se desempenha dentro do contexto escolar.

É sobre o meu trabalho como professora-coordenadora no interior da escola e as reflexões decorrentes deste lugar que este tópico tratará.

Para compreender um pouco sobre o que faz a coordenação pedagógica no cotidiano do trabalho na escola, recorro a alguns excertos de materiais do Inventário de Documentos, nos quais meu registro como professora-coordenadora revela-nos as atividades que preenchem o dia a dia. Vejamos:

Ações CP (registro a partir do 2º sem/2009)

- Participação em diferentes momentos, projetos e eventos da escola: saídas de estudo do meio, celebrações, festa junina, Amanhecer/Anoitecer com Arte, Produção Coletiva, Gincana, Agita Pio, confraternizações com equipe de profissionais da escola e/ou com equipe do segmento etc.;
- Participação e colaboração nas atividades desenvolvidas pela APM e Ação Pastoral;
- Participação na operacionalização do Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como realização de sua proposta pedagógica;
- Participação e elaboração do calendário escolar anual;
- Participação na elaboração, junto à equipe docente, do horário de aulas;

⁸⁵ Orientação Pedagógica é outro termo utilizado, tal como fizemos referência à nota de rodapé n.10.

- Elaboração de comunicados e circulares para diferentes fins: estudos do meio, reuniões de pais, normas gerais da escola, aquisição de materiais pelos alunos, informes etc.;
- Participação na seleção de professores para compor a equipe docente, juntamente com a direção da instituição;
- Participação na avaliação de professores e funcionários que atendem o segmento;
- Participação no acompanhamento da manutenção do espaço físico, fazendo solicitações para reformas, substituições de materiais, aquisição de materiais etc.;
- Participação em reuniões com a direção, orientadores, ação pastoral e demais funcionários que compõem a equipe diretiva da instituição;
- Participação em reuniões com coordenadores de área;
- Participação e responsabilidades relacionadas ao administrativo: assiduidade dos funcionários que atendem o segmento, controle de despesas do segmento, zelo pelos materiais e equipamentos do segmento, solicitações para compra, reposição ou conserto de materiais em geral;
- Participação nas reuniões pedagógicas gerais da instituição;
- Participação nas reuniões pedagógicas do segmento, responsabilizando-me pela preparação, organização, coordenação, registro e avaliação das mesmas;
- Participação na proposição de cursos, congressos, assessorias entre outros que favoreçam a formação continuada da equipe de profissionais que compõe o segmento;
- Participação na discussão e acompanhamento do currículo desenvolvido no segmento, propondo reflexões, revisões, adequações, alterações nas diferentes áreas do conhecimento, buscando alinhamento vertical e horizontal do trabalho pedagógico realizado;
- Atendimento de alunos sempre que necessário – por solicitação da coordenação, por procura dos estudantes etc.;
- Acompanhamento diferenciado dos alunos incluídos oficialmente no segmento, zelando pela adequação curricular, favorecendo estudo sobre a necessidade visando a busca por ajustar o trabalho a elas;
- Atendimento de especialistas que acompanham os estudantes fora da escola, realizando o registro e socializando-o com professores, famílias e demais pessoas;
- Atendimento de alunos e/ou turmas, junto à orientação educacional, para tratar de questões disciplinares;
- Atendimento às famílias em reuniões individuais convocadas pela escola – pela professora, coordenação ou orientação – ou solicitadas pela família;
- Atendimento a família de alunos novos para entrevista;
- Atendimento de família por telefone sempre que se fizer necessário;
- Participação nas reuniões de pais trimestrais individuais, junto às professoras e orientação educacional, sempre que se fizer necessário;
- Colaborar, junto à orientação educacional, na realização dos registros que compõem o prontuário escolar dos alunos;
- Acompanhar e coordenar, sempre que necessário, reuniões de pais gerais;
- Realizar atendimento das professoras individualmente em reuniões ora semanais, ora quinzenais no período de aula;
- Atendimento ao público em geral: editoras, profissionais da área da educação e outros...

Meu registro_Ações CP_2009.doc (2009)

Em outro documento, exponho o Plano de Ações para o ano letivo:

ATIVIDADE	OBJETIVOS
RECEPÇÃO E ADAPTAÇÃO DE ALUNOS:	OBJETIVOS GERAIS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recepcionar e acolher alunos e alunas; ▪ Organizar uma programação diferenciada para Ed. Infantil, 1º e 2º

<ul style="list-style-type: none"> ▪ INÍCIO DO ANO LETIVO ▪ AO LONGO DO ANO LETIVO 	<p>anos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a integração de: <ul style="list-style-type: none"> - professoras e alunos; funcionários e alunos; - aluno / aluno; aluno veterano / aluno novo; - escola / família / alunos ▪ Oferecer aos alunos e alunas informações significativas sobre outras pessoas que estarão presentes no convívio do cotidiano escolar (CP/OE/ Funcionários). <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sondar as emoções e sentimentos; ▪ Valorizar a participação, a cooperação e a solidariedade no grupo; ▪ Apresentar e explorar os espaços escolares; ▪ Estabelecer vínculos de aproximação e envolvimento quando houver necessidade em momento e atividades que se fizerem necessários.
<p>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhar a realização de atividades diversificadas desenvolvidas pelos/as professores/as, através das quais se apropriam do que o grupo traz de conhecimentos e habilidades coletivas e individuais já construídos e/ou em defasagem (conhecimentos prévios); ▪ Ler e compilar os relatórios de Avaliação Diagnóstica de cada professor/a sobre cada aluno/a e classe; ▪ Dialogar com professores/as para aprofundar reflexão sobre dados da avaliação diagnóstica para definir ações de intervenção individuais e/ou coletivas via professor/a, orientação, coordenação e/ou apoio pedagógico; ▪ Atender algumas famílias e apresentar análise dos dados da avaliação diagnóstica da criança; ▪ Intensificar trabalho a partir dos dados obtidos com a avaliação diagnóstica, juntamente às professoras, objetivando o real redimensionamento e rearticulando o plano de ensino de cada disciplina/área.
<p>CONSELHOS DE CLASSE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler e compilar, para discutir cada turma e aluno/a, os relatórios trimestrais de cada professor/a; ▪ Passar os dados de conselho de classe para o prontuário individual do aluno/a.
<p>PROCESSOS DE RECUPERAÇÃO</p>	<p>Recuperação Contínua</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhar, juntamente com os/as professores/as, as atividades e outras estratégias de trabalho pedagógico diferenciadas para alunos/as que a necessitam, no trabalho diário de cada disciplina, visando o deslocamento dos/das mesmos/as nas necessidades apresentadas. <p>Recuperação Paralela: Projeto de Apoio Pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejar, juntamente com as professoras, a estrutura de atendimento e intervenção, bem como definir quais alunos/as serão assessorados pelo Apoio Pedagógico; ▪ Refletir com as professoras sobre o caráter preventivo das atividades de Apoio Pedagógico para aqueles alunos que apresentam necessidade de um trabalho específico no que se refere às habilidades a serem ampliadas para a série que frequentam.
<p>PRONTUÁRIO DOS ALUNOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar prontuário individual para alunos ingressantes em 2009; ▪ Atualizar prontuários individuais de alunos antigos; ▪ Integrar, digitalmente, com auxílio do setor de informática da PUC-Campinas e do audiovisual do Colégio, as diferentes fichas dos alunos no prontuário individual, visando otimizar o trabalho de registro; ▪ Encaminhar para o EF2 os prontuários dos alunos quando da

	passagem dos estudantes para este segmento, constituindo-se em importante documento escolar sobre processo de desenvolvimento de cada aluno.
REUNIÕES INDIVIDUAIS COM PROFESSORAS	<p>Reunião com professoras polivalentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alinhar, planejar, discutir propostas de atividades e avaliações, sugestões para melhoria do desenvolvimento do trabalho, analisar material dos alunos, definição de atividades para a série/ano, estudos do meio, orientações gerais. <p>Reunião com professoras especialistas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar devolutivas pós-avaliação diagnóstica, pós-conselho, pós-reunião de pais, pós-reuniões pedagógicas quando necessário. ▪ Dialogar e orientar o trabalho pedagógico de cada uma das disciplinas, bem como a atuação cotidiana junto aos alunos/as. <p>Reunião com coordenadores de área</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar continuidade ao trabalho de alinhamento de conteúdos.
REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE SEGMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a formação continuada da equipe docente através de leituras, estudos, diálogos entre o próprio grupo e com participantes externos a ele; ▪ Estimular a participação de professores/as polivalentes e especialistas nas reuniões; ▪ Socializar as situações cotidianas do segmento buscando alinhamento de ações pedagógicas e da rotina do trabalho; ▪ Continuar o trabalho de alinhamento de conteúdos das áreas do conhecimento (História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Música, Educação Física, Ensino Religioso, Inglês, Teatro), com a participação das respectivas coordenações de área, quando possível; ▪ Redimensionar a organização e funcionalidade das rotinas do segmento; ▪ Focar reflexões no trabalho cotidiano na sala de aula; ▪ Dar continuidade ao exercício de registro das nossas ações; ▪ Articular a atuação da coordenação de área no alinhamento do trabalho nas disciplinas; ▪ Investir no trabalho de integração e assessoria aos/às professores/as especialistas; ▪ Sistematizar, por escrito e coletivamente, algumas práticas do segmento.
ROTINAS DO SEGMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir, juntamente com a equipe docente, a organização da rotina que envolve os alunos de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no que se refere a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lanche: acompanhamento (quantidade e variedade de lanche) e orientação nutricional junto às famílias e/ou crianças; ○ Recreio: escala de atividades e uso dos espaços, bem como orientação aos assistentes de alunos e acompanhamento dos/das alunos/as neste momento; ○ Entrada e saída: montagem de esquema e acompanhamento dos/das alunos/as; ○ Uso do parque: montagem de cronograma e propostas de uso ○ Comemoração de aniversários: vide item específico abaixo ○ Uso da cantina escolar: programação de uso com as turmas a partir do 1º ano, com acompanhamento junto ao cantineiro

	<p>sobre a oferta de produtos e a organização de uso (compra-venda) junto às crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Higiene: orientação e acompanhamento quanto a higiene bucal e asseio pessoal.
CELEBRAÇÃO PELA VIDA: COMEMORAÇÃO DE ANIVERSÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar, na rotina das turmas, os momentos de celebração pela vida com cada turma em parceria com o diretor espiritual; ▪ Programar a celebração pela vida mensalmente e coletivamente com turmas de 1º ano a 4ª série e individualmente com alunos das turmas da Educação Infantil. ▪ Planejar, junto à equipe de professores/as, o evento.
ESCOLA DE ARTES E ESCOLA DE ESPORTES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhar o trabalho dos/as professores/as nas atividades que envolvem a Escola de Artes e de Esportes; ▪ Acompanhar desenvolvimento das crianças nas atividades que envolvem a Escola de Artes e de Esportes.
ESTUDO DO MEIO E ATIVIDADES CULTURAIS (AULA-PASSEIO)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejar e programar, juntamente com a equipe de professores, as atividades culturais e os estudos do meio para o ano letivo; ▪ Proporcionar vivências aos alunos de modo a contribuir para a ampliação da formação cultural dos mesmos; ▪ Integrar alunos, entre turmas e entre anos/séries, em atividades culturais e/ou estudos do meio; ▪ Integrar as diversas áreas do conhecimento.
DATAS COMEMORATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar, junto à equipe docente, momentos celebrativos para as datas comemorativas do ano letivo (celebração de páscoa, dia da mãe/pai, folclore, dia da criança etc.); ▪ Articular, junto à equipe docente, o momento celebrativo às ações pedagógicas de sala de aula.
ESTAGIÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistar e acompanhar estagiários das diversas áreas do conhecimento que cumprem carga horária no segmento; ▪ Orientar trabalho dos estagiários solicitados, na condição de bolsa-estágio, como suporte para a rotina do segmento (auxiliares de salas de aula e de coordenação); ▪ Articular estagiários na coleta de dados para desenvolvimento de pesquisas no contexto da Universidade.
PRODUÇÃO COLETIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir, juntamente com a equipe docente, a proposta temática, bem como estrutural da produção coletiva; ▪ Favorecer às crianças, através da organização das oficinas de trabalho juntamente com equipe docente, o desenvolvimento e ampliação de habilidades e conceitos ligados à música, ao teatro, à arte e ao trabalho coletivo.
DIA DA FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Celebrar a família promovendo a convivência e o respeito à pluralidade; ▪ Promover a integração entre alunos/as, famílias e equipe docente.
AMANHECER COM ARTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socializar produções dos/as alunos/as participantes das atividades da Escola de Artes: Coral Infantil, Grupos de Flauta Doce, Grupo Instrumental, Teatro Infantil e Oficina de Arte; ▪ Programar e organizar o evento, juntamente com os/as professores/as da Escola de Artes e divulgar para alunos e famílias, bem como para a comunidade interna.
PROFISSIONAIS EXTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atender profissionais externos – psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, neurologista, pediatra dentre outros – que acompanham e desenvolvem trabalho de atendimento aos alunos; ▪ Manter sintonia entre as ações da escola, da família e dos profissionais

	<ul style="list-style-type: none"> objetivando o auxílio às necessidades da criança; ▪ Atender e acompanhar as propostas de casos de inclusão.
ENCONTROS COM PAIS	<p>Reuniões Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar para as famílias os relatórios trimestrais individuais de desenvolvimento do/da aluno/a; <p>Reuniões de pais trimestrais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar para as famílias os relatórios trimestrais individuais de desenvolvimento do/da aluno/a; ▪ Proporcionar espaço de comunicação aberto entre escola e família objetivando a evolução do desenvolvimento da criança; ▪ Articular ações conjuntas entre família e escola no favorecimento da evolução do desenvolvimento da criança. <p>Encontros de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover palestras e encontros de formação com as famílias abordando assuntos relacionados à infância.
INCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a inclusão de alunos/as com necessidades especiais no contexto escolar: deficiência auditiva/surdez, Síndrome de Down e alergia a lactose; ▪ Articular ações entre o Colégio de Aplicação e o Programa de Acessibilidade Universidade (ProAces), através de intercâmbio com Diléia Martins; ▪ Articular ações entre o Colégio de Aplicação e a Faculdade de Psicologia da Universidade, através de intercâmbio com a professora Carmen Ventura e com estagiárias do curso de Psicologia; ▪ Realizar encontros de formação junto a professores/as e funcionários do Colégio de Aplicação para atuar com as crianças com necessidades especiais; ▪ Elaborar, juntamente com equipe docente, família e profissionais externos que atendem os/as alunos/as incluídos, o programa de adaptação escolar e curricular.

Plano de Ações_2009 (2009)

Diante de tal demanda, revelo que esta tarefa não é fácil...

Um desabafo...

25/09/2007

Terceiro ano estando coordenadora pedagógica...

(...)

Tenho vivido dias muito difíceis no trabalho desde que retomamos as atividades do 2º semestre. Tenho me sentido incomodada pelo excesso de trabalho, ao mesmo tempo, com sentimento de deixar muita tarefa para trás, levar muita tarefa para casa o que toma tempo de “cuidar” de minha casa e estudar.

Ficar sem almoço, sair bem após o horário de trabalho, excesso de atividades, são algumas das coisas que sinto como reveladoras desse “difícil momento”. Arelado a isto, tem um aspecto relacionado à morosidade da direção na devolutiva, definição e acompanhamento de ações do EF1... a estrutura e a infra-estrutura para atender o segmento também são dificuldades enfrentadas. Visão do trabalho a partir das necessidades do EF2 e EM ainda determinando muitas das ações da escola e, como consequência, do EF1. Nós – EF1 – porque ficamos à tarde, ficamos isoladas e sozinhas. Sozinhas pela falta de assistência em muitas coisas (gráfica, departamento pessoal, direção, assistentes etc.), inclusive de uma parceria experiente para ser interlocutor de

nosso trabalho.

Imersa nessa dinâmica, há mais exigência de trabalho que culminou, para mim, como um limite e uma agonia profunda questionando-me: como dar conta? O que priorizar? Quem ajuda a refletir sobre isto?

Meu registro_set07 (2007)

Mas, também aponto caminhos...

Registro das Reuniões Pedagógicas de 1ª a 4ª série – 2006

Por Cláudia Roberta Ferreira

19/abril/2006

O que faço com isso?

Olhar para minha própria prática estando professora-coordenadora...

Estabelecer confiança, vínculo, considerar o outro em sua humanidade com suas potencialidades e limitações.

Luto interna e externamente para garantir que o caminho se faça ao caminhar, que não há respostas prontas e direcionamento de um único caminho, mas há muitas possibilidades a partir da abertura e daquilo que nos permitiremos como professoras.

Penso em dois movimentos: trabalho individual junto às professoras e trabalho no coletivo das professoras nos encontros pedagógicos.

Registros da Escola_Reuniões Pedagógicas.doc (2006)

Lendo os excertos acima explicitados, é evidente a polivalência da atividade da professora-coordenadora, a qual vai constituindo sua profissionalidade: são saberes-e-fazer específicos da e na vida cotidiana. Mas, pergunto: são todos, de fato, responsabilidade deste lugar?

Podemos afirmar que há também um transbordamento nas responsabilidades que são outorgadas e/ou assumidas pela professora-coordenadora. Esta é uma realidade presente em contextos múltiplos de exercício profissional, tanto públicos como privados, em que há uma expropriação do trabalho da professora-coordenadora, o que é revelador de possíveis aproximações entre essas instâncias.

Primariamente, assumo que a matriz de referência que constitui a coordenadora pedagógica é a docência, pois, fundamentalmente, é sua formação inicial e “deverá” ter sido sua trajetória no início de carreira. Aponto “deverá”, prescritivamente, pois defendo a importância de ter vivido a experiência como professora em sala de aula, preferencialmente, no nível de ensino em que atua

como coordenadora porque os saberes-e-fazerem construídos naquele lugar servirão de base para o olhar-e-sentir na exterioridade da sala de aula, re-colocando as indagações e re-orientando suas ações em favor da garantia de aprendizagem de cada criança. Por isso a proposição do conceito de professora-coordenadora assumido e defendido ao longo desta tese.

Desse modo, à medida que a experiência cumulativamente vai se concretizando e se situando fora da sala de aula no lugar de coordenação pedagógica, o que passa a configurar a profissionalidade não é mais a prática da docência, mas sim, a atuação como professora-coordenadora. É no exercício da profissão que ponho em exercício o que caracteriza minha própria profissão.

Nesta tarefa, entendo ser importante adotar uma postura de interrogar-se e interrogar o trabalho, o que favorecerá re-conhecer os saberes-e-fazerem específicos e possibilitará processos de mudança na equipe de docentes e na instituição. Reflexão que eu, enquanto professora-coordenadora do Colégio de Aplicação, faço a seguir:

Interrogo-me e interrogo o trabalho em especial quando as professoras me trazem questões relacionadas às crianças, às suas aprendizagens e ao seu próprio desenvolvimento pedindo ajuda para mim. Adoto uma postura de recolher e registrar informações deste percurso, documentando a experiência, nossas construções e aprendizados... e usamos muitas vezes isso como norteador do trabalho e como redimensionador de ações. Na escola, a leitura/estudo de textos que realizamos esteve associada aos processos de mudança que fizemos na escola e por isto, a necessidade do estudo. Por exemplo: conteúdos essenciais (procedimentos, conceitos e atitudes), alfabetização e letramento, avaliação, sistematização do trabalho pedagógico... Ou, associada a uma necessidade específica de um aluno e/ou uma turma: sociograma, síndrome de Ásperger, alfabetização de criança com síndrome de down etc.

Meu registro_ag10.doc (2010)

Compreendo que evidencio uma atitude de pergunta permanente o que influi e, muitas vezes, direciona o trabalho cotidiano. Por isto, podemos considerar que o conhecimento que construo advém da prática cotidiana questionada, refletida, documentada, re-visitada.

Placco (1994) aborda a atuação da professora-coordenadora apontando a tripla dimensão que a integra: dimensão articuladora (articular ações dos docentes), dimensão formadora (cuidar para que os espaços sejam aproveitados fazendo “a ponte” entre o momento de formação e as necessidades da rotina de trabalho) e a dimensão transformadora (intenção de transformar a postura do professor). Nesta perspectiva, a profissional é entendida como um dos agentes de transformação da escola e, para tanto, há algumas ações que podem vir a ser desencadeadoras deste processo, a saber: promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar; realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares; mediar a competência docente, desvelar a sincronicidade (saber fazer, saber ser e saber agir que envolve as dimensões técnica, humano-interacional e política) do professor e torná-la consciente, investir na formação continuada do professor na própria escola, incentivar práticas curriculares inovadoras, estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente, criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola, procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor, estabelecer parceria de trabalho com o professor, propiciar situações desafiadoras para o professor.

Formosinho e Machado (2009), por sua vez, destacam que o *coordenador da equipa* tem funções de natureza híbrida, pois há tarefas abrangentes e diversificadas que se juntam, por isto o consideram um gestor e *motor do projecto*, porém constatarem que em meio à complexidade do cotidiano o “trabalho em equipa é difícil de conseguir” (p.98).

Podemos ainda agregar a ideia de o professor-coordenador ser um *animador* na escola, ou seja, é o sujeito responsável por dinamizar, programando conjuntamente com a equipe escolar, o trabalho pedagógico fomentando a

cooperação, reunindo-se individual e coletivamente com os professores, apoiando iniciativas e incentivando a autoria, a autonomia e a emancipação docente.

Diante das atribuições acima explicitadas, há que se realizar um exercício pessoal e profissional de ponderação dos possíveis... No Colégio de Aplicação, foi muito difícil realizar tal ponderação considerando que os encontros de reunião pedagógica eram mensais, único momento institucionalizado para a equipe de profissionais se constituir em coletivo. Por isso defendo a criação de bem mais tempo-e-espço para estes encontros, a fim de que outras possibilidades surjam no horizonte futuro. Sobretudo se entendemos que a escola ainda é um espaço-e-tempo regulador das mentes, dos corpos e dos saberes-e-fazer, defendendo a bandeira de que não percam tempo, pois há muito que responder à demanda neoliberal. Porém, lembremos que os tempos são muitos e que precisamos aprender a flexibilizar o cotidiano para nele caber diferentes espacialidades e temporalidades.

Tempos estes que também marcam a rotina e constituem-se ora em estabilização ora em abertura (dimensões da experiência anteriormente explicitadas) para os saberes-e-fazer cotidianos, diante da intencionalidade na ação da professora-coordenadora.

O que acontece na escola enquanto organização é tão forte que criou rotinas de tal modo a correr o risco de o que se realiza nela deixar de ser trabalho (ideia de criação e não alienação) e passar a ser, majoritariamente, tarefa (ideia de trabalho alienado organizado pelos modos de produção). A professora-coordenadora consegue atuar com aquilo que é externo à sala de aula, podendo, inclusive, fazer propostas que alteram a rotina das crianças e professores e/ou propostas que quebram a rotina constituindo-se em evento(s) (BRAIT, 2008). E, uma vez realizados, espera-se que a experiência de ter passado pelo evento toque

o sujeito (crianças e professores) de tal ordem que a formação dele se altera e ele altera algumas coisas da rotina.

Pela ação formativa da professora-coordenadora de quebra da rotina, há uma aposta que ela tenha efeitos na experiência (no sentido *larrosiano*) do professor de modo que ele e, por consequência, também as crianças, passe a ser desobediente da própria rotina. Tal aposta demanda a presença de um sujeito-referência e de uma responsividade 'co-inspirativa', o que explicitaremos na sequência.

