

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

MOEMA CRISÓSTOMO GUIMARÃES VARGAS

**SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS PRODUZIDOS
SOBRE O LUGAR DA DIREÇÃO NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA**

**PIRACICABA, SP
2006**

MOEMA CRISÓSTOMO GUIMARÃES VARGAS

SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS PRODUZIDOS
SOBRE O LUGAR DA DIREÇÃO NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba –
UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a MARIA NAZARÉ DA CRUZ

PIRACICABA, SP
2006

MOEMA CRISÓSTOMO GUIMARÃES VARGAS

SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS PRODUZIDOS
SOBRE O LUGAR DA DIREÇÃO NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

Aprovada em 20 de fevereiro de 2006.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª. Maria Nazaré da Cruz (Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Profa. Dra. Roseli Schnetzler
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

Profa. Dra. Lenice Heloissa A. Silva(Suplente) UFMS

AGRADECIMENTOS

"Eu te amo, ó Senhor, força minha. O Senhor é
a minha rocha, a minha fortaleza e o meu
libertador; o meu Deus, o meu rochedo, em
quem me refugio; o meu escudo, a força da
minha salvação, e o meu alto refúgio.
Invoco o Senhor, que é digno de louvor"
(Salmos 18:1-3)
Ele tem sido a minha fonte de inteligência e
alegria.

Ao meu querido marido, André Vargas, que é o meu maior incentivador;

Aos meus amados pais, Renato e Laura, que despertaram em mim o desejo de ser professora;

Aos professores do PPGE da UNIMEP e à Dra. Nazaré que tiveram a paciência de caminhar comigo;

Aos professores do Colégio Batista de Bauru que compartilham comigo aprendizagens e desafios; e

À Junta de Educação da Convenção Batista do Estado de São Paulo que, através do Colégio Batista de Bauru, tem me apoiado neste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho inclui o relato de uma experiência escolar de formação de professores vivida em minha prática de diretora de escola. Partindo da análise da literatura e seguindo até às vivências de formação dentro do meu contexto prático, costuro as principais concepções que se tem a respeito da formação em serviço com o modo como ela se dá em determinado contexto escolar, a partir de uma leitura histórico-cultural, baseada em Vygotsky e Bakhtin, de tais processos.

O palco da pesquisa é uma escola particular, confessional batista, que atende alunos da Educação Infantil ao último ano do Ensino Médio. Em seu calendário anual, a escola mantém uma reunião, a cada dois meses, com os seus professores, equipe de coordenação e diretora, de quatro horas de duração cada. São quarenta professores envolvidos, nove membros da equipe e a diretora.

O material de análise desta pesquisa são as reuniões pedagógicas desenvolvidas na escola, na quantidade prevista em calendário escolar. Ao mesmo tempo em que estudo o programa em curso, introduzo algumas alterações em cada uma das reuniões, procurando criar processos que ponham à mostra as concepções sobre esse espaço de formação na escola, bem como as possibilidades dele para a contínua formação dos envolvidos.

O objetivo é entender como se dá as interlocuções entre professor/professor, professor/coordenador e professor/diretora, em que condições elas são produzidas e como a situação social determina as mais diversas expressões manifestas. Estudo, assim, os sentidos produzidos a partir das mudanças efetuadas nas reuniões: discussões em pequenos grupos, professores ensinando professores, a diretora e equipe deixando a liderança dos trabalhos para os professores, os professores opinando sobre o conteúdo e a dinâmica das reuniões e a diretora mexendo na história individual dos participantes.

As análises permitem observar transformações nas *concepções de formação*, em jogo no processo estudado. Se inicialmente predominam concepções segundo as quais os formadores são sempre os que ensinam ao professor o que e como fazer, buscando um consenso ideológico a respeito de questões pedagógicas, as mudanças introduzidas nas reuniões possibilitam a percepção de que tanto diretora e equipe, quanto professores estão em constante formação pessoal e profissional e que esta formação é construída no coletivo das indagações e das problematizações do grupo. As análises possibilitam, ainda, compreender que, nas transformações das concepções de formação, estão implicadas alterações nas *relações de poder*. Inicialmente, quem assume a palavra orienta, direciona, como se tivesse o poder de modificar o estado das coisas. Mas, aos poucos, conforme as reuniões vão sendo modificadas pela diretora, todos, individualmente ou em grupo, passam a tentar colocar-se como determinantes do processo. Há ansiedade pela avaliação do outro, bem como réplicas em forma de desentendimentos, negação, aceitação, mágoa, aplauso ou indiferença. As reuniões tornam-se mais participativas quando a direção das mesmas é compartilhada. A mudança de lugar social, gerada por este compartilhar, facilita a compreensão do outro e aumenta a liberdade criativa dos professores, à medida que fica de lado a figura fiscalizadora da direção e da equipe. No entanto, tais mudanças permitem considerar também a posição de fragilidade da equipe pedagógica que, ao ser deslocada de seu lugar habitual na formação docente, fica confusa em sua função pedagógica.

ABSTRACT

This study presents a report of a teacher's development school experience lived during my practice as a school principal. Starting from the literature analysis and following until the formation experiences inside my practical context, I put together the main existing concepts concerning the formation in service with the way it happens in a specific school context, from a cultural-historical reading, based in Vygotsky and Bakhtin, of such procedures.

The stage of the research is a private Baptist school with students of nursery school to the last year of High School.. The school year calendar keeps a 4 hour meeting, every two months, with its teachers, coordination team and principal. This meeting involves forty teachers, nine members of the coordination team and the principal.

The analysis data of this research are the pedagogical meetings developed in the school, in the amount scheduled at the year calendar. At the same time that I study the actual program I also introduce some alterations in each meeting, trying to create procedures that show the concepts about this formation space in school, as well as its possibilities to the continuous formation of the people involved.

The purpose of this study is to understand how the interlocutions happen between teacher/teacher, teacher/coordinator and teacher/principal, in which conditions they are produced and how the social situation determines the various expressions revealed. Thus, I study all the senses produced from the changes done in the meetings: discussions in small groups, teachers teaching teachers, the principal and the coordination team leaving the leading of the works to the teachers, the teachers giving their opinions on the content and dynamic of the meetings and the principal interfering in the individual history of the participants.

The analyses allow us to observe the changes in the formation concepts, which are relevant to the process being studied. If initially predominate the concepts in which the formers are always the ones