Pelo lugar que ocupamos na escola – exterioridade do trabalho de sala de aula – possuímos um excedente de visão em relação a ela, o que nos confere um grau de responsividade para com os sujeitos que integram a equipe docente, produzindo um determinado elo entre esta e a gestão escolar. Constitui-se, muitas vezes em um entre-lugar: de uma professora que é professora-coordenadora, de uma professora-coordenadora que é coordenadora-professora.

Dentre as inúmeras atribuições que o dia a dia no contexto da escola exige da professora-coordenadora, focarei três dimensões do trabalho que considero essenciais no exercício da profissão: atuar como professora-formadora, exercer uma *gestão co-inspirativa* (MATURANA *et al*, 2009) e constituir-se em sujeito-referência. Dimensões estas que se referem, fundamentalmente, ao viés pedagógico do trabalho da professora-coordenadora e ao favorecimento do desenvolvimento da profissionalidade docente (que implica também a dimensão da personalidade).

Assumo como pressuposto que o professor-coordenador é um professor-formador. Para atuar neste lugar, é preciso estabelecer uma relação de troca (FREIRE, 1997, 2002), em que haja diálogo, intervenção e mediação às vezes não prazerosa, porém significativa, coerente (umas vezes em que há o sentimento de que em nada contribuiu para o outro e para si próprio...)... É uma relação

integradora que, nas diferenças, pelos conflitos e confrontos, acordos e negociações, possibilita mudança, transformação, que se processará em cada sujeito, em sua unicidade. As ações formativas ocorrem em situações individuais e coletivas no trabalho docente. Para tanto, há que se construir uma prática de escuta do outro em que se reconhece nele um legítimo outro, um sujeito situado que me completa em minha incompletude, tal como sou, para ele, um excedente possível. Tal como nos aponta Sobral (2008, p.22):

A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido.

O trabalho de formação nesta perspectiva implica compreender o compreender do outro em sua profissionalidade e personalidade. Busco apoio nas palavras de Morin (2000, p.93), quando afirma que

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

E continua, informando-nos que há duas formas de compreensão:

a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação (MORIN, 2000, p.94).

Para compreender o compreender do outro, faz-se necessária uma atitude de escuta sem aniquilar qualquer possibilidade de compreensão de outra ideia, dos outros saberes-e-fazer. Morin (2000, p.98) nos alerta que a "incompreensão

produz tanto o embrutecimento quanto este produz a incompreensão” e propõe que o bem pensar e a introspecção (autoexame permanente crítico – a reflexividade) sejam ações que favoreçam a compreensão. É preciso re-conhecer que há unidade humana e há diversidade humana. Uma não apaga a outra, pois com Morin (2000, p.55) dizemos que “é a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. O diálogo novamente emana como instrumento principal na relação com o outro.

Proponho que a escola constitua-se em uma “escola da escuta”⁸⁶, ou seja, um espaço-e-tempo real de escuta. Escutar é dar tempo ao outro. Escutar o outro é também uma escuta de si mesmo. Escutar é ensinar ao outro a escuta. Não uma escuta qualquer, tal como nos diz Prado (2012, p.1), refletindo sobre as provocações do professor Augusto Ponzio:

ESCUTA! Escuta que não era ouvir. Escuta que era uma ação intensa. Escuta que não era algo de natureza/cultura passiva. Escuta que, irremediavelmente, demandava não só a ação de quem escuta, mas fundamentalmente de acionar-se diante dos enunciados e enunciações, produzidas por outro, pelo outro. Escuta para o Outro! (Escuta com o outro). Escuta e seus inúmeros complementos de diferentes dimensões gramaticais, tais como: escuta sensível, escuta respondente, escuta ativa, escuta dialógica, escuta...

Na escola, na relação com o(s) outro(s), nossas palavras se arrolam e podemos escutar e/ou silenciar as palavras-alheias diante da posição que assumimos. Podemos, no limite, iniciar um diálogo em que a escuta das

⁸⁶ ‘Escuta’ foi um dos conceitos que muito dialoguei com o professor Augusto Ponzio, quando de nosso encontro em sua casa, em Bari, na Itália, em agosto de 2011. A ideia de uma “escola da escuta”, advém de nossa interlocução.

enunciações é o ato movente de nossos próprios saberes-e-fazer. Nas palavras de Ponzio (2010, p.25-26),

esse é o ponto central da relação com a outra palavra: a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem o produtivo tempo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o tempo disponível, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade. Todos os conflitos e todas as guerras nascem de um tempo limitado; chama-se ultimatum a notificação de um tempo limitado, e toda guerra que se preze é precedida de um ultimatum. Escutar significa ao invés, deixar tempo ao outro.

Este movimento de colocar-se em escuta pode se constituir em ponto de mudança de paradigma da escola e nortear o trabalho cotidiano, possibilitando um modo outro de favorecer a formação de crianças, adolescentes e jovens e de cada um de nós, adultos profissionais.

Diálogo e escuta. Olhemos e 'trans-olhemos'.

No cotidiano da escola, precisamos de um acabamento provisório para as questões do presente para que possamos olhá-lo e 'trans-olhá-lo'... Com a devida atenção e com uma postura de escuta verdadeira, pois muitas vezes dar foco às pequenas coisas do dia a dia do contexto de trabalho nos provoca cegueira e nos incita a buscar compreensão somente a partir dos sentidos já pré-existentes. Aliás, a falta do outro produz cegueira (GERALDI, 2010). Por isto considero necessário o exercício do diálogo e do deslocamento neste acabamento, ainda que provisório, para que possamos enxergar para além.

É por uma atitude de querer ver e transver que podemos alterar nossa condição na relação com o outro. Ao ver-e-transver, por sermos professores e professores-formadores que, de algum modo, pensamos e estudamos, reflexivamente a e sobre a formação, cabe-nos um compromisso com a ruptura,

com a promoção de desequilíbrios que possibilitem um querer ver e transver, não nos esquecendo, porém, de assumir que as coisas são flutuantes e isto nos constitui, como gente que somos, e por isto haverá sempre o obscuro, o que não sou capaz de enxergar dada a minha cegueira, em outras palavras, à minha inconclusão e incompletude. Por isso prescindimos do(s) outro(s).

Formamo-nos mutuamente: um possibilita a formação do outro, porém, em geral, observamos que quem está no lugar de professor-formador se vê como aprendiz, mas quem está no lugar de professor, algumas vezes não se percebe no lugar de potencializador da formação do outro, seja em relação aos seus pares, seja em relação à professora-coordenadora e às crianças.

Considerando que cada sujeito é único e tem suas potencialidades e limitações, em um coletivo há uma heterogeneidade constitutiva e exercitar o compreender nestas diferenças representa a boniteza da relação humana, ao mesmo tempo em que é um imenso desafio seja para a relação da professora-coordenadora com os professores, seja na relação entre eles. A partir disto, ficamos uma pergunta: como a professora-coordenadora vê a diversidade do grupo e de que modo atua em favor do próprio grupo e das individualidades, assumindo a importância do máximo aproveitamento do potencial das pessoas e do coletivo/da organização?

Um dos excertos do material disponível no Inventário de Documentos aponta-nos o desafio de atuar individual e coletivamente, além de revelar que a professora se vê como formadora de outros sujeitos, tal como registra:

Sent: Thursday, December 10, 2009 12:11 AM

Subject: Re: Festa de Encerramento

Cl.,

Foi exatamente isso que aconteceu, o "empurrãozinho hierarquico", pois sem isso nada acontece na escola. Infelizmente o grupo está assim. (...) GOSTEI MUITO de ter feito tudo que fiz, de ter tomado algumas posturas que tive com os professores, os e-mail cobrando as atividades etc. Isso só me acrescentou ainda mais. Pude me conhecer melhor (condutas, relações interpessoais...) e conhecer um pouco mais sobre "pessoas", qual a relação e comprometimento que educadores realmente têm com os alunos e com eles mesmos. Faltou você intermediar, talvez... Mas se desde dois meses atrás já estavam sabendo da atividade, qual o motivo de não ter

sido planejada antecipadamente????? Em conversas informais e por e-mails eu disse que a proposta era mostrar o que estão fazendo em aula, dentro do projeto (Circo e exploração dos sentidos). Se a resposta foi esta que estamos vendo, me preocupa muito quais os saberes que estão sendo vividos por essas crianças. Faz quanto tempo que estou pedindo os nomes das músicas?????? Como estão trabalhando de uma maneira significativa sem a música até o último dia de ensaio???????? É só um desabafo, mas são essas coisas que me entristecem. **E ainda escuto que foi minha falta de comunicação!!!!!!!** Para dizer a verdade algumas vezes eu vi o que estava acontecendo e não falava nada para ver onde ia chegar. Outras eu palpitava no trabalho, pois não me conformava. Eu via que algumas coisas não iriam dar certo e falei. Algumas coisa escutaram, outras não, novamente aparece a hierarquia (uma professora mais nova palpar no trabalho do mais "experiente"!!!!!!!!!!!!)

Era só não se preocupar com apresentação e olhar para as crianças que o trabalho estava pronto. Mas era necessário OLHAR!

Não dá para sermos perfeitos, mas temos que fazer a diferença na vida de CADA criança (eu espero que esteja).

Cl., quero crescer sempre com as conquistas e com os erros, me diga se estou errada, no meu ponto de vista?

Mesmo assim eu gostei muito e como você disse e eu concordo: "há muito o que partilhar.

Quanto ao programa, vou trabalhar nele amanhã de manhã, vou fazer o ensaio e depois te mando para você ajustar. Esta bem?

Mais uma vez não se preocupe, onde mais eu estaria desenvolvendo este meu lado? Estou ficando doida??

Beijos, Mi.

Email Mi_festa encerramento.doc (2009)

A professora Mi. traz questões problematizadoras do coletivo, presentes na preparação de uma atividade de seu grupo de crianças, ao mesmo tempo em que evidencia suas próprias necessidades e potencialidades. Um aprende com o outro. O outro aprende com o um. Cada um aprende consigo mesmo refletindo sobre si próprio. Situação que implica compreender o compreender do(s) outro(s) e isto para que haja a construção de um projeto de trabalho pedagógico em comum.

Quando estamos em situações em grupo, os saberes-e-fazerem podem ser socializados, dialogados, indagados, documentados. Porém, para tanto, haver escuta verdadeira das diferentes vozes do outro é fundamental.

No Colégio de Aplicação, há um único momento de encontro do coletivo de professores no cotidiano do trabalho na escola que é uma reunião pedagógica mensal, como dito anteriormente. Diante deste limite, como é possível construir um coletivo?

Encontros com essa natureza podem ou não ser formativos, podem ou não constituir uma coletividade, podem ou não favorecer o pensar o próprio trabalho, o articular o profissional e o pessoal, o constituir a profissionalidade docente. “Para o bem e para o mal”⁸⁷. De que dependerá ser uma coisa ou outra? Ou é uma coisa e outra dependendo da situação? Será que ter uma pessoa-referência neste coletivo muda isto tudo? Quero dizer... muda o sentido disso tudo? Se eu considerar que sim, então naqueles contextos em que essa pessoa não existe, não há favorecimento do desenvolvimento do grupo? Como garantir espaço-e-tempo para dialogar e refletir coletivamente?

As reuniões pedagógicas precisam se constituir em espaços de encontro do coletivo dos professores, em que haja negociações de sentidos e significados em uma forma relacional, dialógica e reflexiva sobre as questões que envolvem o cotidiano do trabalho pedagógico e que afetam e marcam a profissionalidade e personalidade docente. Porém, isto nem sempre é possível na vida escolar.

Defendemos a ideia de que a professora-coordenadora no trabalho docente coletivo viabiliza (ou não) um projeto instituinte para além do instituído, uma vez que atua como articuladora dirigindo “o olhar para as questões mais prementes do aspecto pedagógico e se (*deslocando*)⁸⁸ deslocasse do legal para o legítimo” (VARANI, 2005, p.189).

Em sua ação como professora-formadora, precisa favorecer a conquista da autonomia do professor, incentivando-o em seu processo de identificação, valorizando-o nas suas colocações no grupo/coletivo – em sua ex-posição, e através de suas intervenções – e das dos pares –, elas o auxiliarão na construção do conhecimento de si e do grupo. É na individualização que ocorrerá o processo de autonomia e autoria desse professor. Ser autor é poder fazer, errar, rever,

⁸⁷ Expressão popular.

⁸⁸ Acréscimo meu.

mudar, decidir permanentemente sendo respeitada a voz e a vez de quem assume este lugar. É poder alterar as ações cotidianas imprimindo sua marca nelas, tomando a corresponsabilidade de sua intervenção nas propostas pedagógicas realizadas. Por isto o professor-formador pode favorecer a emancipação intelectual dos professores e fomentar a autoria das práticas.

Assumindo a dimensão de ser professor-formador, a professora-coordenadora é um agente fundamental para "... orientar o aprendizado construído pelo professor sobre sua própria experiência de ensinar" (CUNHA, 2006, p.40), porém o sentido desta orientação está no alcance que terá para a garantia da aprendizagem das crianças.

Para além da compreensão de que nos formamos para desenvolvermos nossa personalidade e nossa profissionalidade, as quais estão circunscritas em nossa singularidade, pergunto: por que, enquanto professores e professores-coordenadores, nos mobilizamos neste sentido?

De minha perspectiva, por uma razão simples: por causa da criança – do aluno e da aluna.

Ações do professor-coordenador potencializando uma formação de professores que assuma a escola como espaço de articulação entre trabalho e formação e que não contribui para a garantia de uma aprendizagem possível de todos os alunos, precisam ser repensadas em sua finalidade. Porque, "no fim das contas", esperamos obter, diretamente ou não, algum efeito e produção de sentido na aprendizagem de cada aluno e aluna, seja isto por meio da

actividade didáctica do professor, em contexto de sala de aula, seja através da actividade organizativa da escola, no sentido da melhoria da qualidade de vida e do conforto nos espaços no ambiente escolar, seja ainda na melhoria dos contextos e das condições de vida familiares e comunitárias. (FERREIRA, 2004b, p.72).

Neste lugar profissional, penso que precisamos ser, a partir de nós mesmos, responsabilmente participantes e por isso mesmo, implicados com e pelo outro. Um outro representado pelos nossos pares, mas, fundamentalmente, por cada criança, adolescente, jovem e/ou adulto que, como alunos, nos desafiam cotidianamente a buscarmos as formas mais ajustadas às necessidades que apresentam – e se não as têm, que busquemos desafios que os estimulem a avançar – para que possam, cada um a seu modo e em seu tempo, também se desenvolver e se formar.

Acreditamos que cada sujeito é um ser humano instável e em permanente (in)acabamento e construção, havendo, tal como nos escreve o professor João Wanderley Geraldi (2000, p.7) retomando os estudos de Morin, para cada um e cada uma

a possibilidade do melhor e do pior, alguns tendo melhores possibilidades que outros; devemos compreender, também, que os seres têm múltiplas personalidades potenciais e que tudo depende dos acontecimentos, dos acidentes que lhes sucedem e que podem liberar algumas delas.

É esta atitude responsabilmente participante em que somos implicados com e pelo outro, enquanto pessoas, mas, sobretudo, como profissionais no lugar docente e do professor-formador, que podemos – ou não – potencializar aprendizagens e favorecer processos (auto)formativos.

Apostamos, apoiando-nos em Campos (2010, p.114), que “as professoras formam-se em melhores professoras quando tentam melhorar a aprendizagem de seus alunos”, ou seja, quando têm “ao fim e ao cabo”⁸⁹ a criança como ponto de partida e de chegada de seu desenvolvimento profissional.

⁸⁹ Expressão popular.

Se considerarmos que os processos de formação contínua de professores nos contextos escolares potencializados pela ação da professora-formadora têm implicações na vida dos alunos e alunas, eles contêm em si uma dimensão ética. Por isto defendemos que precisamos colocar no centro de nossas reflexões-ações, de nossos saberes-e-fazerem o aluno e a aluna porque deste compromisso social não podemos declinar.

Sensibilidade, intuição e um pensamento reflexivo são também bases para se pensar na ação da professora-coordenadora como formadora na escola, pois desta relação estabelecida com os professores, poderão estes vivenciá-las também com as crianças.

Que ações de formação da professora-formadora identificamos na escola investigada?

Olhando demoradamente para os materiais disponibilizados no Inventário de Documentos, podemos identificar que há alguns indícios de ações da professora-coordenadora, no lugar de professora-formadora, que podem – ou não – se constituir em processos formativos para os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico (especificamente, referimo-nos aos professores e alunos, quiçá alguns familiares), quais sejam: há uma produção documental do processo de trabalho, isto é, existe uma prática de registro de atividades do cotidiano como síntese e registro de reuniões pedagógicas, de atendimento de pais e profissionais, de construção de projetos comuns, de sistematização de ações do trabalho pedagógico, de documentação do cotidiano através de fotos e vídeos, de relatórios para conselho de classe que compõem processos de avaliação das crianças etc., que revelam um pensar por escrito que serve de memória do processo, bem como de material de reflexão para novos-outros saberes-e-fazerem.

Alguns materiais desta produção documental também foram socializados para além do contexto escolar, ou seja, circularam por entre congressos,

seminários, encontros, o que evidencia a disponibilidade para o diálogo assumindo alguns apoios que configuram o trabalho, ao mesmo tempo em que, ao expor-se, estão abertas a novos-outros aprendizados.

Identificamos que a “Produção Coletiva” constituiu-se em uma proposta de trabalho que marca uma suspensão do cotidiano, promovendo uma experiência formativa diferenciada para a professora-coordenadora, professores, crianças e familiares, tal como podemos ler nas palavras de Ferreira, Seródio e Leardine (2010, p.9-10):

No desenvolvimento da “Produção Coletiva”, intencionando resolver questões relevantes para o grupo e que surgiram no processo, necessidades de aprendizagem foram geradas. As crianças se defrontaram com os conteúdos das diversas disciplinas curriculares, entendidos como “instrumentos culturais” valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica. Nessa mudança de perspectiva, os conteúdos deixaram de ser um fim em si mesmos e passaram a ser meios para ampliar a formação das crianças e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Houve, também, a possibilidade de rompimento com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos disciplinares, os quais ganharam significados diversos, a partir das experiências sociais das crianças envolvidas no projeto.

Uma nova concepção de sequenciação dos conteúdos a serem trabalhados foi explorada, fundada na dinâmica, no processo de “ir e vir”, em que eles foram tratados de forma mais abrangente e flexível, dependendo do conhecimento prévio e da experiência cultural das crianças. Assim, podemos afirmar que um mesmo projeto pode ser desencadeado em turmas de anos/séries/ciclos distintos, recebendo tratamento diferenciado, a partir do perfil dos grupos. Destaque, entretanto, para o papel fundamental do professor de interventor no sentido de criar ações para que as crianças se apropriem dos novos conteúdos e que isto se faça de forma significativa.

Salientamos com isto a possibilidade que se abriu de uma proposta de trabalho pedagógico centrada na formação mais alargada das crianças e de desenvolvimento profissional dos professores.

Neste panorama, esta proposta artístico-pedagógica, como um projeto coletivo, pode ser um caminho possível para transformar o espaço escolar em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam.

(...)

E finalmente, observamos que todo este movimento de suspensão do cotidiano mobilizando outros tempos e espaços, promoveu um exercício de deslocamento, desconstrução, que em sala de aula nem sempre é possível de se realizar.

Diante destas breves constatações, assumimos a perspectiva de que propostas como a da “Produção Coletiva” explicitada neste texto, proporcionam relação criativa das crianças – e professores – com linguagens diversas, entre saberes de diferentes naturezas, além de uma constante negociação interpessoal, e constituem-se em uma lição que a escola, porque aprende, pode ensinar ao contar uma de suas histórias, seja através de uma comunicação acadêmica ou pela potência da arte.

Fazer uso da arte, por se constituir em espaço de criação pressupondo que implica experimentar e expor-se, é uma potencial possibilidade formativa. A arte é lugar do inesperado (GERALDI, 2010). Uma ação de formação que favorece a experiência de um evento único, marcando a singularidade dos sujeitos, envolvendo trabalho com diferentes linguagens, valorizando a experiência com a prática cultural na vida escolar, talvez seja uma prática cotidiana transgressora que desloca os sujeitos dos lugares de apoio para que novas-outras experiências sejam possíveis. É um exercício dialógico em que todos têm a palavra. Busca-se a partilha – ética e estética – da palavra. É, portanto, também, um exercício de escuta. E da compreensão. Familiares das crianças do Colégio de Aplicação, também nos dizem dessa dimensão:

“Agradeço à escola (...) por mais essa iniciativa promovendo a interação dos alunos e possibilitando a eles um mundo totalmente novo e criativo. Parabéns! Sucesso a todos”. (M.C.S.M.C – pais da aluna P.M.C)
ProduçãoColetiva_Angélica: Livro documental do Espetáculo

Pergunto: que práticas instituímos no cotidiano que favoreçam a escuta, o uso da palavra, a partilha da palavra e, portanto, a compreensão?

Práticas de estudo (como Alfabetização e Letramento, Conteúdos Essenciais, Sistematização do Trabalho Pedagógico) também aparecem como ação formativa no Inventário de Documentos, revelando-nos uma perspectiva epistemológica de

construção partilhada de conhecimento em que há inter-relação entre teoria-e-prática, formalizando as aprendizagens construídas no coletivo de professores. Representa também um momento em que a professora-formadora oferece um campo de exigência teórica e um campo de reflexão que vá além do domínio exclusivo da experiência subjetiva do cotidiano. Deste modo, o que se busca é a superação do *excesso [exuberância]⁹⁰ dos discursos e da pobreza das práticas⁹¹* (NÓVOA, 2009), procurando uma articulação entre o que se diz, o que se faz, o que se pensa. Na escola e por causa dela. Com as crianças e por causa delas.

As ações explicitadas acima evidenciam o quanto os registros escritos têm caráter dialógico sobrevalorizando a autoria nestes fazeres-de-saberes e saberes-de-fazer.

E, por fim, também identificamos nos materiais do Inventário de Documentos, momentos em que a professora-coordenadora reúne-se com os professores seja individualmente e/ou seja em pares, em que há descrição utilizando a narrativa oral de uma dada situação promovendo-se questionamento para explicitação, aprofundamento e objetivação da mesma através de reflexão conjunta, buscando caminhos para re-solução de dilemas e problemas que afetam o cotidiano do trabalho em sala de aula com as crianças. Oportunidade de vislumbrar ações futuras diante do dialogado e refletido.

Para haver ações formativas na escola e a partir dela que não seja a aprendizagem da rotina da profissão, faz-se necessário um elemento desagregador da rotina, ou seja, precisa haver alguém que mexa nesta engrenagem. A professora-coordenadora na assunção do lugar de formadora pode exercer esta ação. Assim, produz acontecimentos na escola.

⁹⁰ Acréscimo meu.

⁹¹ Retomar nota n.62 à p.61.

Outra dimensão do trabalho da professora-coordenadora é exercer uma gestão co-inspirativa (MATURANA *et al*, 2009).

A literatura aborda o lugar da professora-coordenadora apontando-nos que ela é a responsável por exercer a liderança para que a introdução e potencialização de inovações e mudanças aconteçam eficazmente na escola. Formosinho e Machado (2009) afirmam que é difícil saber em que medida essa liderança é causa ou efeito da cultura escolar, porém, destacam que é possível reconhecermos a influência dela na escola através das “práticas pedagógicas, a estrutura administrativa, o clima e a cultura escolar” (p.64). Influência esta expressa no exercício das funções de mediar, negociar e resolver conflitos junto aos professores individualmente e/ou no coletivo.

A professora-coordenadora (e/ou outros sujeitos da gestão escolar) ocupa lugar central no cotidiano do trabalho inclusive pela autoridade e lugar de poder que ocupa. Poder este que pode – ou não – gerar dificuldade na atuação dos atores escolares se o contexto oferecer, como nos apontam Formosinho e Machado (2009, p.78) demasiada

segurança e dispensando a imaginação e o atrevimento, deixando cada vez menos espaço à participação e co-implicação dos actores desligados da gestão de topo da escola e favorece o poder, a influência e a posição destes na tomada de decisões no interior da escola, em conformidade com uma direcção que é externa e se situa em níveis superiores da Administração Educativa.

Na escola, os sujeitos estão envolvidos em uma trama social em que há ao mesmo tempo exercício de autonomia e de controle e muitas vezes, por “... medo de se perder o controle decorre o incremento dos seus mecanismos” (LIMA, 2003, p.193) por parte da gestão escolar e, mais especificamente, pela professora-coordenadora. As relações serão respeitadas quanto mais houver encontro dialógico e exercício de compreender o compreender do outro, ética e

esteticamente, ao longo do tempo de trabalho, pois também a confiança é conquistada em processo – no tempo e no espaço.

Nesse nosso conviver, é importante o ato individual de criatividade de cada sujeito que integra o coletivo, pois em contexto de trabalho, desejamos, em geral, co-operar na certeza de que chegaremos aos resultados desejados nos projetos, atividades e demais ações que realizamos. Coletivamente, intencionamos que cada um saiba-e-faça de acordo com o que entendemos que é adequado para obter os resultados e isto, reconhecamos ou não, é tarefa de quem exerce a liderança no grupo. Por sua vez, os “liderados” precisam se guiar submetendo-se às diretrizes apresentadas (ainda que às vezes seja uma sujeição aparente), ora por temor de perder algo, ora por comodismo, ora por descompromisso, ora por entender que quem tem a responsabilidade de apontar caminhos e soluções é quem exerce a liderança. E, neste sentido, há necessidade muitas vezes de negação de si e perda da autonomia reflexiva e de ação. Maturana *et al* (2009, p.59) nos diz que “a inspiração nos fazeres [-e-saberes]⁹² de um grupo não dura na ausência de participação criativa” e por isto o diálogo e o exercício do compreender o compreender do outro são essenciais, pois

quando se concebe um fazer que requeira um procedimento particular que somente se pode cumprir mediante a conduta acordada dos que a realizam, é a natureza do fazer e da conduta acordada que o executa, aquilo que define a ordem e a precisão do que se faz, não um líder” (Idem, p.59).

As pessoas, por princípio, querem ser responsáveis pelo que pensam e fazem. Podem ter alterado esta proposição ao longo da constituição de sua profissionalidade e de sua personalidade.

⁹² Acréscimo meu.

Neste sentido, defendemos a co-participação e a co-operação de cada sujeito na construção do projeto comum de trabalho o que é um começo intencional de uma gestão *co-inspirativa*.

Por gestão *co-inspirativa*, Maturana *et al* (2009, p.60) compreende uma atitude de “co-inspirar-se com outros ante um fazer, num espaço psíquico de respeito, confiança, que nos dá segurança e expande nosso fazer inteligente e criativo”.

No caso de uma escola em que há um coletivo, seria uma situação em que diferentes pessoas interagem entre si fazendo coisas juntas tanto pelo prazer de fazer com o outro, como pela responsabilidade que assume, junto a ele, ante um fazer. O sujeito abriga a própria incompletude e necessidade permanente de ser completado na relação com o outro perante um fazer, e o acolhe e com ele se corresponsabiliza. E porque se conserva o prazer de fazer coisas juntos, cada sujeito se dispõe ao diálogo em uma cadeia de enunciações que é sempre um convite para continuar a conversa e realizar uma reflexão para gerar um fazer conjunto. Mais uma vez, é assumir uma atitude de escuta e de compreender o compreender do outro em suas singularidades e diferenças. Constitui-se assim, em um ato ético (BAKHTIN, 2003).

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução. (GERALDI, 2010, p.111-112)

A professora-coordenadora realiza um convite para que cada professor venha a inspirar-se junto, a colaborar em um projeto conjunto – que pode ser um projeto específico de trabalho ou o próprio projeto político pedagógico da

instituição –, pois acredita que cada sujeito é igualmente criativo, inteligente e por isso o convida a inspirar-se na direção desse projeto comum. E assim, “conspira” contra a assunção de uma liderança que pode emergir do lugar de poder que está a coordenação pedagógica e, diante da proposição de aprendizagem da profissão que gere um trabalho alienado. “Conspira” contra a perda de autonomia reflexiva e de ação do professor fomentando a colaboração e a co-inspiração que não são possíveis na liderança. A co-inspiração transforma-se em conspiração na medida necessária para sustentar uma perspectiva de trabalho da professora-coordenadora que difere do lugar da liderança. Nessa perspectiva, exerce um poder de forma revolucionária.

Se assumirmos a escola como um espaço-e-tempo de humanização das relações, de socialização e produção de conhecimento e de produção e trocas culturais⁹³, é então um lugar prenhe de possibilidades para nos formarmos gente, pessoal e profissionalmente. Para favorecer que este lugar assim seja, a professora-coordenadora, no exercício de suas funções, pode exercer uma gestão co-inspirativa a qual ocorrerá, pelas palavras de Maturana *et al* (2009, p.60),

quando desde o prazer da colaboração se concebe e gera um projeto que nasce comum porque todos os que participam nele atuam vivendo o âmbito de coerências operacionais de sua realização como um espaço de ação e reflexão que lhe transmite respeito, autonomia, responsabilidade e liberdade reflexiva, qualquer seja seu fazer. A colaboração e a co-inspiração são espaços psíquicos que constituem âmbitos de convivência no fazer e no reflexionar onde a seriedade, a responsabilidade, a eficiência e a qualidade do que se faz, sozinho ou com outros, surge da consciência de que a pessoa sabe que faz o que faz porque quer fazer, e sabe que o que faz tem sentido para ele ou ela, porque participou de algum modo em sua gestação.

⁹³ Estas dimensões do trabalho da escola foram tomadas de um projeto coletivo de um grupo de diretoras de escola pública da rede estadual de São Paulo na cidade de Santa Bárbara d’Oeste (cidade próxima a Campinas, interior de São Paulo), que foi elaborado em parceria com o GEPEC, nos anos de 2003 e 2004, e do qual participei.

Atuar nesta perspectiva pode ser portador de um porvir ou, nas palavras de Paulo Freire (1997), possibilitar um *inédito viável*, entendido como uma possibilidade inédita de ação (no caso para a formação docente na escola) em que há um processo educativo emancipatório em um futuro a se construir. O *inédito viável* é uma categoria que “encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá desde (os) que fazem a sua história assim queiram” (FREIRE, 1997, p.106), é a oportunidade de, no cotidiano do trabalho, em *situações-limite* haver no horizonte de possibilidades, *atos-limite* que nos impulsionam para a concretização do *inédito viável*.

E, por fim, a terceira dimensão que advogamos é que a professora-coordenadora se constitua em sujeito-referência.

Como pudemos ler no Memorial da Investigadora, há pessoas em nosso processo formativo no exercício da profissão docente, que têm uma experiência acumulada e uma sabedoria desenvolvida/construída, constituindo-se em pessoas-referência em nossa dimensão profissional e, muitas vezes, pessoal.

Soligo (2007, p.32) nos diz que um sujeito-referência tem um

tipo de atuação que vai muito além do exercício responsável da profissão e que é próprio de pessoas que não poupam tempo e esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, que agem de modo ético, se pautam pela coerência entre discurso e ação, são comprometidas com os resultados do que fazem, consideram genuinamente os sujeitos a quem a sua prática profissional se destina, investem na própria formação, enfrentam de modo criativo desafios e situações-problema colocados pelo trabalho, refletem criticamente, produzem conhecimento – pessoas que têm, por assim dizer, uma relação estética com o trabalho, que não se satisfazem com nada que não seja ‘o seu melhor’.

Sujeitos-referência têm uma relação ética e estética com seus saberes-e-fazer e com o contexto de trabalho no qual estão inseridos. São, por isso mesmo, pessoas que ‘inspiram’ o grupo com o qual trabalham.

A professora-coordenadora para ser formadora na escola, mobiliza ações que podem favorecer a emergência de acontecimentos e se transforma em uma referência realizando um trabalho de militância, na contramão de prender-se na multiplicidade de tarefas que a rotina lhe impõe não tendo tempo-e-espço para ações formativas que criem eventos. Apostar em um trabalho nesta perspectiva demanda a presença de um sujeito-referência, pois na ausência dele, a rotina se sobrepõe na ação dos sujeitos.

Ronca (2007) traz-nos uma reflexão sobre o professor constituir-se em modelo para seus estudantes, "... compreendido como fonte de inspiração, apoio ou parâmetro de recriação; ele instiga o aluno a construir sua autonomia e a produzir pensamento original" (p.57). A autora aponta a importância da imitação de mestres-modelo, os quais seriam "concebidos como aqueles que vão atuar como pontos de referência, de apoio, de ancoragem, para novas buscas, propostas e intervenções" (p.127). Podemos tomar esse exercício reflexivo para pensar na professora-coordenadora constituir-se também em 'modelo' para os professores.

Para além de uma ideia reducionista e modelizante da palavra "mestre-modelo", no processo de constituição de nossa profissionalidade (e de nossa personalidade) desconstruímos e reconstruímos internamente modelos diversos que ressignificamos a partir de nossas experiências: os tomamos como apoio, como fonte de inspiração (e de 'conspiração'), como referência.

Opto por nomear estes modelos de sujeitos-referência que podem ser admirados, tal como nos diz Ronca (2007, p.113) "ad-miração vista como a possibilidade de apreciar e de reconhecer valor em determinadas pessoas, sem mitificá-las ou considerá-las como modelos inatingíveis". Sujeitos "ad-mirados" que são, ao mesmo tempo, lugar de estabilização (apoio) e de abertura (possibilidade) na constituição da profissionalidade docente nas ações formativas na e a partir da escola.

Dada a personalidade circunscrita na profissionalidade da professora-coordenadora, há muitos obstáculos a serem superados e desafios a serem enfrentados a fim de que seja fonte de inspiração para os pares com os quais trabalha.

A professora-coordenadora, pelas responsabilidades que lhe cabem, não pode se intimidar diante de limites e dificuldades que o cotidiano lhe imputa, buscando apoiar-se nas referências que construiu em sua trajetória, bem como aquelas que se consolidaram na instituição e no grupo de professores do qual faz parte, ao mesmo tempo em que os toma como ponto de lançamento para caminhos outros na realização do trabalho pedagógico na escola. É certo que haverá momentos de desencanto, de desistência, de resistência na ação da professora-coordenadora, pois as condições complexas e por vezes desfavoráveis que temos no cotidiano de nossas escolas, inviabilizam o seu exercício profissional não contemplando as dimensões aqui explicitadas em defesa de uma perspectiva profissional e pessoalmente ética e estética.

Parte IV: Formação com a escola – algumas indagações

A escrita de algumas indagações para a formação com a escola é situada em uma temporalidade: ano de 2011.

Durante todo o ano de 2010, morei em Carcavelos, uma freguesia situada na região de Lisboa, em Portugal, para a realização do estágio de doutorado no exterior, tal como mencionei no início do texto da tese. Eu e meu marido, Fabio, vivenciamos neste período, umas das experiências mais marcantes de nossas vidas: como casal e em nossa personalidade.

Em fevereiro de 2011, despedimo-nos de Portugal e retornamos ao Brasil com nossa bagagem repleta de experiências pessoais e profissionais. Dois dias depois de nossa chegada, reassumi minha atividade profissional no Colégio de Aplicação para continuar a ser professora-coordenadora.

O retorno foi impactante, tal como escrevi, alguns dias após meu reinício, em uma carta endereçada às professoras da escola:

Decidi escrever mais uma carta. Porém, agora, em terras brasileiras e com o objetivo de partilhar coisas-pensadas-sentidas no retorno ao trabalho no Colégio de Aplicação.

Optar por esta escrita tem a ver com o exercício de pensar sobre o que dizer, o como dizer, além de ser uma alternativa para racionalizar o meu sentir. Opção também para não me perder pelo caminho e nem deixar de socializar o que considero relevante.

...

Optei por continuar este trabalho (também enquanto desejarem que eu o continue e enquanto eu sentir que posso continuar...).

...

Com este desejo de retornar tive um pouco de medo, uma vez que intuía que as lutas em termos de infraestrutura e do ponto de vista administrativo se manteriam para garantir aquilo que entendo como um trabalho de qualidade para cada uma de nossas crianças e para cada uma de nós, docentes. Este medo me fez olhar para o que chamo de “qualidade” e me fez (e faz!) defender um trabalho que seja respeitado porque olha a criança em sua inteireza identificando suas potencialidades e necessidades, que acredita que toda criança é capaz de aprender; e porque nos subsidia com materiais e ideias e também com escuta e muita batalha para a realização de nosso fazer cotidiano. Com os erros e os acertos inerentes a quem busca superação e evolução.

Foi assim que voltei. Foi com isto tudo que cheguei. Mas alerto-vos de que sou outra. A intensidade e a profundidade das experiências vividas me tocaram e me influenciaram. Meus saberes e fazeres hoje – e a reflexão sobre eles – se constituem como um lugar de estabilização, isto é, é onde me apoio em defesa de um trabalho de “qualidade”, ao mesmo tempo, em que servem como abertura a outras possibilidades. Sempre em diálogo e em um exercício permanente de escuta. Sou o que sou influenciada pelo que vivemos e lutamos

juntas. Profissional e pessoalmente.

Hoje tenho mais clareza de que aquilo que sei é pouco. Hoje tenho mais clareza de que um trabalho se faz com o outro. "Para o bem e para o mal"⁹⁴. É sempre uma questão de opção.

Estas palavras, como percebem, não são vazias de sentido e nem puramente ideológicas. São preches de intencionalidade e carregam a clareza de que nos formamos e mobilizamos a formação do outro em contexto de trabalho: em nosso caso, dentro da escola. É neste lugar que, fundamentalmente, aprendemos nossa profissão. Por isto, mais uma vez, defendo este lugar com todas as dores e delícias que existem ao estarmos nele.

Ao reassumir, vivi – e tenho vivido – dois sentimentos: um de me sentir querida, pois fui acolhida verdadeiramente por muitas pessoas (funcionários e professores/as, crianças, pais e familiares de nossos alunos); foi muito gostoso sentir isto; foi gratificante ter esta percepção. Ao mesmo tempo, me senti desrespeitada: não pelo trabalho feito por vocês – porque cada um e cada uma o faz na medida daquilo que pode e que quer, mas pela ruptura de alguns princípios que julgo fundamentais para o trabalho no Colégio: estou dizendo, por exemplo, de respeito às diferenças, de luta pela igualdade de oportunidades para os profissionais e para as crianças, de diálogo como instrumento essencial de trabalho... isto me entristeceu. Foram dias difíceis. Ao mesmo tempo, dias que me fizeram pensar sobre o sentido daquilo que estudo e reflito sobre formação docente – razão inclusive de meu afastamento em 2010 – e senti-me desafiada a continuar e a batalhar assentada naqueles princípios acima declarados.

São muitas as nossas necessidades e inúmeros os desafios, mas continuo acreditando que é possível. Sim, acredito ainda que é possível irmos além. Que é possível reconstruirmos – porque há novos sujeitos integrando o grupo e porque já somos outros diante da experiência vivida nos anos anteriores. Que é possível sim reconstruirmos um trabalho em que o coletivo tem força, em que cada pessoa é respeitada em suas potencialidades e em seus limites. Há, portanto, alguns lugares de apoio que não abrirei mão neste processo: o diálogo aberto e sincero, a vontade de crescer e fazer melhor, a postura de escuta e respeito às diferenças, a iniciativa por buscar soluções para nossos problemas cotidianos... ética e esteticamente articulados.

Carta_Professoras_170311.doc (2011)

Da experiência vivida em Portugal, dada a oportunidade de um olhar distanciado do meu foco de estudo – a formação de professores na e a partir da escola –, por causa do afastamento do Brasil, construí alguns apoios teórico-práticos diante da empiria e do estudo teórico realizados, os quais apresentei junto aos eixos anteriormente refletidos. Foram muitos os aprendizados da experiência vivida. Lições aprendidas. Lições de formação.

De posse da empiria e do exercício de estudo teórico aprofundado, busquei promover o diálogo entre estes universos e identifiquei que o que vivenciei no Colégio de Aplicação constitui-se em uma experiência única, irrepitível e como escreve Lima (2003, p.9)

produzida em determinadas condições históricas, é sabidamente irrepitível, assim como toda experiência humana é não-

⁹⁴ Expressão popular.

reprodutível! Dela, só podemos tirar lições, princípios, orientações e inspirações para produzir novas referências para a construção da epistemologia da prática docente.

E acrescenta:

como este trabalho tem um caráter de acontecimento, devido à irreversibilidade e irrepetibilidade, sua relevância e significado são da ordem da enunciação e menos dos produtos gerados, mesmo se sabendo que esses foram muitos (LIMA, 2003, p.10).

Imbuída de algumas lições, volto para a escola. O cotidiano me indaga. As professoras com seus saberes-e-fazer – gestos, palavras ditas e palavras escritas, palavras escondidas e não-ditas, outras ditas e não compreendidas –, algumas crianças e alguns familiares e funcionários da instituição me vão “informando” de que muitas das lições aprendidas precisam ser desconstruídas.

Foi difícil fazer o exercício meta-reflexivo de tomar os dados e o conteúdo teórico, colocando-os em diálogo após a volta para a escola, sem estar tomada, eu diria até ‘inundada’ pelas muitas questões que o retorno a ela me expôs. Questionei minhas próprias construções anteriores sobre a formação na e a partir da escola e descobri, fundamentalmente, uma formação com a escola. E penso que não consegui separar adequadamente o que pensara antes (essencialmente nos estudos e reflexões produzidos em 2010) do que passei a pensar depois de voltar para a escola...

Dor e delícia de viver a escola. Dor e delícia de ser o que se é.

Evidenciou-se para mim que minha ausência no ano letivo de 2010 constituiu-se em uma fragilidade para o grupo de professores, pois como professora-coordenadora, defendia “com unhas e dentes”⁹⁵ alguns princípios do trabalho pedagógico [e da educação] junto à direção e administração em favor das

⁹⁵ Expressão popular.

crianças e das professoras e muitas situações contraditórias, segundo relatos de familiares de alunos, funcionários e professoras, ocorreram sem a minha presença.

Quando me referi à professora-coordenadora ser um sujeito-referência ainda não estava claro que a presença dela em contexto significava a possibilidade de *co-inspirar* o trabalho com os professores ante um fazer. Não havia pensado que, necessariamente, sua ação estivesse associada claramente a princípios nos quais sua profissionalidade e pessoalidade se apoiam – e se lançam.

Retornar me fez refletir profundamente sobre quais princípios norteariam meu trabalho como professora-coordenadora. E cheguei à conclusão de que já estavam declarados em uma carta que escrevi e enviei às professoras no início de 2010:

Sobre os princípios.

Diante desta condição de afastamento/distanciamento, estou conseguindo clarear para mim mesma, alguns princípios que me constituem como pessoa e profissional e que me são caros em meu exercício profissional. Sobre isto, escrevi um dia deste em um e-mail:

Um deles é que cada um – sejam as crianças, os pais, vocês professoras/r – é único e tem sua trajetória pessoal (e profissional quando há) marcada pelas próprias experiências. Isto me leva a um segundo princípio: o de que cada um percorre o caminho em seu tempo-espaco e, portanto, nas relações que estabelecemos neste percurso, o que será útil para um poderá não ser útil para o outro. Isto também me leva a um outro princípio: o respeito a cada um/uma. Um quarto: todas as pessoas são capazes de aprender e se desenvolver. Um quinto: somos um e somos muitos ao mesmo tempo (dimensão do coletivo e o do individual). E existem outros...

...

Sim, existem. Um outro é a partilha: dividir e socializar. Outro: dialogar. Outro é a experiência: a emergência de sua necessidade. Outro é, porque humanos, de nossa inconclusão e permanente incompletude.

Por enquanto tenho chamado isto de princípios (que no dicionário quer dizer “regra da conduta, maneiras de ver; regras fundamentais admitidas como base de uma ciência, de uma arte etc.”).

Quando estava aí no colégio, dizia da importância de termos clareza de quais são os princípios que regem nosso trabalho pedagógico para que cada um/uma, em sua singularidade, possa fazer seu próprio percurso no cotidiano e, ao mesmo tempo, se assentar, se apoiar nestes princípios “comuns”. É como se, metaforicamente, ao olharmos para cada situação, estarmos imbuídas destes princípios e nos guiarmos por eles para escolher as melhores palavras e ações para cada momento. Lembrando que nossa capacidade de olhar está circunscrita em minha limitação enquanto humano que somos.

Carta_Professoras_230510.doc (2010)

A não existência, naquele momento, de um sujeito-referência abriu brecha para que o trabalho se “rotinizasse” e houvesse descontinuidade de algumas experiências.

Ruptura também identificada em um determinado conjunto de teses e dissertações que li, especialmente as produzidas no GEPEC na Faculdade de Educação da UNICAMP (Jacqueline de Fátima Morais, Maria Emília Caixeta de Castro Lima, Adriana Varani, Adriana Stella Pierini e outras como a de Carmen Sanches Sampaio). Todas trataram de processos e/projetos que representaram tentativa de uma educação/escola outra e que em algum momento, por alguma situação, foram interrompidos. Fiquei pensando na circularidade dos processos quando de meu retorno. O projeto de trabalho foi descontinuado, porém a escola está lá, a equipe de professoras também, e as necessidades e possibilidades do trabalho pedagógico permaneceram. E eu, professora-coordenadora também retornaria para continuidade do trabalho... O que gerou a descontinuidade? O que isto quer dizer? O que ficou instituído e o que não? O que isto tem a ver com a pessoa que está no lugar da professora-coordenadora mais do que com as responsabilidades da coordenação pedagógica? Seria uma cultura institucional enraizada na escola que instaura outros saberes-e-fazer? Seria a ausência de uma gestão *co-inspirativa*? Seria a ausência de um sujeito-referência?

Mais profundamente, fiquei a pensar sobre o que, de fato, é formativo para os sujeitos em contexto de trabalho, pois, se as ações construídas e experienciadas, algumas delas refletidas e coletivamente articuladas e dialogadas não serviram como material de apoio e lançamento para o trabalho pedagógico durante minha ausência no ano de 2010, o que disto tudo permaneceu na formação das professoras? O que, de fato, foi formativo e constitutivo da profissionalidade delas? O que serviu como apoio? O que promoveu o deslocamento, no caso para o retrocesso de algumas propostas de trabalho? Se há a proposição de um autoformar-se a partir das diferentes experiências dialogadas e refletidas, o que permaneceu e o que se rompeu?

Uma possível interpretação pode estar no entendimento de que as relações estabelecidas não se pautaram, entre todos, no diálogo, na escuta e no compreender o compreender do outro. Quando não se assume a alteridade como constitutiva da relação eu-outro, não se qualifica a relação essencial eu-outro pelo diálogo (GERALDI, 2010). Pela recusa de partilha, promoveram-se desigualdades... (GERALDI, 2010).

As indagações explicitadas nesta Parte IV me levam à defesa da existência de um professor-coordenador em contexto escolar (portanto, lugar de trabalho e de formação) que assuma as dimensões de sua ação como constitutivas de seus saberes-e-fazeres profissionais (ser professor-formador, exercitar uma gestão *co-inspirativa* e ser sujeito-referência), e as exerça por meio da escuta, do diálogo e de um compreender o compreender do outro de tal ordem que interfira na personalidade e profissionalidade dos professores em prol de um projeto comum de trabalho.

Levaram-me, ainda, a re-conhecer que no cotidiano escolar coexistem o visível e o invisível aos nossos olhos, isto é, possivelmente, havia questões pré-existentes de incompreensão, de sujeição e de discordância dos sujeitos em relação aos temas e assuntos acordados e negociados em coletivo que não eram vistas e 'transvistas'. Que o processo de formação em uma escola é singular, lento e requer, necessariamente, idas e vindas – avanços e recuos – e que muitas vezes consideramos que tendo sido tratado em coletivo, imediatamente, cada sujeito se apropria e assume o que fora dialogado, altera seus saberes-e-fazeres em favor do que se acordou e, isso, traduz-se em mudança.

Impulsionaram-me a assumir que a descontinuidade é constitutiva do trabalho, porém, há um conjunto de princípios nos quais o mesmo se apoia e, diante deles, há sempre escolhas éticas (*bakhtiniana* e *freireanamente* falando)⁹⁶.

Finalmente, também me levaram a perceber que uma formação se faz *com* a escola, ou seja, junto e em diálogo com ela cotidianamente.

⁹⁶ Retomar nota n.21 à p.11.

Parte V: Lições de uma experiência – dos achados da viagem

“Não inventei nada. (Re)escrevi. Mas ao (re)escrever talvez ressaltem algumas ideias novas.”

Antônio Inácio C. Nogueira

Esta pesquisa de doutoramento tratou da temática da formação continuada de professores, tendo como foco o trabalho da coordenação pedagógica em contexto escolar. Foram tomados como pressupostos que a escola é espaço-e-tempo de trabalho e lugar privilegiado de constituição da profissionalidade docente (lugar de formação), bem como o professor-coordenador ser formador, assumindo a experiência dos sujeitos como potencializadora da formação.

Objetivou-se investigar a formação na e a partir da escola, com base no lugar do professor-coordenador e investigar em que se caracteriza a coordenação pedagógica.

A partir da experiência vivida no decurso de todo o doutorado, há algumas lições que podem ser tiradas e alguns vestígios que podem ser tomados para a formação de professores. São (in)conclusões perspectivando algumas recomendações, partindo da cientificidade do estudo e de lições inscritas em minha profissionalidade e personalidade no exercício como professora e pesquisadora. (In)Conclusões que proponho sejam abertas, que sirvam como ponto de apoio e de lançamento para poder *esticar horizontes* (CAMPOS, 2011).

Do “Labirinto de Perguntas” que foi traçado na escritura do texto da tese, trago uma das mais diretamente articuladas ao objetivo da pesquisa: Que formação é possível e necessária na e a partir da escola?

São muitas as formações possíveis. São variadas as formações necessárias. As possibilidades estão circunscritas em uma experiência única, portanto

irrepetível, em uma escola de educação básica, do lugar de professora-coordenadora.

A proposta é de uma formação na e a partir da escola, pois se realiza nas ações cotidianas do contexto educativo, as quais são imediatamente indagadas, refletidas e ressignificadas redirecionando as ações seguintes. É também alicerçada no acontecimento produzido da relação entre os sujeitos – eu-outro, ou seja, apoia-se na relação dialógica, portanto, alteritária, como essencial na constituição dos sujeitos em sua profissionalidade e personalidade. Uma formação orientada por encontros-dialógicos.

Encontros nos quais se assume uma atitude de escuta, em que se busca compreender o compreender do outro considerando uma ética responsiva comum em que somos responsavelmente participantes e, por isso mesmo, implicados com e pelo outro. Por isso é espaço permanente de diálogo, entendido como um “encontro amoroso dos homens” (FREIRE, 1992, p.43) e compreendido como vida, pois “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2003, p.348). Diálogo e também leituras, escritas e pensares sobre si e do outro com-partilhados e em co-operação. Encontros onde se possibilite vivenciar experiências (*larrosianamente*) e transformá-las em aprendizagens potencializadas pela indagação, pela reflexão e pela pesquisa, em uma dimensão que é, ao mesmo tempo, coletiva e individual.

Tarefa difícil e desafiadora de se realizar atualmente nas escolas de educação básica, fundamentalmente porque os tempos-e-espços têm sido cada vez menores e as ações cada vez mais solitárias em nome da “inovação neoliberal”. E também porque o que penso do lugar que ocupo e no tempo em que estou, somente eu posso pensar e por isso é de minha inteira responsabilidade, por isto a negação hoje e enunciações únicas e singulares em defesa de um discurso comum, dito homogêneo, como que exercendo um apagamento do sujeito.

É uma formação que não pode ser escolarizada, logo, não pode ser rotinizada. Nela não se pode verificar a retenção do conhecido e nem “medir” se algo deu certo pelo sucesso próprio e do outro, pois esse é quase inefável, inverificável, não medível. Não advém necessariamente de um projeto, nem interno nem externo, por isso não pode ser uma formação no e pelo projeto. Se considerarmos a realidade da escola pesquisada houve um plano de trabalho – e não de formação! – e um projeto pedagógico circunscrito a uma parte da escola e não a toda ela e menos ainda conectada a um programa externo. Ao mesmo tempo em que é limite por não se constituir em um projeto educativo da instituição, é a possibilidade como brecha para fazer outro caminho. Creio que esta é uma realidade presente em outras instituições... ou não?

É uma formação para as pessoas *na* e *a partir* da escola. *Na* escola por ser lócus de formação-e-trabalho e de trabalho-e-formação, por isso mesmo, lugar de estabilização – espaço no qual fincamos o pé e onde construímos o alicerce de nossa profissionalidade docente; onde realizamos nossos fazeres-e-saberes – por isso mesmo lugar de autoria das práticas – reconfigurando-os constantemente e consolidando nossas escolhas. *A partir da* escola porque é lugar de abertura para extraposição para além dos muros institucionais e por causa disso, em função da distância (situarmo-nos fora da escola e de nós mesmos), exercitar um distanciamento para produzir um possível acabamento e realizar uma meta-reflexão; é nos lançarmos a outras possibilidades em um futuro permanentemente deslocável.

É também uma formação *com* a escola, pois fundada em encontros-dialógicos nos quais são veiculadas ideias-próprias, ideias-alheias, ideias-próprias-alheias, em que o conflito, a tensão, a negociação, o acordo, a ex-posição, a imposição, a proteção, a negação, a responsabilidade, o compromisso são exercidos e, essencialmente, postos em diálogo.

Tal perspectiva de formação decorre de uma escola que, revelando o que nela foi feito e do que foi feito, faz emergir uma proposta: formação na e a partir da escola.

Proponho que seja assumida como uma *modalidade de formação* que advém do trabalho da professora-coordenadora (como professora-formadora) em contexto escolar. Uma inquietação que me toma é se considerarmos uma parte da literatura portuguesa (CAETANO, 2006; PIRES, 2002) sobre as ações de formação que acontecem dentro do espaço escolar, mediadas pela professora-coordenadora, elas são consideradas “processo informal de formação”. Compreendo que tal leitura leva em conta que são ações que não estão vinculadas a nenhuma modalidade de formação inicial ou contínua, correspondendo a uma formação em exercício... Mas, nas condições que temos em nossas escolas no Brasil e, mais especificamente, em Campinas/SP, penso que seria uma alternativa potencial a assunção desta modalidade formativa.

Por sua vez, fomentando e movimentando esse processo formativo, proponho a manutenção – e a existência em alguns casos – de um professor-coordenador que atue no próprio contexto escolar. Defendo o conceito de *professor-coordenador* por entender que carrega como matriz de referência, a docência. Defendo que seja uma atuação no espaço escolar, pois é vivenciando tal cotidianidade – a de exterioridade da sala de aula *in lócus* – que será possível acumular, re-construir e indagar saberes-e-fazer de este lugar, em diálogo permanente com outros. Se há uma perspectiva que a formação do professor se dá, fundamentalmente, enquanto ensina (RONCA, 2007), então, a constituição da profissionalidade do professor-coordenador se dá enquanto atua neste lugar.

Aposto em uma atuação do professor-coordenador que se lastre em cima de linhas de trabalho pautadas por três dimensões: atuar como professor-formador, exercer uma *gestão co-inspirativa* e constituir-se em sujeito-referência. Para além

de assumir-se como professor-formador (o que é um pressuposto da ação da coordenação pedagógica) é favorecer a transformação da escola em uma casa de aprendizagem e lugar de experiência para todos os que nela estão, ou seja,

Enquanto não se abrir mão do ensinar, em benefício do aprender com o Outro (...) não se construirão pontes entre a identidade perdida e as identidades possíveis do professor. Isto requer que redefinamos na prática concreta a escola: não uma casa de ensino, mas uma casa de aprendizagem (GERALDI, 2010, p.163).

E por isto, a necessidade de constituir-se em sujeito-referência e exercer o poder de forma revolucionária pela gestão co-inspirativa e na 'conspiração', promovendo rupturas e quebra de rotina sempre que for possível e necessário para haver deslocamento e provocar uma atitude de ver-e-transver.

Nesta pesquisa, identifiquei a potência que é investigar o próprio trabalho enquanto ainda se continua realizando-o. É um risco, pois estar imerso continuamente pode cegar, porém, esta permanência permite gerar interrogações: do lugar da pesquisadora que indaga a professora-coordenadora e da professora-coordenadora que interroga a pesquisadora, permitindo lugares de resposta diferentes que se 'entre-dialogam'. É um eu que é a pesquisadora, mas um eu para mim que ora é a própria pesquisadora, ora é a professora-coordenadora – mesmo sujeito, múltiplos lugares. Investigar o próprio trabalho e refletir sobre os contextos dentro dele carrega uma potência, porque embora tenhamos conhecimento e busquemos referências teóricas do que seria importante se constituir no trabalho, sabemos que lá no cotidiano não o é assim, pois temos que lidar com uma infinidade de situações não previstas nestas ideias a implementar porque elas são pensadas idealizadamente, como se fosse possível começar um trabalho nesta perspectiva, realizá-lo e no fim termos mudanças na escola e nos professores.

Ao tomar tal interpretação, estudar a formação sendo professora-formadora e continuando a sê-lo é uma possibilidade singular de a palavra da teoria se tornar plena, como explicita Amorim (2009, p.21-22),

Uma teoria verdadeira, ao virar ato, isto é, ao ser pensada por alguém singular e único, vira ética. E pode, assim, completar sua verdade universal com a verdade singular a que Bakhtin chama de *pravda*. Somente assim completada, a palavra da teoria se torna plena. O conhecimento sem ato é um dado abstrato e parcial. Para que um conhecimento seja pleno é necessário que alguém o pense. O ato é o movimento do pensamento, é o seu vir-a-ser.

E ainda afirma que

O conhecimento vivo e real precisa ser também *reconhecimento*. Reconheço-o e me reconheço nele. Assino-o “com firma reconhecida”. Ao assiná-lo, imprimo minha marca, minha singularidade, minha participação no ser. Dou de mim, do meu lugar único e intransferível. Ilumino-o com o valor que lhe imprimo.” (AMORIM, 2009, p.24).

Por isto, investigar o próprio trabalho e continuar trabalhando nele, socializando e refletindo sobre os percursos de aprendizagem individual e coletiva, é uma possibilidade de construir um conhecimento outro. E, talvez possamos também levantar um rol de possibilidades para a formação em contexto: na escola e a partir dela.

Assim, dada a experiência vivenciada no Colégio de Aplicação, para a atuação do professor-coordenador, o olhar afastado sobre ela, depois a imersão no contexto re-posicionando as questões, permito-me considerar algumas estratégias metodológicas que podem ser potenciais para a formação na e a partir da escola (aqui demarco alguns contornos, porém sem desconsiderar a relativização necessária quando tomamos outros espaços-e-tempos de trabalho e de formação):

- estar ajustada à necessidade (haver algum mecanismo para elencar sistematicamente as necessidades a partir do trabalho que se faz no dia a dia) do professor – individual e coletivamente (para se atuar na pessoalidade e na profissionalidade);
- usar de metáforas como um dos mecanismos para acessar o universo do professor;
- apostar na arte como possibilidade de estourar a disciplinaridade e a própria rotina e de aprendizado do inusitado;
- documentar o trabalho: utilizar de uma diversidade de registros – diário, *portfolios*, narrativas, sínteses, textos coletivos, fotografia, filmagem, gravação em áudio, desenhos e pinturas etc. – como forma de documentação e, *a posteriori*, como material para formação e potencial para a reflexão e tomada de consciência sobre o próprio trabalho;
- favorecer espaços de encontro e de diálogo em que compartilhem nossa(s) experiência(s) e tiremos deste exercício, lições que nos ajudam quando retornamos para o nosso fazer-saber;
- comunicar publicamente aquilo que se faz na escola e fazê-lo em diferentes situações e contextos e em diversos formatos;
- fazer estudo de autores e textos variados, dialogando sobre eles;
- sistematizar o trabalho pedagógico por meio de reflexões coletivas e de seu registro;
- tematizar a prática, problematizando-a;
- atuar no âmbito individual (como por exemplo, atendimento de cada professor para dialogar sobre a turma e seu trabalho ou ainda, produzir um projeto conjunto com ele e a turma e até mesmo, fomentar práticas de registro do próprio trabalho) e no âmbito do

coletivo docente (como por exemplo, colaborar e incentivar a realização de projetos entre alguns pares e no coletivo de docentes, ou ainda, levar problematizações de uma turma para serem refletidas coletivamente);

- favorecer espaços de encontro coletivo em que os sujeitos atuam na formação mútua e individual;
- ter no diálogo o instrumento principal das atividades pedagógicas;
- exercitar a escuta e promovê-la entre os pares;
- promover momentos em que haja socialização profissional em que os mais experientes acompanham os menos experientes.

Não podemos deixar de destacar que em qualquer contexto escolar – público ou privado, geograficamente na região central ou periférica, com pequeno ou grande público atendido, com pouco ou muito recurso financeiro e didático-pedagógico, com bastante ou pouca estrutura interna para efetivação do trabalho pedagógico etc. – há limites que demarcam o espaço-e-tempo de ação da professora-coordenadora. Porém, sempre há brechas. É preciso ver-e-transver e nelas entrar para favorecer outras possibilidades para o trabalho formativo. Ou até mesmo, se for difícil penetrar, pode-se assumir a postura de repetir, tal como nos sugere Manoel de Barros: “Repetir repetir — até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo” (2001, p.11).

E, por fim, escola é também *lócus* de formação da própria professora-coordenadora e lugar de estabilização de seus saberes-e-fazer, ao mesmo tempo em que precisa ser lugar de abertura. Trata-se da própria formação para além do exercício do trabalho, isto é, a necessidade em dialogar com outras pessoas da escola que não do próprio segmento porque sabe de dentro do que se fala-e-sabe

como um excedente possível, e ao mesmo tempo, também dialogar com outras pessoas que são de fora, como um excedente outro.

Onde há um esforço pela construção da identidade, Bakhtin exige a alteridade como ponto de partida; onde a luta exacerbada pelo eu, ele põe a relação fundante Eu/Outro; onde a pauta pelo mesmo/igual, ele parte do diferente; onde o universal, ele parte do singular; onde o já-dado, ele aponta o porvir; onde a luta pela estabilidade, ele joga com a instabilidade; onde o esforço pela palavra, ele coloca a contrapalavra; na luta pela palavra enquanto minha, ele lembra da palavra alheia; para constituir/enfrentar o presente, ele cobra uma memória do passado em jogo com a memória do futuro; onde a palavra no sistema normativo, ele ataca com a palavra na inter-ação; onde a força do falar, ele lembra o poder de escutar. Tudo constituído em relação. A relação é categoria fundante em tudo. De fato, temos tudo para compreender com Bakhtin, mas no sentido de compreender/lutar por uma existência responsável, ética.

(MIOTELLO, 2009, p.345).

A tese que aqui lhes apresentei é propositiva, portanto, co-inspiradora e cons-piradora.

Parte VI: Referências Bibliográficas

- AFONSO, Natércio; CANÁRIO, Rui. **Estudos sobre a situação da formação inicial de professores**. Porto: Porto Ed., 2002. (Cadernos da Formação de Professores; 4).
- ALARCÃO, Isabel. **Compreendendo e construindo a profissão de professor**: da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores, Universidade de Aveiro, 2001a.
- _____. **Professor-investigador**: Que sentido? Que formação?. Cadernos de Formação de Professores, n.1, 2001b.
- ALVARADO, Ramón. *Introducción*: La cartografía del dialogismo. In **Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje**, número 15-16, enero-diciembre, p.7-11, 1977.
- AMIGUINHO, Abílio José Maroto. **A escola e o futuro do mundo rural**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2008.
- AMIGUINHO, Abílio José Maroto *et al.* *Formar-se no Projecto e pelo Projecto*. In CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Ciências da Educação). p.101-116.
- AMORIM, Marília. *Para uma filosofia do ato*: "válido e inserido no contexto". In BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-43.
- ANDRADE, Antonieta Bernadete Teixeira de. *A palavra e a multiplicidade de olhares sobre o mundo*. In **Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe**. CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009 – Caderno de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p.69-72.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed. São Paulo: Papyrus, 2002.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68p. (Série Pesquisa, vol.13).
- BAGNO, Carlos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad.: Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad.: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre o nada**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. **Livro das Ignorâncias**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **O guardador de águas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. **Poemas Rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BARROSO, João. *Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional*. In CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Ciências da Educação). p.61-78.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENTO, Maria de Jesus Silva Crespo. **Dinâmicas Formativas em Contexto Profissional: estudo de um caso**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. São Paulo: Vozes, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOLE, Willi. *Alegoria, imagens, tableau*. In NOVAES, Adauto (Org.). **Artepensamento**. São Paulo: Cia das Letras, 1994. p.411-432.

BOLETIM DOS PROFESSORES – Formação de Professores do 1º Ciclo. Setembro. n. 17. Secretaria-Geral do Ministério da Educação. Lisboa, Portugal, 2009.

BRAGA, António. **A percepção dos professores sobre as modalidades de formação centradas em contextos escolares**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa, Portugal.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. 2008. 594fl. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade de Évora, Portugal.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. (Org.). 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Fotografar, documentar, dizer com a imagem*. In **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, 18(1), 2004, p.27-54.

BUBNOVA, Tatiana. *Voz, sentido y diálogo en Bajtín*. In **Acta Poetica** 27 (1), Primavera, 2006. p.97-114.

CAETANO, Rosário de Fátima Bravo Nunes. **Dinâmica de formatividade dos professores: o contexto de trabalho como lugar de formação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

CALVINO, Italo. **Cidades invisíveis**. Trad.: Diogo Mainardi. Biblioteca Folha. 2003.

CAMPOS, Ana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. *Diálogos com quem ousa educar, educando-se: a formação de educadores a partir de uma experiência de Educação Popular*. **32ª Reunião Anual da Anped**. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5341--Int.pdf>>.

Acessado em: 03 julho 2013.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. **A Orientadora Pedagógica, a Atuação e a Formação Docente**: Um Encontro com Alice e o Pequeno Príncipe. 2010. 202fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Ciências da Educação).

_____. *A escola*: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, n. 6, 1996, São Paulo, EDUC – PUC-São Paulo. p.9-27.

_____. *A prática profissional na formação de professores*. In CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001a. p.31-45.

_____. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. (2 impr.). Lisboa: Educa, 2000. (Educa. Formação; 7).

_____. *Escola – crise ou mutação*. Espaços de Educação, Tempos de Formação – Textos da **Conferência Internacional Espaços de Educação**. Tempos de Formação. (Novembro). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001b. p.141-151.

_____. *Fazer da formação um projecto. Mudar as escolas ou os Centros de Formação?* In: **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, Lisboa/Portugal, v.1, 2001c.

_____. **Gestão da escola**: como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Cadernos de organização e gestão escolar; 3).

_____. *Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas*. In CANÁRIO, Rui; SANTOS, Irene (Orgs.). **Educação, Inovação e Local**. Setúbal: ICE – Instituto das Comunidades Educativas, 2002. (Cadernos ICE; 6).

_____. *O professor e a produção de inovações*. In: **Revista Colóquio Educação e Sociedade**, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa/Portugal, n.4, dez., 1993.

CANÁRIO, Rui; D'ESPINEY, Rui (Orgs.). **Uma escola em mudança com a comunidade**: Projecto ECO, 1986-1992: Experiências e Reflexões. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional, 1994. (Ciências da Educação).

CAVACO, Carmen. **Adultos Pouco Escolarizados**: políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa, 2009. (Ciências da Educação: 8).

CHAUÍ, Marilena. *Merleau-Ponty*: obra de arte e filosofia. In NOVAES, Adauto (Org.). **Artepensamento**. São Paulo: Cia das Letras, 1994. p.467-492.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. *Relatos de experiência e investigação narrativa*. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; PEREZ DE LARA, Nuria. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

CONSELHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA. Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais. Portugal.

CORREIA, Alberto. *A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho*. In CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs.). **Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências**. Lisboa: Educa, 2008. (Educa, Formação; 11). p.61-72.

CORTESÃO, Luisa. *Formação: algumas expectativas e limites: reflexões críticas*. **Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto**. Porto: 1991. [on line]. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/7346>>. Acessado em: 25 jun. 2010.

COSME, Ariana. **Repensando a sala de aula: novas formas de organização do tempo e do espaço pedagógico**. Porto: 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/17926>>. Acessado em: 25 jun. 2010.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PEZZATO, Luciane M. **Práticas educativas e produção de sentido**. Campinas: 2008. Documento não publicado.

_____. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

DÍAZ, Sebastián Sánchez. **La formación permanente del profesorado centrada en la escuela: analisis de su funcionamiento**. 2009. 413 fls. Tese (Doutorado em Qualidade e Processos de Inovação Educativa). Universidade Autônoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogia Aplicada, Barcelona, Espanha.

DICIONÁRIO DE LATIM-PORTUGUÊS. 3 ed. Porto: Porto Ed., 2008.

DUARTE, Cristina da Silva Correia Viegas. **Autonomia e profissão docente – representações de professores sobre autonomia docente**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

DUCOING, Patricia. *A formação de professores e de profissionais da educação: sobre as noções de formação*. In ESTRELA, Albano (Org.). **Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)**. Colóquio "Para um Balanço da Investigação em Educação – Teorias e Práticas". Lisboa: Educa, 2007. (Ciências da Educação: 3). p.321-336.

DUTRA, Ítalo Modesto; JOHANN, Stéfano Pupe. **Por uma abordagem construtivista dos mapas conceituais**. S.d. Documento disponível em pdf.

ECO, Umberto. **Tentativa e erro**. 2004. Disponível em: <http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/UmbertoEco_DN_2004.htm>. Acessado em: 18 abril 2010.

ELLIOTT, John. *Re-colocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. (Coleção leituras no Brasil). p.137-152.

ESCUADERO, Juan Manuel; BOLÍVAR BOTIA, Antonio. *Inovação e formação centrada na escola, uma perspectiva da realidade espanhola*. In CANÁRIO, Rui; AMIGUINHO, Abílio. **Escolas e mudança: o papel dos Centros de Formação**. Lisboa: Educa, 1994. (Educa. Professores: 4). p.97-155.

ESTRELA, Albano; ELISEU, Margarida Pinto; AMARAL, Anabel. *Formação contínua de professores em Portugal*. O estado da investigação. In ESTRELA, Albano (Org.). **Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)**. Colóquio "Para um Balanço da Investigação em Educação – Teorias e Práticas". Lisboa: Educa, 2007. (Ciências da Educação: 3). p.309-319.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano (Orgs.). **PROJECTO IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores**. Estudo de Caso. Porto: Porto Editora, 2001.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

_____. *A Escola: relato de um processo inacabado de construção*. In **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.131-147, Jul./Dez. 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. *El autor*. E. PSI. B. A Psicopedagogía – **Revista da Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires**, n.4, 1996.

FERREIRA, Cláudia Roberta. *Diálogos na/com a formação de professores*. In **Anais do V Seminário Fala outra Escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. p.47-61.

_____. **Tateios e verdades possíveis sobre a formação da professora a partir da tecnologia informática na escola**. 2004a. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

_____; SERÓDIO, Liana Arrais; LEARDINE, Márcia Alexandra. **Producción Colectiva en la escuela básica: una experiencia innovadora en la formación y el arte**. Múrcia, Espanha: Universidade de Múrcia, 2010.

FERREIRA, Fernando Idílio. *A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto*. In FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação Criança – Um contexto de Formação em Contexto**. Braga: Livraria Minho (Minho Universitária), 2004b.

FINGER, Matthias. *A educação de adultos e o futuro da sociedade*. In CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs.). **Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências**. Lisboa: Educa, 2008. (Educa, Formação; 11). p.15-30.

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. *De olho no conhecimento "encarnado" sobre trabalho associado e autogestão*. In Canário, Rui & Rummert, Sonia (Orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009. (Educa. Formação; 14). p.173-188

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009. (Educação e Formação).

_____; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. **Aprendizagem e Desenvolvimento**

Profissional (DP) na Escola: Alguns resultados de um estudo realizado em três países. VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, (setembro). Universidade do Minho, 2005.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Equipas Educativas:** para uma nova organização da escola. Porto: Porto Ed., 2009. (Coleção Infância; 15).

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação Criança** – Um contexto de Formação em Contexto. Braga: Livraria Minho, 2004. (Minho Universitária).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica:** uma práxis em busca de sua identidade. São Paulo: FAHUD, 2009. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01/coordenacao-pedagogica-uma-praxis-em-busca-de-sua-identidade>>. Acessado em: 02 out. 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Loyola e Edições Olho D'Água, 1997.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. (Coleção leituras no Brasil).

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176p.

_____. *Linguagem e máscaras identitárias, exigências para a inserção no mundo global.* In **Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe.** CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009 – Caderno de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p.173-184.

_____. *Palavras escritas, indícios de palavras ditas.* Texto **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural.** Cultura – Prática social como objeto de investigação. 2000.

_____. *Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – o encontro que não houve.* In CORTESÃO, Luiza (Org.). **Diálogos através de Paulo Freire.** Porto: Edição Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2004. (Coleção Querer Saber). p.63-88.

GIGANTE, Ana Isabel das Neves. **Educadores e formadores de professores:** uma abordagem biográfica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais.** Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIONO, Jean. **O homem que plantava árvores**. Narração: Christopher Plummer. Autor: Jean Giono. Tradução: Jean Roberts. Produção: Société, Radio-Canada, Canadian Broadcasting Corporation. Ano: 1987. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=sFrLIAG7WaA>> (parte 1); <<http://www.youtube.com/watch?v=QYFvUchMgcg&feature=related>> (parte 2); <<http://www.youtube.com/watch?v=akdkaK33Fdc&NR=1>> (parte 3). Acessado em: 20 jun. 2010.

GOMES, António Ferreira. **A reflexão como estratégia de formação contínua de educadores de infância num contexto de investigação-acção**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

GÓMEZ, Ángel Pérez. *Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela*. [Filme-vídeo 1h 15 min. color.]. **IV Congreso Regional de Educación de Cantabria**. Competencias Básicas. - Conferência Inaugural. Cantabria, 2008. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU>> Acessado em: 11 maio 2010.

GONÇALVES, Pina (Coord.). **A escola ainda é uma criança**: educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Lisboa, 1999.

JARAMILLO QUICENO, Diana Victoria. **(Re)constituição do ideário de futuros professores de matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica**. 2003. 269fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

JOSSO, Marie Christine. *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. In: **Revista Educação e Pesquisa**. v.32, n.2, São Paulo, maio/ag., 2006.

_____. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. In: **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p.413-438, set./dez. 2007.

_____. **Experiências de vida e formação**. Trad.: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Formação de adultos: aprender a viver e a gerir a mudança*. In CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs.). **Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências**. Lisboa: Educa, 2008. (Educa, Formação; 11). p.115-125.

KITCHEN, Julian. **Relational Teacher Development: Growing Collaboratively in a Hoping Relationship**. (Spring). Teacher Education Quarterly, 2009.

KRAMER, Sônia. *Leitura e escrita como experiência – nota sobre seu papel na formação*. In ZACCUR, Edwirges et. al (Orgs.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 136p. (Pensadores & Educação, 2).

_____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. **Jornal Leituras**, Secretaria Municipal Educação de Campinas, Campinas, jul. 2001. n. 4, p.1-9.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208p.

LEITE, Carlinda. *A figura do "amigo crítico" no assessoramento /desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes.* In FERNANDES, Margarida *et al* (Orgs.). **O particular e o global no virar do milênio:** cruzar saberes em educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/15452>>. Acessado em: 25 jun. 2010.

LESNE, Marcel. **Trabalho pedagógico e formação de adultos:** elementos de análise. Tradução: Helena Domingos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

LIMA, Elvira de Souza. **Desenvolvimento cultural do professor.** São Paulo: Inter Alia, 2007. (Coleção Cultura, Ciência e Cidadania).

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química.** 2003. 265fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a Viver:** imagens. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LLANSOL, Maria Gabriela. **O raio sobre o lápis.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

LUDKE, Menga. **Lawrence Stenhouse** – O defensor da pesquisa do dia-a-dia. Disponível em: <<http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=5085>>. Acessado em: 11 maio 2010.

_____. *O professor e sua formação para a pesquisa.* In **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v.7, n.2, p.333-349, jul./dez. 2005.

_____; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 2. ed. Vol I, II e III. Lisboa: Editorial Confluência, 1967.

MAGALHÃES, Álvaro. **O limpa-palavras e outros poemas.** Ilustração: Danuta Wojciechowska. Alfragide, Portugal: ASA, 2000.

MATURANA, Humberto *et al.* **Matriz ética do habitar humano:** Entrelaçamento de sete âmbitos de reflexão-ação numa matriz biológico-cultural: Democracia, Pobreza, Educação, Biosfera, Economia, Ciência e Espiritualidade, 2009.

MESSIAS, Olívia dos Anjos Messias. **A formação contínua dos educadores de infância** – Que realidades? - estudo exploratório. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

MIOTELLO, Valdemir. *Pensar é dever! E pensar já é tomar posição!* In **Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe.** CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009 – Caderno de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p.343-345.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Percursos de uma experiência de formação continuada:** narrativas e acontecimentos. 2006. 302fls. Tese (Doutorado em

Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

MORIN, Edgard. **Amor, poesia, sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. **Pensamento chão**: poemas em prosa e verso. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências de formação e experiências da profissão**. 2005. 276fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso, GERALDI, João Wanderley, COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *As aventuras do conhecer*: da transmissão à interlocução. **Revista Educação e Sociedade** [online], abril 2002, v.23, n.78. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 29 de abril, 2010.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro, 1955.

NIZA, Sérgio. **A formação no Movimento da Escola Moderna**: contextos cooperativos e aprendizagem profissional. Disponível em: <<http://www.movimentodaescolamoderna.pt>>. Acessado em: 11 abril 2010.

_____. **A formação no movimento da escola moderna**: contextos cooperativos e aprendizagem profissional. Lisboa: s.d. (texto disponível em .pdf).

_____. **Formação cooperada**: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projeto Amadora. Lisboa: Educa, 1996. (Educa. Formação: 4).

NOGUEIRA, António Inácio C. **Para uma educação permanente à roda da vida**. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. [Filme-vídeo. 1h 19 min. Color.]. Encontro do Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo. 2006. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>>. Acessado em: 05 maio 2010.

_____. **Evidentemente**: Histórias da Educação. Lisboa: ASA, 2005.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: s.d. (arquivo em pdf).

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. (Educa. Fora de Coleção).

_____. **Pedagogia**: A terceira margem do rio. Texto elaborado para fala na CNE da Assembleia da República em 07 junho de 2010. 2010a. Documento não publicado.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Profissão:** docente. Revista Educação. Edição 154. 2010b. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>>. Acessado em 25 abril 2010.

_____; RODRIGUES, Cristina. *Prefácio*. In CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs.). **Educação e Formação de Adultos:** mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2008. (Educa, Formação; 11). p.7-14.

NUNES, Rosa. *Apresentação de "Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – o encontro que nunca houve"* de João Wanderley Geraldi. In CORTESÃO, Luiza (Org.). **Diálogos através de Paulo Freire**. Porto: Edição Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2004. (Coleção Querer Saber). p.59-62.

PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

PIERINI, Adriana Stella. **A (des)constituição da orientadora pedagógica na escola pública:** uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós. 2007. 160fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/São Paulo, Brasil.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e formação ao longo da vida:** análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências. 2002. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador:** confrontos e questionamentos. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coord. e Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Procurando uma Palavra Outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta. *Narrativas Docentes:* contornos e entornos. In: EVANGELISTA, Francisco; VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. **Um baú de histórias:** narrativas e formação. No prelo 2013. _____. **Colocar-se em Escuta** – um nosso ato responsável! Documento não publicado. 2012.

_____; CUNHA, Renata Cristina de Oliveira Barrichelo (Orgs.). **Percursos de autoria:** exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____; CUNHA, Renata Cristina de Oliveira Barrichelo; FERREIRA, Cláudia Roberta. *Narrativas docentes e saberes cotidianos no espaço escolar*. In SÜSSEKIND, Maria Luiza;

GARCIA, Alexandra (Orgs.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus El Aliii, Faperj, 2011. p.135-153.

_____; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *Inventário* – organizando os achados de uma pesquisa. In **Revista EnteVer**, Florianópolis, v. 01, n.01, p.137-154, 2011.

REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES. Diário da República – I série-A, 2-11-1996. (n.254, p.3885-3893). Portugal.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006. (Ciências da Educação ; 50).

RONCA, Vera de Faria Caruso. **Docência e Ad-miração: da imitação à autonomia**. 1 ed. São Paulo: Edesplan, 2007.

SÁ, Érica Aparecida de *et al.* **Coordenação pedagógica & processo de ensino aprendizagem**: as evidências de um exercício acadêmico. Documento não publicado. S.d.

SÁ-CHAVES, Idália. *A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. In TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; Ed. Plano, 2001.

_____. **Formação, conhecimento e supervisão**: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2007. 184p. (Estudos temáticos / Universidade de Aveiro; 1).

_____. (Org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997. 160p. (Coleção Cidine; 3).

_____. **Portfolios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. 2 ed. Aveiro: Universidade, 2004. (Cadernos didácticos. Supervisão; 1).

_____; MOREIRA, António (Coord.). **Conhecimento Profissional dos Professores: Imagens, Memória e Representações**. (CD-ROM). Aveiro: CIDTFF, Universidade de Aveiro, FCT, 2005.

_____; MOREIRA, António. **Formação e Conhecimento Profissional dos Professores**: Um exercício de modelização. European Conference on Educational Research, 2004. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003789.htm>>. Acessado em: 25 abril, 2010.

SALVADOR, Cristina Maria. **O coordenador pedagógico na ambigüidade interdisciplinar**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

SAMPAIO, Carmen Diolinda da Silva Sanches. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Almas tatuadas*. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 9, p.101-114.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia*. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o professor reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, Lee S. (2005). **Excellence**: An Inmodest Proposal. In: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Disponível em: <<http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/excellence-immodest-proposal>>. Acessado em: 25 abril 2010.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga. **Formação, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida**: Que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? Fórum Discussão Profissionalismo Docente em Tempos de Mudança, Universidade do Minho, 2005.

_____. **Profissionalismo Docente e Aprendizagem no local de trabalho**. Encontro Professor – Profissão de Risco? Centro de Formação de Francisco de Holanda, Guimarães. 2005.

SOLIGO, Rosaura Angélica. Dissertação. **Quem forma quem?** Instituição dos sujeitos. 2007. 202fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, Brasil.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. 2 ed. Madrid: Morata, 1985.

TAVARES, José António da Silva. **Representações que os directores dos centros de formação de associações de escolas têm sobre o funcionamento e a formação contínua desses centros**: contributos para a compreensão da sua evolução. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

TIRIBA, Lia. *Processos de trabalho e processo educativo: notas sobre o "período de ouro" da educação de adultos em Portugal*. In CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia (Orgs.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa, 2009. (Educa. Formação; 14). p.155-171.

VALSECHI, Marília Curado. *Diálogo*. In **Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe**. CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009 – Caderno de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p.281-286.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo**: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 2005. 292fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.

VENTANEIRA, Maria João Correia. **Práticas de trabalho colaborativo entre professores**: um estudo de caso. 2005. 322fl. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Educação, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *A palavra na vida e na poesia – introdução ao problema da poética sociológica*. In VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p.145-181.

ZABALZA BERAZA, Miguel Angel. **Competências docentes**. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero, 2005. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/22121655/Competencias-docentes>>. Acessado em: 20 maio 2010.

_____. **La autoestima de los educadores**. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, Diciembre, 2001. Disponível em: <http://www.oei.es/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf>. Acessado em: 20 maio 2010.

_____. **La formación por competencias**: entre la formación integral y la empleabilidad. Disponível em: <<http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/lin6zab.pdf>>. Acessado em: 20 maio 2010.

_____; LÓPEZ, Maria Muradás. **Los mapas conceptuales como recurso para representar y analizar buenas prácticas docentes en la educación superior**. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping. A. J. Cañas, J. D. Novak, Eds. San José, Costa Rica, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professor(a)es**: idéias e práticas, Lisboa: Educa-Professor(a)es, 1993.

_____. *Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes*. In DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.11-34.

Parte VII: Anexos

ANEXO I

Decreto-lei 9.053/46

Vários Colégios de Aplicação (chamados inicialmente Colégios de Demonstração) foram fundados com base na Lei 9053/46 de 13/03/46 (referência documental refere 12/03/46). As informações constam da *Folha de informação rubricada sob nº 120 do processo nº 6745/81-DRE / C, Ap: 7244/81 - DRE / C*, que trata do processo de Reconhecimento de Curso do *Colégio de Aplicação*.

O documento, em seu primeiro parágrafo, diz:

"(...)

- *Colégio de Aplicação* que iniciou suas atividades como Ginásio de Aplicação por força dos Decretos Leis - Federais nºs. 9053 de 12/03/46, 3827 (sic) de 19/12/55 e 48689 de 04/08/60 (fls. 103, 104 e 105), nos termos da Lei 4024/61 (cf. fls. 115) e teve seu funcionamento adequado à Lei 5692/71 com a homologação do PGE. por Port. CEBN de 16/02/74 (fls. 106) e aprovação do RE por Port. DRE / C nº 32, de 11/09/78 (fls. 10)."

A referência acima ao Decreto 3827 diz respeito efetivamente ao Decreto nº 38.327, de 19 de dezembro de 1955, que concede prerrogativa de equiparação à Universidade de Campinas e aprova seu estatuto.

De acordo com a Lei 9053, de 12/03/46, cria-se "um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País".

A referida lei (que tem 13 artigos) foi fundamental para atender a seus objetivos, tal como podemos ler a seguir:

"O Presidente da República usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1º. As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.

Art. 2º. Os ginásios de aplicação obedecerão [em] tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

(obs: [em] o documento está perfurado. Suspeito que seja esta a palavra perdida).

(...)

Art. 12. Nas Faculdades de Filosofia que se venham a criar a partir da data da expedição do presente Decreto-lei, os ginásios de aplicação deverão começar a funcionar a partir do ano em que haja alunos matriculados no curso de didática."

ANEXO II

Regimento Escolar Subseção I

Da Coordenação Pedagógica

Art. 18 - A Coordenação Pedagógica tem sob sua responsabilidade a coordenação, acompanhamento, controle e avaliação das atividades curriculares, em consonância com a Proposta Pedagógica do Colégio, sendo exercida por Coordenadores Pedagógicos.

Art. 19 - O Colégio mantém um Coordenador Pedagógico para cada um dos Cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que tem, além de outras que lhe forem atribuídas pela Direção do Colégio, as incumbências de:

- I - participar da elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar, na sua área de atuação;
- II - coordenar a elaboração do Plano Escolar no seu segmento;
- III - elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais programações dos diversos setores do Colégio;
- IV - prestar esclarecimentos ao corpo docente, aos alunos e respectivas famílias sobre a Proposta Pedagógica do Colégio, o Regimento Escolar e o andamento do processo ensino-aprendizagem, sempre que solicitado;
- V - estabelecer, juntamente com o corpo docente, os conhecimentos e habilidades básicos (essenciais) para cada série de cada Curso, a fim de garantir a integração vertical do currículo e a integração vertical dos cursos;
- VI - promover a integração horizontal do currículo, tendo em vista a interdisciplinaridade;
- VII - acompanhar, controlar e avaliar o desenvolvimento da programação do currículo;
- VIII - coordenar, acompanhar, controlar e avaliar a programação e execução do processo de recuperação dos alunos que dele necessitarem;
- IX - estudar, juntamente com o corpo docente, as causas do fracasso escolar, propondo soluções;
- X - coordenar a programação e execução das reuniões dos Conselhos de Série e de Classe;
- XI - propor e coordenar atividades de formação continuada dos professores;
- XII - avaliar os resultados do ensino em sua área de atuação, propondo as providências necessárias para sua contínua melhoria;
- XIII - prestar assistência técnica aos professores para:
 - a) o conhecimento e utilização dos recursos didáticos disponíveis;
 - b) o uso de estratégias de ensino motivadoras, inovadoras e adequadas ao aluno e ao que pretende ensinar;
 - c) a avaliação da aprendizagem do aluno;
 - d) o processo de recuperação da aprendizagem dos alunos que apresentam desempenho insuficiente.
- XIV - assessorar a Direção da Escola no que se refere a:
 - a) matrículas e transferências;
 - b) agrupamento de alunos nas classes;
 - c) adaptação, classificação e reclassificação de alunos;
 - d) organização de horário de aulas, quadro curricular e calendário escolar.
- XV - promover um clima harmonioso e prazeroso de trabalho;
- XVI - promover a cooperação e o trabalho em equipe entre os professores e demais participantes do processo ensino-aprendizagem;

- XVII - detectar eventual inadaptação do professor à classe ou ao Colégio, procurando auxiliá-lo na superação do problema;
- XVIII - promover, periodicamente, reuniões de estudo com os professores;
- XIX - buscar a contínua melhoria dos padrões de ensino, adequando-os à mudança social que se processa;
- XX - verificar as condições materiais do seu setor, quanto à instalação, ao mobiliário e ao material didático, solicitando melhorias à Direção do Colégio;
- XXI - inserir o seu trabalho na relação das partes com o todo e vice-versa;
- XXII - manter-se atualizado em assuntos ligados à sua área de atuação;
- XXIII - integrar o seu trabalho com a Orientação Educacional, com o Serviço de Pastoral e o de outras equipes, quando houver;

XXIV – supervisionar, orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos professores-coordenadores e dos professores, em geral, colaborando com eles no planejamento e execução das atividades propostas, tendo em vista a consecução da Proposta Pedagógica do Colégio;

XXV - promover a integração entre a escola e a família.

Parágrafo único – A função de Coordenador Pedagógico é exercida por profissional devidamente habilitado, nos termos legais.

Subseção II

Da Coordenação de Componente Curricular

Art. 20 – A Coordenação de Componente Curricular, quando determinada pela Direção da Escola, é exercida por professores-coordenadores que, sob a orientação do Coordenador Pedagógico, atuam no Ensino Fundamental e Médio junto aos docentes da mesma área ou disciplina, buscando a integração curricular e a melhoria da qualidade do ensino, tendo como atribuições:

I – Coordenar, no âmbito de sua área:

- a) – a elaboração do plano de ensino de sua disciplina, em consonância com a filosofia e a proposta pedagógica do Colégio:
 - 1 - assegurando a integração horizontal e vertical do currículo;
 - 2 - estabelecendo um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários, em cada série, para orientação das atividades docentes e discentes e da avaliação do aproveitamento dos alunos;
- b) – a execução das programações curriculares de sua disciplina, articulando-as com as programações de outros componentes curriculares, buscando a interdisciplinaridade;
- c) – as atividades da disciplina que visem à atualização e ao aprimoramento de procedimentos didáticos e de materiais de ensino;
- d) – o estabelecimento de critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como a seleção de instrumentos de avaliação, buscando sua coerência com a Proposta Pedagógica do Colégio e com o processo de avaliação realizado nos demais componentes curriculares do curso e da série;
- e) – as reuniões dos professores de sua disciplina;
- f) – o processo de recuperação de alunos de aproveitamento insuficiente em sua disciplina, acompanhando-o e avaliando-o.

II – Cooperar com:

- a) os professores de seu componente curricular, acompanhando seu desempenho, supervisionando a execução do plano de ensino e a elaboração dos instrumentos de avaliação;

b) com a Direção, o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional em assuntos de sua área de atuação.

III – Entrosar-se com os professores-coordenadores das outras disciplinas.

IV – Relacionar sempre, em seu trabalho, as partes com o todo.

V – Participar das reuniões para que for convocado ou for solicitada sua presença em razão de sua função.

VI – Encaminhar à Direção, através do Coordenador Pedagógico, as solicitações das providências que julgar necessárias para sua área de atuação.

VII – Manter um clima harmonioso e prazeroso de trabalho.

Seção V

Do Serviço de Orientação Educacional

Art. 21 – O Serviço de Orientação Educacional se destina a assistir o educando, individualmente ou em grupo, sendo também o elo mais freqüente entre a escola e a família dos alunos, exercendo suas funções em consonância com a Proposta Pedagógica do Colégio.

Parágrafo único – A função de Orientador Educacional é exercida por profissional legalmente habilitado.

Art. 22 – Os Orientadores Educacionais atuam no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo as seguintes incumbências:

I – participar da elaboração e da execução da Proposta Pedagógica do Colégio e do Plano Escolar, no que se refere à sua área de atuação;

II – assessorar a Direção na:

- organização das classes;
- caracterização da clientela escolar;
- solução de problemas de alunos que exijam cuidados especiais;
- pesquisa de acompanhamento dos alunos, após a conclusão do Ensino Médio, com vistas ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem do Colégio;

III – acompanhar a vida escolar dos alunos sob sua responsabilidade:

a) coletando e sistematizando dados sobre cada aluno, através da organização de prontuário, que permita estudo de caso, visando ao mais eficiente atendimento individual;

b) caracterizando o perfil da classe para a adequada orientação do grupo;

c) colaborando, com a aquiescência da Direção, em atividades de iniciativa dos estudantes, tais como:

- ◆ a escolha dos representantes de classes;
- ◆ a eleição, organização e atuação de associações representativas dos alunos;
- ◆ organização de festas de formatura e outros eventos;

d) colaborando em atividades extraclasse promovidas pelo Colégio, sempre que haja solicitação da Direção ou de seu representante;

e) desenvolvendo processo de aconselhamento abrangendo:

1. conduta;
2. orientação de estudos;
3. orientação para o trabalho, através de sondagem de interesses e aptidões e informação sobre as diversas opções profissionais, em parceria com os órgãos específicos da Instituição, em especial com o Instituto de Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas;

g) indicando encaminhamento a especialistas quando necessário, através da

Direção;

h) prestando informações sobre as disposições do Regimento Escolar aos alunos e seus pais ou responsáveis.

IV – promover a integração entre o Colégio e as famílias dos alunos, estabelecendo contato permanente com os pais ou responsáveis, através de entrevistas e reuniões para esclarecimentos e orientações;

V – acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, o processo de avaliação e de recuperação desenvolvido por cada um dos professores dos alunos sob sua orientação, a fim de assessorá-los:

a) em problemas de relacionamento com alunos e com as classes;

b) informando-os de problemas que possam interferir no desempenho escolar dos alunos ou classes;

c) colaborando com eles em suas atividades, quando solicitado, desde que no âmbito de sua atuação;

d) ouvindo-os para melhor auxiliar em problemas pedagógicos ou disciplinares com alunos ou classes;

VI – participar dos trabalhos dos Conselhos de Classe e de Série e assessorar os mesmos, coordenando-os, quando houver solicitação da Direção;

VII – integrar seu trabalho com a Direção, a Coordenação Pedagógica, o Serviço da Pastoral, a Secretaria e os Inspetores de alunos que trabalham em sua área de atuação, bem como com as equipes de trabalho existentes;

VIII – participar das reuniões para que for convocado ou for solicitada sua presença, em razão de sua função;

IX – participar da elaboração das normas disciplinares do Colégio e zelar pelo seu cumprimento, assim como pelo cumprimento deste Regimento Escolar;

X – manter contato com os demais Orientadores Educacionais do Colégio e especialmente com os do Curso em que atua, para uma maior integração do trabalho;

XI – relacionar sempre, em seu trabalho, as partes com o todo;

XII – manter-se atualizado em sua área de atuação;

XIII – promover um clima harmonioso e prazeroso de trabalho.

ANEXO III

CURSO: EDUCAÇÃO INFANTIL – 2009

MÓDULO: 40 SEMANAS

I n d i c a ç ã o C E E 0 9 / 9 7 e D e l i b e r a ç ã o C E E 2 2 / 9 7	Lei nº 9.934/96 - Delib eraç ão CEE nº 73/2008 de 08/04/2008	ÁREA DE CONHECIMENTO		2009	2009	2009
				I	II	III
		Currículo Integrado		20	20	20
	Área de Estimulação	Educação Física		2	2	2
		Arte		1	1	1
		Teatro		1	1	1
		Música		1	1	1
	TOTAL ANUAL DO CURSO			1000	1000	1000
	Educação Infantil Infantil I (3 anos) Infantil II (4 anos) Infantil III (5 anos)		Observação: Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção.			

ANEXO IV

CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL PLANA - 2005 MÓDULO: 40 SEMANAS

LEI FEDERAL 93/94/99/01/98/29/01/98/07/04/98	BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DO CONHECIMENTO	CARGA HORÁRIA SEMANAL MÍNIMA							
			ANO/SÉRIE							
			2005 1a.	2005 2a.	2005 3a.	2005 4a.	2005 5a.	2005 6a.	2005 7a.	2005 8ª.
		Língua Portuguesa	6	6	5	5	5	5	5	6
		História	2	2	2	2	2	2	3	3
		Geografia	2	2	2	2	2	2	3	3
		Ciências	3	3	4	4	3	3	3	3
		Matemática	5	5	5	5	5	5	5	5
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2
		Educação Artística	1	1	1	1	1	1	1	1
		TOTAL BASE NACIONAL COMUM	21	21	21	21	20	20	22	23
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira – Inglês	1	1	1	1	2	2	2	2
		Desenho	-	-	-	-	2	2	2	2
		Música	1	1	1	1	-	-	-	-
		Metodologia de Estudos	-	-	-	-	1	1	-	-
		Informática	1	1	1	1	1	1	-	-
		TOTAL PARTE DIVERSIFICADA	3	3	3	3	6	6	4	4
		TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	24	26	26	26	27
		TOTAL CARGA HORÁRIA ANUAL	960	960	960	960	1040	1040	1040	1080
		LÍNGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL (Optativa)	-	-	-	-	2	2	2	2
		ENSINO RELIGIOSO (Optativa)	1	1	1	1	1	1	1	1
		AULAS SEMANAIS INCLUINDO OPTATIVAS	25	25	25	25	29	29	29	30
		TOTAL DO CURSO INCLUINDO OPTATIVAS	1000	1000	1000	1000	1160	1160	1160	1200

CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL (9 ANOS)

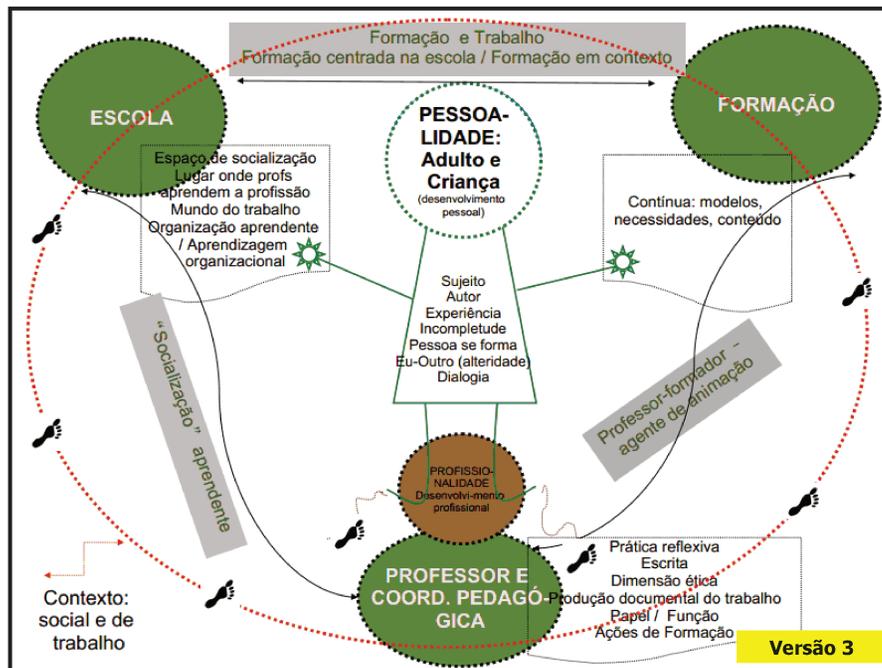
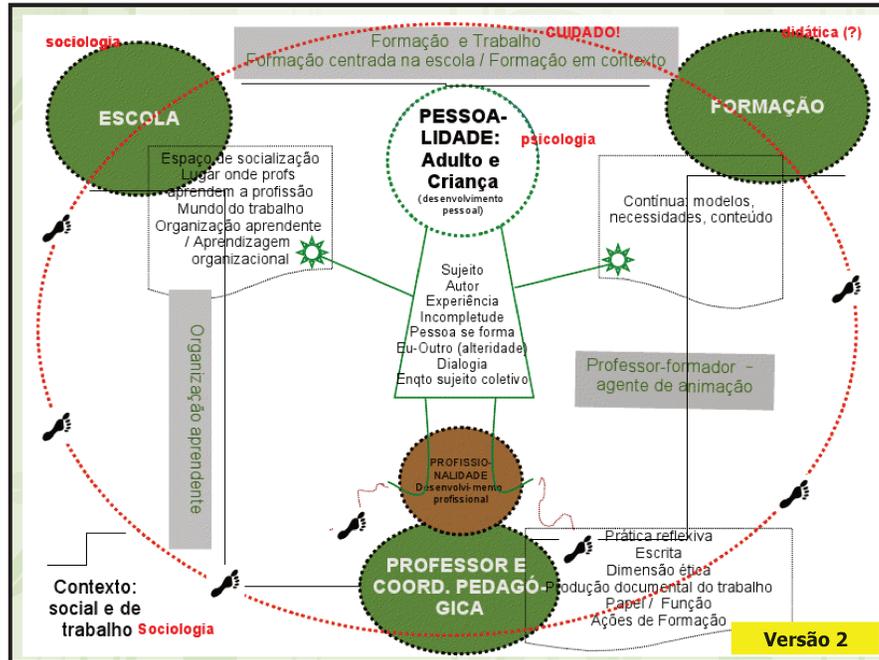
2009

MÓDULO: 40 SEMANAS

LEI FEDERAL 9394/96 / LEI 11.114/05 E RES. CNE 3/2005 - PARECER CEB/CNE 6/2005 - INDICAÇÃO CEE Nº 52/2005 - PARECER CEE 461/2005 - CEE 61/2006 - Lei 9475/97	B A S E N A C I O N A L C O M U M	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONEN TES CURRICULA RES	CARGA HORÁRIA SEMANAL MÍNIMA									
				2009	2009	2009	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
				1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
			Currículo Integrado	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	-	6	6	5	5	5	5	5	5	6
			Ed. Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		CIÊNCIAS NATURAIS, MATEMÁTICAS E TECNOLOGIA	Ciências	-	3	3	4	4	3	3	3	3	3
			Matemática	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5
			Informática	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-
		HUMANIDADE E ARTES	História	-	2	2	2	2	2	2	3	3	3
			Geografia	-	2	2	2	2	2	2	3	3	3
			Arte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		TOTAL BASE NACIONAL COMUM			23	21	21	21	21	21	21	22	23
	P A R T E D I V E R S I F I C A D A		Inglês	-	1	1	1	1	2	2	2	2	2
			Desenho	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2
			Música	2	1	1	1	1	-	-	-	-	-
				Metodologia de Estudos	-	-	-	-	-	1	1	-	-
		TOTAL PARTE DIVERSIFICADA			2	2	2	2	2	5	5	4	4
		TOTAL DE AULAS SEMANAIS			25	23	23	23	23	26	26	26	27
		TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL			1000	920	920	920	920	1040	1040	1040	1080
		LÍNGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL (Optativa)			-	-	-	-	-	2	2	2	2
		ENSINO RELIGIOSO (Optativa)			-	1	1	1	1	1	1	1	1
		AULAS SEMANAIS INCLUINDO OPTATIVAS			-	24	24	24	24	29	29	29	30
		TOTAL DO CURSO INCLUINDO OPTATIVAS			1000	960	960	960	960	1160	1160	1160	1200

ANEXO V

Mapas Conceituais



ANEXO VI

Inventário de Documentos

Na construção do Inventário, não foram incluídos os emails e as fotografias digitais de atividades e eventos considerando que compõem uma quantidade gigantesca de material em cada ano letivo.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
ANO 2005	
Agenda escolar	Agenda escolar de uso pessoal com anotações ao longo do ano letivo. Documento da coordenadora pedagógica.
Apoio Pedagógico Horário AAP_Alunos EFI 2s2005.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo horário de atendimento de alunos nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora.
Atividades Alunos-Professora 2005 - Livreto Ed Física	Pasta contendo 05 arquivos eletrônicos. Livro construído pela professora e alunos. Elaborado pela professora e alunos, com revisão da coordenadora pedagógica.
Atividades Alunos-Professora Projeto 2005 - Campinas Histórica_3A cdrom_Geral vfinal.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. "Livro" construído pela professora e alunos. Elaborado pela professora e alunos, com revisão da coordenadora pedagógica.
Calendário 2005 final geral.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo calendário do ano letivo. Organizado pela equipe diretiva.
Conselho de Classe 1ª A 3 Relatório Professor05.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (música). Organizado pela professora.
Conselho de Classe 2ª A 3 Relatório Professor05.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (música). Organizado pela professora.
Conselho de Classe 3ª A 3 Relatório Professor05.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (música). Organizado pela professora.

Conselho de Classe 3ª B 3 Relatório Professor05.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (música). Organizado pela professora.
Conselho de Classe 4ª A 3 Relatório Professor05.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (música). Organizado pela professora.
Estagiários Quadro de Estagiários_2s2005.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relação de estagiários atendidos no segundo semestre letivo. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Evento com Famílias e Alunos Festa Junina_Horário de danças_2005.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado com famílias e alunos. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Evento com Famílias e Alunos Gincana Jogos EF1.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado com famílias e alunos. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Evento com Famílias e Alunos Programa Anoitecer com Arte_2005.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado com as famílias e alunos. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Evento para Alunos Cronograma do DFS_2005 alunos 1e2s.doc Cronograma do DFS_2005 alunos 3e4s.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado para as crianças. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional e professoras envolvidas no trabalho.
Evento para Alunos Semana Literária_2005 programação.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado para as crianças. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Evento para Alunos Semana da Criança 2sEF1_2005 v2	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado para as crianças. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
ListaMaterial1ªEF_alunos novos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial2ªEF_alunos antigos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.

ListaMaterial2ªEF_alunos novos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial3ªEF_alunos antigos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial3ªEF_alunos novos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial4ªEF_alunos antigos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial4ªEF_alunos novos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Matriz Curricular Grade_(matriz)_EF_9_anos_2005.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Matriz curricular registrada na Secretaria Municipal de Educação. Documento enviado pela secretária escolar.
Participação em evento externo (congresso e afins) XV COLE Menino olho dagua_Cl._Cr.C.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo resumo de comunicação de um projeto da instituição no XV COLE, na UNICAMP. Organizado pela professora e pela coordenadora pedagógica.
Participação em evento externo (congresso e afins) XV COLE Os sonhos nao envelhecem_AI.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo resumo de comunicação de um projeto da instituição no XV COLE, na UNICAMP. Organizado pela professora.
Participação em evento externo (congresso e afins) XV COLE Os Sonhos não envelhecem_Li.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo resumo de comunicação de um projeto da instituição no XV COLE, na UNICAMP. Organizado pela professora.
Planos de Ensino	Conjunto de 48 arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word. Planos de ensino das diferentes áreas do conhecimento e para cada faixa etária, referente ao ano letivo em curso. Elaborado pelos professores.
Relatório Direção Reflexão sobre EF1_2005.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de necessidades do segmento para discussão com a direção. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Relatório Direção RelatórioDireção_2005.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese de todo o trabalho pedagógico e educacional desenvolvido ao longo do ano letivo nas séries iniciais do Ensino Fundamental e avaliação das ações – documento elaborado para direção da instituição. Produzido pela coordenação pedagógica e orientação educacional.

Reunião Geral de Pais – material Reunião de Pais – presença_2005.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Tabulação de presença das famílias nas reuniões trimestrais de devolutiva de avaliação processual do ano letivo de 2005. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Geral de Pais – material Reunião de Pais fev_2005 roteiro.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Geral de Pais – material Reunião de Pais_fev 2005 Apresentação fotos gerais.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Montagem fotográfica para a reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Geral de Pais – material Reunião de Pais_jun 2005 Apresentação Coral e Flauta 300605.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Montagem fotográfica para reunião coletiva de pais. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica Reunião Pedagógica - Texto orientador uso internet para pesquisa.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Texto orientador para pesquisa através da internet. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica Reunião Pedagógica_050305.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica Reunião Pedagógica_060405.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica Reunião Pedagógica_110505.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica e registro de "Alinhamento de conceitos e trabalho referente a leitura". Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica Reunião Pedagógica_160205.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica Reunião Pedagógica_160305.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica contendo: - a proposta de trabalho de 1ª a 4ª série para o ano letivo; - registro de "Alinhamento de conceitos e trabalho referente a hábitos de estudo, leitura, trabalho em grupo e pesquisa". Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.

Revista do <i>Colégio de Aplicação</i>	Revista impressa Ano IV – Número 11 – Abril/Maio 2005
Revista do <i>Colégio de Aplicação</i>	Revista impressa Ano IV – Número 12 – Ago/Set 2005
Revista do <i>Colégio de Aplicação</i>	Revista impressa Ano IV – Número 13 – Nov/Dez 2005

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
ANO 2006	
Agenda escolar	Agenda escolar de uso pessoal com anotações ao longo do ano letivo. Documento da coordenadora pedagógica.
Apoio Pedagógico Atendimento alunos_Horário AApoioPedagógico_2006 2s.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo horário de atendimento de alunos nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora.
Apoio Pedagógico Projeto Mestrado_CriC_Pesquisa Projeto Apoio Pedagógico - carta pais.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo termo de compromisso para participação de alunos do Apoio Pedagógico em Projeto de Mestrado. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva AM.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva AR.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva B.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva Caro.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva CriC.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva CriF.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva Da.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva El.S.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva MaL.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 devolutiva Re.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de devolutiva para professora de avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento-roteiro para avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_06 vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro para avaliação individual do trabalho pedagógico. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Avaliação Semestral Avaliação Semestral_sugestão Ca.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Apontamentos para elaboração do roteiro para avaliação semestral do trabalho pedagógico. Apontado pela orientadora educacional.
Avaliação Semestral Avaliação_AM.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação_CaE.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela orientadora educacional.
Avaliação Semestral Avaliação_CriF.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação_CriC.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Avaliação Semestral Avaliação_Da.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação_El.S.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação_MaL.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação_Re.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Calendário 2006 publicado sem proteção.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo calendário do ano letivo. Organizado pela equipe diretiva.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de dica de férias_1A.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de dica de férias_2A.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de dica de férias_4A.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de dica de férias_4B.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para professoras Carta professoras_jan06.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada às professoras com orientações para reinício do ano letivo. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Celebração Roteiro celebração de finalização EFI_2006.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro para celebração de encerramento do ano letivo. Elaborado pelo assessor religioso.
Conselho de Classe Conselho Classe 1A 3T_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Conselho de Classe Conselho Classe 1As 2T_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe Conselho Classe 1s 1T_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe Conselho Classe 2A 3T_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe Conselho Classe 2s 1T_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe Conselho Classe 3A 3T_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe Conselho Classe 3s 1T_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe Conselho Classe 4A 3T_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe Conselho Classe 4As 1T_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
<p>Conselho de Classe</p> <p>Conselho Classe 4As 2T_vfinal.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.</p>
<p>Conselho de Classe</p> <p>Conselho Classe 4B 3T_vfinal.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.</p>
<p>Conselho de Classe</p> <p>Conselho Classe 4Bs 1T_vfinal.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.</p>
<p>Conselho de Classe</p> <p>Conselho Classe 4Bs 2T_vfinal.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.</p>
<p>EF9 anos</p> <p>Apresentação Proposta EF9anos</p> <p>Equipe Diretiva_set06.ppt</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento-roteiro para apresentação à Equipe Diretiva das questões para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, após reflexão com equipe de professoras. Elaborado pela orientadora educacional e coordenadora pedagógica.</p>
<p>EF9 anos</p> <p>Reunião EqDiretiva - Apresentação</p> <p>Proposta EF9anos_set06.ppt</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento-roteiro para discussão com a Equipe Diretiva sobre a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos – 2ª versão. Elaborado pela orientadora educacional e coordenadora pedagógica.</p>
<p>EF9 anos</p> <p>Reunião EqDiretiva EF9anos_300806</p> <p>proposta para direção_vdefinitiva.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento-roteiro para discussão com a Equipe Diretiva sobre a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos – 1ª versão. Elaborado pela orientadora educacional e coordenadora pedagógica.</p>
<p>EF9 anos</p> <p>RPais_151206 esclarecimentos sobre</p> <p>EF9anos.ppt</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro de reunião coletiva de pais referente a implementação do EF9 anos. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.</p>
<p>Estagiários</p> <p>Quadro de Estagiários_1s2006.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relação de estagiários atendidos no segundo primeiro letivo. Elaborado pela coordenação pedagógica.</p>

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Evento com Famílias e Alunos Festa Junina Danças 2006 Horário.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado com as famílias e alunos. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Evento com Famílias e Alunos Gincana Programação_Comissão 060906.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado com as famílias e alunos. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Evento com Famílias e Alunos Programa Anoteecer com Arte_2006.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado para as famílias e os alunos. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Evento para Alunos Cronograma do DFS_2006 profs 1e2s.doc Cronograma do DFS_2006 profs 3e4s.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado para as crianças. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional e professoras envolvidas no trabalho.
Evento para Alunos Semana da Criança 2sEF1_2005 v1.doc e Semana da Criança 2sEF1_2005 v2.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documentos contendo roteiro de atividades para a comemoração pelo Dia da Criança. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Evento para Alunos Torneio Esportivo_2006.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado para as crianças. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Lista de materiais_1s06_novos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de materiais_2s06_novos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de materiais_2s06_veteranos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de materiais_3s06_novos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Lista de materiais_3s06_veteranos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de materiais_4s06_novos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de materiais_4s06_veteranos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Participação em evento externo (congressos e afins) Apresentação_Oficina de Brinquedos.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Material elaborado para apresentação de uma experiência de trabalho no III Seminário Fala outra Escola, realizado na Faculdade de Educação, da UNICAMP. Elaborado pela professora.
Participação em evento externo (congressos e afins) III Fala Unicamp_Oficina de brinquedos_AM.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo roteiro para apresentação de um projeto institucional no III Seminário Fala outra Escola, na UNICAMP. Elaborado pelas professoras.
Participação em evento externo (congressos e afins) III Fala Unicamp_Produção coletiva_coletivo de profs - roteiro de apresentação.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo roteiro para apresentação de um projeto institucional no III Seminário Fala outra Escola, na UNICAMP. Elaborado pelas professoras e coordenadora pedagógica.
Participação em evento externo (congressos e afins) III Fala Unicamp_Produção coletiva_coletivo de profs – fotos.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo montagem fotográfica para apresentação de um projeto institucional no III Seminário Fala outra Escola, na UNICAMP. Elaborado pelas professoras e coordenadora pedagógica.
Participação em evento externo (congressos e afins) III Fala Unicamp_Produção coletiva_coletivo de profs – resumo.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo resumo de apresentação de um projeto institucional no III Seminário Fala outra Escola, na UNICAMP. Elaborado pelas professoras e coordenadora pedagógica.
Pasta física com documentos arquivados	01 Pasta, tipo catálogo, com arquivo de documentos do ano letivo, a saber: matriz curricular, calendário letivo, horário de aulas, pauta de semana de planejamento e outros.
Planejamento 2006_Pauta EF1.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica da Semana de Planejamento do ano letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Planos de Ensino	Conjunto de 53 arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word. Planos de ensino das diferentes áreas do conhecimento e para cada faixa etária, referente ao ano letivo em curso. Elaborado pelos professores.
ProduçãoColetiva_Angélica: Arquivos digitais	Conjunto de 110 arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word e em Microsoft PowerPoint. Registros do processo de criação e desenvolvimento da produção coletiva. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alunos.
ProduçãoColetiva_Angélica: DVD	02 DVDs com gravação: um contendo recortes de gravações do processo de construção da produção coletiva e outro contendo a apresentação final. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alunos e equipe de audiovisual.
ProduçãoColetiva_Angélica: Fotografias	Conjunto de fotografias. Registros do processo de criação e desenvolvimento da produção coletiva. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alunos.
ProduçãoColetiva_Angélica: Pastas de trabalho	Conjunto de arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word e em Microsoft PowerPoint e registros de próprio punho. Registros do processo de criação e desenvolvimento da produção coletiva. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alunos.
ProduçãoColetiva_Angélica: Registros das crianças	Conjunto de arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word e em Microsoft PowerPoint e registros de próprio punho. Registros do processo de criação e desenvolvimento da produção coletiva. Elaborado pelos alunos.
ProduçãoColetiva_Angélica: Livro documental do Espetáculo	Livro em formato A3. Documentação da produção coletiva. Elaborado pelos alunos.
Registro pós reunião de pais (professoras) 1A Observações ReuniãoPais_1Tri.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação trimestral. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) 1A Observações ReuniãoPais_2Tri.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação trimestral. Produzido pela professora.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Registro pós reunião de pais (professoras) 4A Registro da reunião de pais 1tri2006.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação trimestral. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) 4B Registro Pós Reunião de Pais_1Tri.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação trimestral. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) 4B Registro Pós Reunião de Pais_2Tri.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação trimestral. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Pós Reunião de Pais_3A_1tri2006.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação trimestral. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Pós Reunião de Pais_4B_dez06.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação trimestral. Produzido pela professora.
Relatório Direção GT - EF9anos relatório_vfinal.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo síntese das reflexões e estudo de documentos oficiais abordando as concepções que norteiam a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Elaborado pelas professoras, orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Relatório Direção RelatórioDireção_2006.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese de todo o trabalho pedagógico e educacional desenvolvido ao longo do ano letivo nas séries iniciais do Ensino Fundamental e avaliação das ações – documento elaborado para direção da instituição. Produzido pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Geral de Pais – material Programação Reunião de Pais 080206_2 a 4s.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Geral de Pais – material Programação Reunião de Pais 200206_1s.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Reunião Geral de Pais – material Relato Reunião Pais 200206_1s.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.
Reunião Geral de Pais – material Relato Reunião Pais fev_4B.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.
Reunião Geral de Pais – material Reunião de Pais – presença_2006.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Tabulação de presença das famílias nas reuniões trimestrais de devolutiva de avaliação processual do ano letivo de 2006. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_020806 ComeBebemoração.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica celebrativa de encerramento de semestre letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_100506.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_140306.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_150306.pdf	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word, mas devido à versão impressa somente, o mesmo foi digitalizado em Adobe Acrobat Reader. Dinâmica de reunião pedagógica. Elaborado pela orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_181006 (prod coletiva_registro reflexivo profas).doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_190406.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_2006 Homenagem Ser professora é.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Material utilizado em reunião pedagógica em comemoração ao Dia do Professor. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_240506.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_290306 - O olhar.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Material teórico utilizado em reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_290306.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_ag06 (proposta montagem atividade do espetáculo).doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_out06 (prod coletiva).doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Prof Especialista_dez06.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica EqDiretiva_AvDiag_160806.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre o processo de Avaliação Diagnóstica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica ImplemEF9anos_230806.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro da proposta para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos para reunião geral com professores e equipe diretiva. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_020806.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica contendo proposta para a Produção Coletiva 2006. Elaborado pela coordenadora pedagógica, orientadora educacional e assessor religioso.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_120806.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica sobre a Produção Coletiva 2006. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_200906.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica sobre a Produção Coletiva 2006. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_210606.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica contendo a proposta para a Produção Coletiva 2006. Elaborado pela coordenadora pedagógica, orientadora educacional e assessor religioso.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro RP_151206.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Pauta de reunião pedagógica contendo proposta de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro RPedag FilmeChocolate_240606.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Sugestão de roteiro para reunião pedagógica de encerramento de semestre. Elaborado pela orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – problematização Problematização Reunião 100506_AM.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de uma situação do cotidiano do trabalho com as crianças para problematização em reunião pedagógica. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – problematização Problematização Reunião 100506_CaE.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de uma situação do cotidiano do trabalho com as crianças para problematização em reunião pedagógica. Elaborado pela orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – problematização Problematização Reunião 100506_Cl.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de uma situação do cotidiano do trabalho com as crianças para problematização em reunião pedagógica. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – problematização Problematização Reunião 240506_CaE.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de uma situação do cotidiano do trabalho com as crianças para problematização em reunião pedagógica. Elaborado pela orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – problematização Problematização Reunião 240506_El.S.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de uma situação do cotidiano do trabalho com as crianças para problematização em reunião pedagógica. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – problematização Problematização Reunião 240506_Is.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de uma situação do cotidiano do trabalho com as crianças para problematização em reunião pedagógica. Elaborado pelo professor.
Reunião Pedagógica – registro Proposta para reunião pedagógica 2sem06.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro da proposta para as reuniões pedagógicas no segundo semestre letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Reunião Pedagógica – registro Registro AM 150306.jpg	Arquivo eletrônico digitalizado a partir de versão manuscrita. Registro reflexivo sobre o conceito de “Formação”. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro Caro_Ed._MaF 150306.jpg	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word, mas digitalizado a partir de versão impressa. Registro reflexivo sobre o conceito de “Formação”. Elaborado pelos professores.
Reunião Pedagógica – registro Registro AMa_CriC_El.S 150306 (1).jpg Registro AMa_CriC_El.S 150306 (2).jpg	Arquivo eletrônico digitalizado a partir de versão manuscrita (em duas folhas). Registro reflexivo sobre o conceito de “Formação”. Elaborado pelos professores.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 190406_MaL.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro da fala CP reunião pedag geral 110306.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese do trabalho realizado na semana de planejamento no segmento, para ser socializado em reunião geral (com todos os segmentos e equipe diretiva). Elaborado por orientadora educacional e coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 100506_CriC.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 10e170506_Li.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 150306_AM.pdf	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word, mas devido à versão impressa somente, o mesmo foi digitalizado em Adobe Acrobat Reader. Registro reflexivo sobre o conceito de “Formação”. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 150306_AMa_El.S_CriF.pdf	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word, mas devido à versão impressa somente, o mesmo foi digitalizado em Adobe Acrobat Reader. Registro reflexivo sobre o conceito de “Formação”. Elaborado pelas professoras.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 150306_Car_Ed_MaF.pdf	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word, mas devido à versão impressa somente, o mesmo foi digitalizado em Adobe Acrobat Reader. Registro reflexivo sobre o conceito de “Formação”. Elaborado pelos professores.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 150306_CriC_AR_Cl.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro reflexivo sobre o conceito de “Formação”. Elaborado pelas professoras.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 150306_Li.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 190406_Cl.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese de um encontro de reunião pedagógica sobre o conceito de “Formação” discutido em reuniões pedagógicas. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 190406_Li.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 190506__CriC.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 240506__CrisC.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 290306 v2_MaL.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 290306_El.S.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 290306_Li.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica 290306_MaL.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora e revisado pela coordenação pedagógica
Reunião Pedagógica – registro Registro para reunião pedagógica março_2006_Cl.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro reflexivo sobre o conceito de “Formação”. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Pedagógica – registro Registros para reunião pedagógica 190406_Da.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro sobre experiência pessoal de formação na reunião pedagógica e sobre a própria prática do registro. Elaborado pela professora.
Revista do <i>Colégio de Aplicação</i>	Revista impressa Ano V – Número 14 – setembro/outubro 2006

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
ANO 2007	
Agenda escolar	Agenda escolar de uso pessoal com anotações ao longo do ano letivo. Documento da coordenadora pedagógica.
Apoio Pedagógico HORÁRIO Atendimento Salas_2007.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relatório de atendimento das turmas nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora.
Apoio Pedagógico Projeto Apoio Pedagógico.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo projeto das Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Apoio Pedagógico Relatorio_Apoio Pedagógico 2ºtri Thaís.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relatório de atendimento de alunos nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora.
Apoio Pedagógico Relatorio_Apoio Pedagógico 3ºtri Cris.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relatório de atendimento de alunos nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora.
Atividades Alunos-Professora 2007 - Projeto Pequeno Escritor	Pasta contendo 70 arquivos eletrônicos. Livro construído pela professora e alunos. Elaborado pela professora e alunos, com revisão da coordenadora pedagógica.
Calendário 2007 EFI_Geral.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo calendário do ano letivo. Organizado pela equipe diretiva.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de férias 2º ano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de férias 3ªA v3.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico 1ºano Carta Orientação_Agenda.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico 1ºano Carta Orientação_Estojo.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.

Carta para família – orientação trabalho pedagógico 1ºano Carta Orientação_Exposição Folclore.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações para participação na exposição sobre folclore. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para professoras Carta de férias professoras_jul07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Conteúdo de e-mail enviado às professoras com dicas para as férias. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Celebração – roteiro Celebração Páscoa profs abril2007.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro para celebração de Páscoa com os professores. Elaborado pelo assessor religioso.
Conselho de Classe 1T_1ºano_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 1T_2ªsA_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 1T_2ªsB_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 1T_2ºano_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 1T_3sA_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 1T_4ªsA_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.

Conselho de Classe 2T_1ºano_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 2T_2ºano_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 2T_2sA_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 2T_2sB_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 2T_3sA_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 2T_4ªsA_Aval Trimestral Total.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (contém observações de todas as áreas do conhecimento). Organizado pela coordenadora pedagógica com conteúdo elaborado pelas professoras.
Conselho de Classe 3T_1º ano_EdFísica.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_1º ano_ML.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_1ºano_Música.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Música). Elaborado pela professora.

Conselho de Classe 3T_2A_AMa.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_2A_Arte.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Arte). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_2A_EdFísica.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_2A_EnsReligioso.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Ensino Religioso). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_2B AR.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_2B Informática.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Informática). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_2B Inglês.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Inglês). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_2B_Música.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Música). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_2ºano_AM.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_2ºano_Arte.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Arte). Elaborado pela professora.

Conselho de Classe 3T_2ºano_Música.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Música). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_3A MaL.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_3A_EdFísica.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_3A_Informática.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Informática). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_4A_El.S.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_4A_EnsReligioso.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Ensino Religioso). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3T_4A_Inglês.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Inglês). Elaborado pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo Conteúdos essenciais_1ºano_essencial ano 2007.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo Conteúdos essenciais_2ªs_objetivos essenciais ano 2007.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.

<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Conteúdos</p> <p>essenciais_2ºano_essencial ano</p> <p>2007.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Conteúdos essenciais_3ªs_essencial</p> <p>ano 2007.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Conteúdos essenciais_4ªs_objetivos</p> <p>essenciais ano 2007.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Conteúdos essenciais_geral</p> <p>vdez2007.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Compilação dos registros das professoras sobre o que consideram como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalham.</p> <p>Produzido pela coordenação pedagógica.</p>
<p>Estagiários</p> <p>Devolutivas fono_ texto</p> <p>final_2007.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Documento contendo atividade desenvolvida com estagiários.</p> <p>Elaborado pelo estagiário e coordenação pedagógica.</p>
<p>Estagiários</p> <p>Devolutivas psicologia_out07.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Documento contendo atividade desenvolvida com estagiários.</p> <p>Elaborado pelo estagiário e coordenação pedagógica.</p>
<p>Evento com Famílias e Alunos</p> <p>Festa Junina Horário danças</p> <p>2007.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Programa de evento pedagógico realizado com as famílias e alunos.</p> <p>Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.</p>
<p>Evento com Famílias e Alunos</p> <p>Programa Anoitecer com</p> <p>Arte_2007.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Programa de evento pedagógico realizado para as famílias.</p> <p>Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.</p>
<p>Evento para Alunos</p> <p>Agita Pio EFI 2007_vfinal.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Programa de evento pedagógico realizado para as crianças.</p> <p>Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.</p>
<p>ListaMaterial1ºanoEF9 anos_alunos</p> <p>novos07.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Lista de material para o ano letivo de 2007.</p> <p>Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional e professoras.</p>

ListaMaterial2ªEF_alunos novos07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial2ªEF_alunos novos07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial2ºanoEF9 anos_todos os alunos07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial3ªEF_alunos antigos07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial3ªEF_alunos novos07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial4ªEF_alunos antigos07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
ListaMaterial4ªEF_alunos novos07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Participação em evento externo (congresso e afins) Artigo JornalCorreio Popular_Recepção e Adaptação de Alunos_Ci.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo breve artigo para jornal da cidade. Organizado pela coordenação pedagógica.
Participação em evento externo (congresso e afins) XVI COLE Projeto de Apoio Pedagógico_CriC resumo.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo resumo para apresentação de um projeto institucional no XVI COLE, na UNICAMP. Elaborado pelas professoras e coordenadora pedagógica.
Participação em evento externo (congresso e afins) XVI COLE Projeto de Apoio Pedagógico_CriC.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo roteiro de apresentação de um projeto institucional no XVI COLE, na UNICAMP. Elaborado pelas professoras e coordenadora pedagógica.
Pasta física com documentos arquivados	Uma pasta, tipo catálogo, com arquivo de documentos do ano letivo, a saber: matriz curricular, calendário letivo, horário de aulas, pauta de semana de planejamento e outros.

Pasta física com registros pessoais: Pasta_a 2005-2007; Pasta_b 2005-2007; Pasta_c 2005-2007	Três pastas físicas, tipo fichário, com arquivos de registros pessoais e outros documentos anexados referente ao trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Todos os arquivos estão datados. Registros realizados pela coordenação pedagógica.
Planejamento Semana de Planejamento_07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reuniões pedagógicas da Semana de Planejamento 2007, no final de janeiro. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Planos de Ensino	Conjunto de 35 arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word. Planos de ensino das diferentes áreas do conhecimento e para cada faixa etária, referente ao ano letivo em curso. Elaborado pelos professores.
Registro Pessoal Meu registro_set07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro produzido diante de dilema vivenciado em setembro/2007. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Registro pós reunião de pais (professoras) 2B_Reunião pais 3T.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) 3A_Reunião pais 3T.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre . Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) 4A_Reunião pais 3T.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Reunião pais_registro 1 ano_maio07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Reunião pais_registro 2 ano_maio07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Reunião pais_registro 2sA_maio07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.

Registro pós reunião de pais (professoras) Reunião pais_registro 2sB_maio07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Reunião pais_registro 3sA_maio07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Reunião pais_registro 4sA_maio07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro Professora 1ºe2ºano_Relato oficina Reunião Pais_fev07 Li.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro reflexivo de trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Registro Professora Reflexões 150207_Li (registro reflexivo sobre ensino música).doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro reflexivo de trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Relatório Direção EdInfantil_estudo - Proposta 4 e 5 anos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Proposta decorrente de estudo sobre abertura do curso Infantil (relatório para direção). Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Relatório Direção Eq Direção_plano segmento.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro do Plano de Trabalho do ensino fundamental para o ano 2007. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Relatório Direção Plano de Ações_2007.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Plano de ações dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ano letivo, encaminhado para a direção. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Relatório Direção Refletindo sobre dificuldades_set07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de necessidades do segmento para discussão com a direção. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Relatório Direção RelatórioDireção_2007.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese de todo o trabalho pedagógico e educacional desenvolvido ao longo do ano letivo nas séries iniciais do Ensino Fundamental e avaliação das ações – documento elaborado para direção da instituição. Produzido pela coordenação pedagógica e orientação educacional.

Reunião Geral de Pais – material 2ªa4ªs_Roteiro Reunião Pais_fev07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.
Reunião Geral de Pais – material 2ºano_Relato Reunião Pais_fev07 AM.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.
Reunião Geral de Pais – material 3A_Relato Reunião Pais_fev07.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.
Reunião Geral de Pais – material Escolas Parceiras EFI_set2007vfinal.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Roteiro de reunião coletiva de pais de alunos novos junto a escolas parceiras de Educação Infantil. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Geral de Pais – material Reunião de Pais – presença_2007.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Tabulação de presença das famílias nas reuniões trimestrais de devolutiva de avaliação processual do ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Geral de Pais – material RPais fev07_Boneca de sal.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Mensagem para reunião coletiva de pais no início do ano letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Geral de Pais – material RPais_070207 Normas convivência.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Roteiro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Geral de Pais – material RPais_080207 Fotos.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Mostra fotográfica reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Geral de Pais – material RPais_080207.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Roteiro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_071107.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_090507.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_101007.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica.

Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_110407.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_120907.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_140207.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_140307.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica, orientadora educacional e assessor religioso.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_150807.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_230507.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_260907.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_280207.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_280307.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_311007.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reuniões Segmento 2007_vprofs.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programação do 1º semestre das atividades envolvendo professores do segmento de 1º ano a 4ª série. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro RPedagógica_141207.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Pauta de reunião pedagógica contendo “Conteúdos Essenciais” e abertura da Educação Infantil. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.

Reunião Pedagógica – registro RP 230507 Especialistas_avaliação quadro.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de exercício feito com professores em reunião pedagógica sobre Avaliação Trimestral e Registro de Avaliação. Elaborado pela coordenação pedagógica em conjunto com professores presentes.
Reunião Pedagógica – registro RP 230507 Especialistas_avaliação.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro de reunião pedagógica sobre Avaliação Trimestral e Registro de Avaliação. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – registro RP_120907.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Registro de reunião pedagógica sobre Avaliação Trimestral e Registro de Avaliação. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – registro RP_210307.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Registro de reunião pedagógica sobre Avaliação Trimestral e Registro de Avaliação. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Revista do <i>Colégio de Aplicação</i>	Revista impressa Ano VI – Número 16 – 2º semestre 2007
Revista do <i>Colégio de Aplicação</i>	Revista impressa Ano VI – Número 15 – 2º semestre 2007

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
ANO 2008	
Agenda escolar	Agenda escolar de uso pessoal com anotações ao longo do ano letivo.
Alfabetização e Letramento – estudo 1º encontro: 31/03/2008 (pauta)	Documento não localizado.
Alfabetização e Letramento – estudo 7º encontro: 23/06/2008 (pauta)	Documento não localizado.
Alfabetização e Letramento – estudo Artigo Quando a escola é de vidro_MaF.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro pessoal compartilhado com professoras que participam do encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela professora coordenadora da área de Linguagens (participante de alguns encontros).
Alfabetização e Letramento – estudo Artigo_As malhas do texto.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese de leitura pessoal do texto “As malhas do texto”, de Zizi Trevisan. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Artigo_Esquecer para lembrar.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese de leitura pessoal do texto “Esquecer para lembrar”, de Jéssica Marshall. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Artigo_Modalidades organizativas.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese de leitura pessoal do texto “Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade”, de Alfredina Nery. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 080908.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta do 8º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 090608 síntese.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese do 6º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela professora.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 090608.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta do 6º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.

Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 120508 síntese.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese do 4º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela professora.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 120508.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta do 4º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 140408 síntese.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese do 2º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela professora.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 140408.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta do 2º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 230608 provocações.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Texto de fechamento do semestre dos encontros de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 230608 síntese.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese do 7º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela professora.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 260508 síntese.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese do 5º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela professora.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 260508.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta do 5º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 280408 síntese.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese do 3º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela professora.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 280408.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta do 3º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.

Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento 310308 síntese.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese do 1º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Estudo sobre Alfabetização e Letramento Pauta geral.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta do 1º encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Machado de Assis_Idéias do canário.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro do conto de Machado de Assis, “Ideias do canário” usado em um dos encontros de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Música Casa de Brinquedos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro da letra de música usada em um dos encontros de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Olhares.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Apresentação elaborada para um dos encontros de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Série Letra Viva - registros dos vídeos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese de cada episódio dos vídeos da Série Letra Viva usados nos encontros de formação sobre Alfabetização e Letramento. Produzido pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Texto Planejar para ensinar_Rosaura Soligo.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Texto produzido por Rosaura Soligo, socializado e lido pela professoras participantes do encontro de formação sobre Alfabetização e Letramento.
Alfabetização e Letramento – estudo Textos Sobre o Letra Viva.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo cinco textos que norteiam as reflexões da Série Letra Viva em vídeo, lido pelas professoras participantes dos encontros de formação sobre Alfabetização e Letramento. Compilado pela coordenação pedagógica.
Alfabetização e Letramento – estudo Zoom.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Apresentação utilizada em um dos encontros de formação sobre Alfabetização e Letramento. Organizado pela coordenação pedagógica.
Apoio Pedagógico Atendimento Individual - 1º Semestre.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relatório de atendimento individual de alunos nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora.
Apoio Pedagógico Atendimento Individual - 2º Semestre.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relatório de atendimento individual de alunos nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora.

Apoio Pedagógico Atendimento Individual - 3º Trimestre.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relatório de atendimento individual de alunos nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora.
Apoio Pedagógico Compilação de avaliação alunos_AAP08.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo compilação de avaliações específicas realizadas com alunos nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Apoio Pedagógico Horário de Apoio Pedagógico em Classe_1T2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relatório de atendimento da turma nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela professora.
Atividade Alunos-Professora 2008 - Livreto Música (nov)	Pasta contendo 12 arquivos digitalizado em Adobe Acrobat Reader. Livro construído pela professora e alunos. Elaborado pela professora e alunos, com revisão da coordenadora pedagógica.
Atividades Alunos-Professora 2008 - Livreto Artes	Pasta contendo 01 arquivo eletrônico. Livro construído pela professora e alunos. Elaborado pela professora e alunos, com revisão da coordenadora pedagógica.
Atividades Alunos-Professora 2008 - Livreto Música (nov)	Pasta contendo 01 arquivo eletrônico. Livro construído pela professora e alunos. Elaborado pela professora e alunos, com revisão da coordenadora pedagógica.
Calendário 2008 EF1 v_geral.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo calendário do ano letivo. Organizado pela equipe diretiva.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de férias_1ºanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de férias_2º ano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de férias_3ªsA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de férias_3º ano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta férias_Infantil.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.

Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta aos pais_1º ano rotina.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta aos pais_2º ano rotina.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta aos pais_3º ano rotina.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta aos pais_3sA rotina.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta aos pais_4sA rotina.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta aos pais_Infantil rotina.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta orientação_agenda 1ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta orientação_tarefa casa 1ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta orientação_tarefa casa 2ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta orientações_ativdd alfabetização para as férias_2ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta síntese reunião pais_3A.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com síntese de reunião de pais. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Comunicado Alfabeto Móvel.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.

Carta para professoras Carta CP para profas_dez08.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta elaborada para ser lida às professoras em encerramento do ano letivo. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Carta para professoras Carta professoras espec_jan08.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada às professoras com orientações para reinício do ano letivo. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Conselho de Classe 1ºanoA_1T08 Leonor.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 1ºanoA_1T08 Música.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Música). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 1ºanoA_2T_2008.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 1ºanoA_3T08.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 1ºanoB_2T_2008.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 1ºanoB_1T08 EdFísica.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 1ºanoB_1T08 Va.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 1ºanoB.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 2ºanoA_2T_2008 - EReligioso.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Ensino Religioso). Elaborado pela professora.

Conselho de Classe 2ºanoA_1T08 AM.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 2ºanoA_1T08 EnsReligioso.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Ensino Religioso). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 2ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 2ºanoB_2T_2008.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 2ºanoB_1T08 AMa.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 2ºanoB_1T08 Inglês.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Inglês). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 2ºanoB.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3ªs_2T_2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Complementação do relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3ªs_2T_2008.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3ªsA_1T08 MaL v2.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.

Conselho de Classe 3 ^{as} A_1T08 Música.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Música). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3 ^{as} A_2T_2008 - Inglês.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Inglês). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3 ^{as} A_vfinal.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3 ^o ano 2T_2008.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3 ^o anoA_2T_2008 - Música.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Música). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3 ^o anoA_1T08 AR.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3 ^o anoA_1T08 Artes.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Artes). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 3 ^o anoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 4 ^{as} A_2T_2008.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 4 ^{as} A_1T08 El.S.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.

Conselho de Classe 4ªsA_1T08_El.S_observações.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Complementação do relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 4ªsA_1T08_Inglês.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Inglês). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 4ªsA_2T_2008 – EdFísica.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe 4sA-diário.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe ARTES_3T08_1ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Artes). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe EF_3T08_1ºanoB.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe EF_3T08_3ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe EF_3T08_Infantil.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe ER_3T08_2ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Ensino Religioso). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe ER_3T08_3ªsA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Ensino Religioso). Elaborado pela professora.

Conselho de Classe Infantil_1T08 Artes.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Arte). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Infantil_1T08 Mi.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Infantil_2T_2008 – Artes.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Artes). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Infantil_2T_2008.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Infantil_3T08 Mi.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe INGLÊS_3T08_2ºanoB.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Inglês). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe INGLÊS_3T08_4ªsA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do terceiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Inglês). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Pós-conselho – encaminhamentos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de encaminhamentos após realização de Conselho de Classe. Elaborado pela coordenadora pedagógica, orientadora educacional e professoras.
Conteúdos Essenciais – estudo 1º ano_Conteúdos essenciais ano 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo 1º ano_Conteúdos essenciais vLe. ano 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.

Conteúdos Essenciais – estudo 1º ano_Conteúdos essenciais vVa. ano 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo 2º ano_Conteúdos essenciais v1 ano 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha – 1ª versão. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo 2º ano_Conteúdos essenciais v2 ano 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha – 2ª versão. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo 2º ano_Conteúdos essenciais v3 ano 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha – 3ª versão. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo 3º ano_Conteúdos essenciais AR ano 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo 3º ano_Conteúdos essenciais AMa ano 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo 4ªs_Conteúdos essenciais ano 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo Conteúdos essenciais_Caro dez08.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo Conteúdos essenciais_Especialistas dez08.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha – 2ª versão. Produzido pelas professoras (especialistas de educação física, música, teatro, inglês, artes, yoga, ensino religioso).
Conteúdos Essenciais – estudo Conteúdos essenciais_geral v100408.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Compilação dos registros das professoras sobre o que consideram como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalham. Produzido pela coordenação pedagógica.

<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Conteúdos essenciais_MaL e El.S.</p> <p>dez08.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha, integrando séries (3ª e 4ª série do EF 8 anos).</p> <p>Produzido pelas professoras.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Conteúdos essenciais_Va e Le.</p> <p>dez08.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha, integrando duas turmas do mesmo ano (2º ano do EF 9 anos).</p> <p>Produzido pelas professoras.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>EF 1º e 2º anos_Conteúdos essenciais.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>EF 3ºano a 4ªs_Conteúdos essenciais.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>EF infantil_Conteúdos essenciais.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha – 1ª versão.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>ER_Conteúdos essenciais v1.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>ER_Conteúdos essenciais v2.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora com intervenção da coordenação pedagógica (após reunião).</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Infantil_Conteúdos essenciais.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha – 2ª versão.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Inglês_Conteúdos essenciais maio08.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Objetivos essenciais 2º Ano - dez2008.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>

<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Objetivos essenciais 3º ano - alinhamento dez08.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>OE_CP_AAP_Conceito ATITUDINAL v_dez08.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para o trabalho no atendimento ao aluno via orientação educacional, coordenação pedagógica e apoio pedagógico.</p> <p>Produzido pela professora, coordenação pedagógica e orientação educacional.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Percurso para conteúdos essenciais_AM.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Percurso para conteúdos essenciais_AR.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Percurso para conteúdos essenciais_AnT.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Percurso para conteúdos essenciais_AMa.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Percurso para conteúdos essenciais_Caro.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Percurso para conteúdos essenciais_CriF.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Percurso para conteúdos essenciais_El.S.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>
<p>Conteúdos Essenciais – estudo</p> <p>Percurso para conteúdos essenciais_Le.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha.</p> <p>Produzido pela professora.</p>

Conteúdos Essenciais – estudo Percurso para conteúdos essenciais_MaL.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo Percurso para conteúdos essenciais_Mi.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo Percurso para conteúdos essenciais_Va.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual relatando o percurso que fez para chegar aos conteúdos essenciais do ano/série e área/disciplina com a qual trabalha. Produzido pela professora.
Evento com Famílias e Alunos Gincana esquema 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado com as famílias e os alunos. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Evento com Famílias e Alunos Programa Amanhecer com Arte_2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado com as famílias e os alunos. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Evento com Famílias e Alunos Programa Música e Folclore 160808.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Programa de evento pedagógico realizado com as famílias e os alunos. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras envolvidas no trabalho.
Lista de material EdInfantil.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2008. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista Material 1ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2008. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista Material 2ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2008. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista Material 3ªsérie.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2008. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista Material 3ºano_novos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2008. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista Material 3ºano_veteranos.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2008. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista Material 4ªsérie.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2008. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.

Matriz Curricular Grade_(matriz)_EdInfantil.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Matriz curricular registrada na Secretaria Municipal de Educação. Documento enviado pela secretária escolar.
Participação em evento externo (congresso e afins) II EncLicenciatura_Mostra PUC_Cl.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo roteiro para apresentação de um projeto da instituição no II Encontro de Licenciaturas da PUC-Campinas. Organizado pela coordenação pedagógica.
Participação em evento externo (congresso e afins) IV Fala Unicamp_Avaliação_AM.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo roteiro para apresentação de um projeto da instituição no IV Seminário Fala outra Escola, na UNICAMP. Organizado pela professora.
Participação em evento externo (congresso e afins) IV Fala Unicamp_Avaliação_Resumo_AM.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo resumo da apresentação de um projeto da instituição no IV Seminário Fala outra Escola, na UNICAMP. Organizado pela professora.
Participação em evento externo (congresso e afins) IV Fala Unicamp_Portfolios reflexivos_MaL.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo roteiro para apresentação de um projeto da instituição no IV Seminário Fala outra Escola, na UNICAMP. Organizado pela professora.
Participação em evento externo (congresso e afins) IV Fala Unicamp_Projeto Boneco João.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo roteiro para apresentação de um projeto da instituição no IV Seminário Fala outra Escola, na UNICAMP. Organizado pela professora.
Pasta física com documentos arquivados	Uma pasta, tipo catálogo, com arquivo de documentos do ano letivo, a saber: matriz curricular, calendário letivo, horário de aulas, pauta de semana de planejamento e outros.
Planos de Ensino	Conjunto de 33 arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word. Planos de ensino das diferentes áreas do conhecimento e para cada faixa etária, referente ao ano letivo em curso. Elaborado pelos professores.
ProduçãoColetiva_A Bolsa Amarela: Arquivos digitais	Conjunto de 56 arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word e em Microsoft PowerPoint. Registros do processo de criação e desenvolvimento da produção coletiva. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alunos.
ProduçãoColetiva_BolsaAmarela: DVD	02 DVDs com gravação: um contendo recortes de gravações do processo de construção da produção coletiva e outro contendo a apresentação final. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alunos e equipe de audiovisual.

ProduçãoColetiva_BolsaAmarela: Fotografias Bolsa Amarela_FOTOS.ppt	Bolsa Amarela_FOTOS.ppt (arquivo preparado pelos alunos e professores para uso no dia da apresentação da Produção Coletiva, contendo fotos do trabalho) Conjunto de fotografias. Registros do processo de criação e desenvolvimento da produção coletiva. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alunos.
ProduçãoColetiva_BolsaAmarela: Pastas de trabalho	Conjunto de arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word e em Microsoft PowerPoint e registros de próprio punho. Registros do processo de criação e desenvolvimento da produção coletiva. Elaborado pela coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alunos.
ProduçãoColetiva_BolsaAmarela: Registros das crianças	Conjunto de arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word e em Microsoft PowerPoint e registros de próprio punho. Registros do processo de criação e desenvolvimento da produção coletiva. Elaborado pelos alunos.
Registro Pessoal Meu registro_Dilema Março_08.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro produzido diante de dilema vivenciado em março/2008. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_1T_1ºanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_1T_Infantil.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_1T08_1ºanoB.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_1T08_2ºanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_1T08_2ºanoB.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.

Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_1T08_3^{as}.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_1T08_3^oanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_1T08_4^{as}.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_2T08_1^oanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_2T08_1^oanoB.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_2T08_2^oanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_2T08_2^oanoB.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_2T08_3^{as}A.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_2T08_3^oanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_2T08_4^{as}A.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.

Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_2T08_Infantil.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_3T08_1ºanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_3T08_1ºanoB.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_3T08_2ºanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_3T08_2ºanoB.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_3T08_3ªsA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_3T08_3ºanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_3T08_4ªsA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro ReuniãoPais_3T08_Infantil.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do terceiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Relato reunião pais devol aval diagn_1ºanoA.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente a devolutiva de avaliação diagnóstica. Elaborado pela professora.

Registro pós reunião de pais (professoras) Relato reunião pais devol aval diagn_3^{as}A v1.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente a devolutiva de avaliação diagnóstica. Elaborado pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Relato reunião pais devol aval diagn_3^{as}A v2.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente a devolutiva de avaliação diagnóstica. Elaborado pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Relato reunião pais devol aval diagn_4^{as}A.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente a devolutiva de avaliação diagnóstica. Elaborado pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Reunião de pais av diagn 3^oano_08.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação diagnóstica. Produzido pela professora.
Registro Professora Email Li_contribuição.doc	Arquivo eletrônico em Microsoft Word contendo cópia de e-mail. Registro de diálogo entre coordenação pedagógica e professora.
Relatório Direção Plano de Ações_2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Plano de ações dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ano letivo, encaminhado para a direção. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Relatório Direção Refletindo sobre a Inclusão.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório para reflexão sobre "Inclusão" para discussão com a direção. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Relatório Direção Reflexão Cantina_avaliação 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma análise da cantina escolar. Produzido pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional com dados fornecidos pelas professoras.
Reunião Geral de Pais – material Reunião de Pais – presença_2008.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Tabulação de presença das famílias nas reuniões trimestrais de devolutiva de avaliação processual do ano letivo de 2007. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Reunião Geral de Pais – material Reunião pais devol aval diagn_1^oanoA.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente a devolutiva de avaliação diagnóstica. Elaborado pela professora.
Reunião Geral de Pais – material RPais 3^{as}_090408.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente a devolutiva de avaliação diagnóstica. Elaborado pela professora.

Reunião Pedagógica – pauta/roteiro Reunião Pedagógica_out2008 - Homenagem ao Prof_semeador.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Material utilizado em reunião pedagógica em comemoração ao Dia do Professor. Elaborado pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_040908.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_070808.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_100408.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica contendo discussão sobre “Conteúdos Essenciais”. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_131108.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica contendo avaliação da Produção Coletiva. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_150508.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_161008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_190608.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_270308.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_310108.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta/roteiro ReuniãoPedagógica_dez08	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica contendo “Sistematização de Práticas do Segmento”, “Conteúdos Essenciais” e avaliação da semana de planejamento. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – registro Registro reunião pedagógica 190608_reflexão Li.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro reflexivo após reunião pedagógica. Elaborado pela professora.

Revista do <i>Colégio de Aplicação</i>	Revista impressa Ano VII – Número 18 – 2º semestre 2008
Revista do <i>Colégio de Aplicação</i>	Revista impressa Ano VII – Número 17 – 1º semestre 2008
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_Avaliação 2008.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Texto de estudo sobre “Avaliação”. Elaborado coletivamente pela coordenação pedagógica, orientação educacional e professoras.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
ANO 2009	
Agenda escolar	Agenda escolar de uso pessoal com anotações ao longo do ano letivo
Apoio Pedagógico Compilação de avaliação alunos_AAP_set09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo compilação de avaliações específicas realizadas com alunos nas Atividades de Apoio Pedagógico. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Atividades Alunos-Professora Integração CIAD Inf e EFI CIAD set09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro de trabalho integrado entre professoras-alunos e CIAD-Espaço Inclusivo. Elaborado pela professora, coordenadora pedagógica e orientadora educacional.
Atividade Alunos-Professora Projeto Super herói_4as_09v2.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Projeto construído pela professora e alunos. Elaborado pela professora e alunos.
Avaliação Semestral Avaliação AM.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação AR.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação AnT.jpg	Arquivo eletrônico escaneado de registro manuscrito. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação AMa.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação Caro.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação CriF.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação El.S.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação Ju_Thai_Lu_Be.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação JuM.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.

Avaliação Semestral Avaliação Le.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação El.L.jpg	Arquivo eletrônico escaneado de registro manuscrito. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação Li.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação MaL.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação Mi.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação MiT.jpg	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação Ri.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pelo professor.
Avaliação Semestral Avaliação Va.jpg	Arquivo eletrônico escaneado de registro manuscrito. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Avaliação Semestral Avaliação Ve.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro avaliação semestral do trabalho pedagógico. Elaborado pela professora.
Calendário 2009 DireçãoeEquipePedagógica.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo calendário do ano letivo. Organizado pela equipe diretiva.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de férias_1º ano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de férias_3º ano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para aluno e família – dica férias Carta de férias_Infantil.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada aos alunos e família com sugestões para atividades nas férias escolares. Elaborado pela professora.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta orientação_cantina 1º a 3º ano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.

Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta orientação_cantina 4ºano e 4ªs.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta orientação_novos combinados_Infantil 2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta orientação_tarefa casa 1ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Carta orientação_tarefa de casa_Infantil.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Carta para família – orientação trabalho pedagógico Comunicado atividades trocas surda-sonoras_4ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Carta enviada à família com orientações sobre trabalho pedagógico. Elaborado pela professora e coordenadora pedagógica.
Conselho de Classe Arte_1T_Infantil II.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Arte). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Arte_2T_2ºanoB.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Artes). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe EF_2T_4ªsA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe EF_2T_InfantilII.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe EFísica_1T_4ª série A.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Educação Física). Elaborado pela professora.

Conselho de Classe EReligioso_1T_3º ano A.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Ensino Religioso). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe EReligioso_2T_4ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Ensino Religioso). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Inglês_1T_4º ano A.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Inglês). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Inglês_2T_3ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Inglês). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Musica_2º ano B.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Música). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Música_2T_1ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso de Música). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_1T_1º ano A.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_1T_2º ano A.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_1T_2º ano B.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_1T_3º ano A.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_1T_3º ano B.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.

Conselho de Classe Polivalente_1T_4ª série A.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_1T_4º ano A.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_1T_Infantil II.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_1T_Infantil III.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do primeiro trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_2T_1ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_2T_2ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_2T_2ºanoB.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_2T_3ºanoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_2T_3ºanoB.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_2T_4ªsA_observações.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Complementação do relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.

Conselho de Classe Polivalente_2T_4 ^{as} A.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_2T_4 ^o anoA.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso da Base Nacional Comum). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_2T_InfantilII.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Polivalente_2T_InfantilIII.xls	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Excel. Relatório de avaliação individual de alunos após fechamento do segundo trimestre letivo (por área de conhecimento – neste caso do Currículo Integrado). Elaborado pela professora.
Conselho de Classe Providências Conselho_1T09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório de encaminhamentos após realização de Conselho de Classe do primeiro trimestre letivo. Elaborado pela coordenadora pedagógica, orientadora educacional e professoras.
Conteúdos Essenciais – estudo Conteúdos essenciais_especialistas v090509.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Compilação dos registros das professoras dos conteúdos que consideram como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha com apontamentos da leitura da coordenação pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Conteúdos Essenciais – estudo Conteúdos essenciais_Mi v_maio 2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro individual dos conteúdos que considera como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha. Produzido pela professora.
Conteúdos Essenciais – estudo Conteúdos essenciais_polivalentes v090509.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Compilação dos registros das professoras dos conteúdos que consideram como essenciais para cada ano/série da área/disciplina que trabalha com apontamentos da leitura da coordenação pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Dados numéricos de alunos 2005-2009 Planilha_Demonstrativo_2005_a_2010.xls	Arquivo eletrônico produzidos no Microsoft Excel. Apresentação de dados de número de alunos atualizados entre os anos 2005 a 2010. Dados fornecidos pela secretária escolar em março de 2010.
Estagiários Dez09_Relatório estagiária Liv_música.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relatório de estagiários. Elaborado pelo estagiário.

Estagiários Quadro de Estagiários_2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo relação de estagiários atendidos no ano letivo. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Evento para Alunos Dia Criança_EI e EF1_09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo roteiro de atividades para a comemoração pelo Dia da Criança. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Lista de Material 2009 Lista de material 1ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2009. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de Material 2009 Lista de material 2ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2009. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de Material 2009 Lista de material 3ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2009. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de Material 2009 Lista de material 4ªsérie.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2009. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de Material 2009 Lista de material 4ºano.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2009. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de Material 2009 Lista de material EdInfantil II.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2009. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Lista de Material 2009 Lista de material EdInfantil III.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Lista de material para o ano letivo de 2009. Elaborado pela coordenação pedagógica e professoras.
Matriz Curricular Grade_(matriz)_EF_9_anos_2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Matriz curricular registrada na Secretaria Municipal de Educação. Documento enviado pela secretária escolar.
Participação em evento externo (congresso e afins) Mostra PUC_Banner_AM_e_AR.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo pôster para exposição de um projeto da instituição na Mostra de Projetos, na PUC-Campinas. Organizado pelas professoras.
Participação em evento externo (congresso e afins) Mostra PUC_Banner_EI.S.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo pôster para exposição de um projeto da instituição na Mostra de Projetos, na PUC-Campinas. Organizado pela professora.
Participação em evento externo (congresso e afins) Mostra PUC_Banner_JuM.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo pôster para exposição de um projeto da instituição na Mostra de Projetos, na PUC-Campinas. Organizado pela professora.

Participação em evento externo (congresso e afins) Mostra PUC_Banner_El.L.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo pôster para exposição de um projeto da instituição na Mostra de Projetos, na PUC-Campinas. Organizado pela professora.
Participação em evento externo (congresso e afins) Mostra PUC_Banner_Va.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo pôster para exposição de um projeto da instituição na Mostra de Projetos, na PUC-Campinas. Organizado pela professora.
Participação em evento externo (congresso e afins) Unicamp_Poster EducaçãoMusical_Li_2009.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Documento contendo pôster para exposição de um projeto da instituição em evento na UNICAMP. Organizado pela professora.
Pasta física com documentos arquivados	Uma pasta, tipo catálogo, com arquivo de documentos do ano letivo, a saber: matriz curricular, calendário letivo, horário de aulas, pauta de semana de planejamento e outros.
Pasta física com registros pessoais	Dois pastas físicas com arquivos de registros pessoais e outros documentos anexados referente ao trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Todos os arquivos estão datados. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Planejamento Semana de Planejamento_09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reuniões pedagógicas da Semana de Planejamento 2007, no final de janeiro. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Planos de Ensino	Conjunto de 42 arquivos eletrônicos produzidos no Microsoft Word. Planos de ensino das diferentes áreas do conhecimento e para cada faixa etária, referente ao ano letivo em curso. Elaborado pelos professores.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_1º ano A 1T 09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_2º ano A 1T 09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_2º ano B 1T 09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião pais_2ºanoA 2T09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.

Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião pais_2ºanoB 2T09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_3º ano A 1T 09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_3º ano B 1T 09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião pais_3ºanoA 2T09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião pais_3ºanoB 2T09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_4ªs 1T 09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_4ºanoA 1T09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_4ºanoB 2T09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_Inf II 1T 09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião pais_Inf II 2T09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do segundo trimestre. Produzido pela professora.

Registro pós reunião de pais (professoras) Registro Reunião Pais_Inf III 1T 09.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Relatório elaborado contendo uma síntese dos atendimentos realizados à famílias, individualmente, para devolutiva de avaliação do primeiro trimestre. Produzido pela professora.
Registro Professora E-mail Mi_festa encerramento.doc	Arquivo eletrônico em Microsoft Word contendo cópia de e-mail. Registro de diálogo entre coordenação pedagógica e professora.
Registro Professora Email El.S_contribuição.doc	Arquivo eletrônico em Microsoft Word contendo cópia de e-mail. Registro de diálogo entre coordenação pedagógica e professora.
Registro Professora Email_pós participação CP em aula_Li.doc	Arquivo eletrônico em Microsoft Word contendo cópia de e-mail. Registro de diálogo entre coordenação pedagógica e professora.
Registro Pessoal Meu registro_Ações CP_2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Ações da coordenação pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Relatório Direção Plano de Ações_2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Plano de ações dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ano letivo, encaminhado para a direção. Elaborado pela coordenação pedagógica.
Reunião Geral de Pais – material Oficina com pais - 2º ano_Leo.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.
Reunião Geral de Pais – material Oficina com Pais - 4º ano A_abril 09.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.
Reunião Geral de Pais – material Reunião de Pais_1º ano_abril 2009.ppt	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft PowerPoint. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.
Reunião Geral de Pais – material Reunião de Pais_2º ano A e B_150409 roteiro.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pelas professoras.
Reunião Geral de Pais – material Reunião Pais_3ºanos AeB_140409.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.

Reunião Geral de Pais – material Roteiro Reunião de Pais_3º ano_abril 2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro e registro de reunião coletiva de pais referente ao início do ano letivo. Elaborado pela professora.
Reunião Pedagógica – gravação DVD Reunião Pedagógica_16/04/2009	Vídeo disponível em arquivo eletrônico em DVD. Gravação de reunião pedagógica. Reunião pedagógica elaborada pela coordenação pedagógica e orientação educacional e gravação efetuada pela equipe de audiovisual da instituição.
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro ReuniãoPedagógica_020409.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro ReuniãoPedagógica_110809.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro ReuniãoPedagógica_120209.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro ReuniãoPedagógica_120809.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro ReuniãoPedagógica_130809.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro ReuniãoPedagógica_140509.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro ReuniãoPedagógica_160409.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta e registro de reunião pedagógica contendo a proposta para “Produção Coletiva 2009”. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro ReuniãoPedagógica_250609_balanco. doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Roteiro para avaliação individual do semestre letivo. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Reunião Pedagógica – pauta / roteiro ReuniãoPedagógica_250609.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Pauta de reunião pedagógica de encerramento do semestre letivo. Elaborado pela coordenação pedagógica e orientação educacional.
Revista do <i>Colégio de Aplicação</i>	Revista impressa Ano VIII – Número 19 – 2º semestre 2009

Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_Avaliação 2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Compilação das discussões e reflexões coletivas sobre a sistematização do trabalho pedagógico da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaborado pelas professoras.
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_Hábito de trabalho e estudo_maio2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Texto em versão final da discussão coletiva sobre “Hábitos de Trabalho e de Estudo”. Elaborado coletivamente pela coordenação pedagógica, orientação educacional e professoras.
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_MaL e Mi.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese da discussão em grupo sobre “Projeto Pedagógico da Educação Infantil” – versão 2. Elaborado pelas professoras.
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_Pesquisa_março2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese da discussão em grupo sobre “Pesquisa”. Elaborado pelas professoras.
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_Proj Ed Infantil_fev2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese da discussão em grupo sobre “Projeto Pedagógico da Educação Infantil”. Elaborado pelas professoras.
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_Projeto Pedagógico_março2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro-síntese da discussão em grupo sobre “Projeto Pedagógico do Segmento”. Elaborado pelas professoras.
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_Relacionamento pais-escola_jun2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Compilação da discussão coletiva sobre “Relacionamento pais-escola” com apontamentos da coordenação pedagógica a discutir. Elaborado pela coordenação pedagógica a partir de materiais elaborados pelas professoras e orientadora educacional.
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_Sistematização_Leitura e ambiente alfabetizador_abril2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Compilação da discussão coletiva sobre “Leitura e ambiente alfabetizador” com apontamentos da coordenação pedagógica a discutir. Elaborado pela coordenação pedagógica a partir de materiais elaborados pelas professoras.
Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo Sistematização_Trabalho em grupo_fev2009.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Compilação da discussão coletiva sobre “Trabalho em grupo” com apontamentos da coordenação pedagógica a discutir. Elaborado pela coordenação pedagógica a partir de materiais elaborados pelas professoras.

<p>Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo</p> <p>Sistematizando</p> <p>Currículo_2009_v170209.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Compilação das discussões e reflexões coletivas sobre a sistematização do trabalho pedagógico da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com apontamentos da coordenação pedagógica a discutir.</p> <p>Elaborado pela coordenação pedagógica a partir de materiais elaborados pelas professoras e orientadora educacional.</p>
<p>Sistematização do Trabalho Pedagógico – estudo</p> <p>Sistematização Projeto Infantil_MaL e Mi.doc</p>	<p>Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.</p> <p>Registro-síntese da discussão em grupo sobre “Projeto Pedagógico da Educação Infantil” – versão 1.</p> <p>Elaborado pelas professoras.</p>

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
ANO 2010	
Registro Pessoal Meu registro_ag10.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo registro reflexivo da Coordenação Pedagógica. Elaborado pela coordenadora pedagógica.
Registro Pessoal CARTA1_AntonioNovoa.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo carta enviada ao professor António Nóvoa. Elaborado pelas pesquisadoras Cláudia Ferreira e Adriana Vicentini.
Registro Pessoal Carta_Professoras_230510.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo carta enviada às professoras. Elaborado pela coordenadora pedagógica.

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
ANO 2011	
Registro Pessoal Carta_Professoras_170311.doc	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Documento contendo carta escrita para as professoras. Elaborado pela coordenadora pedagógica.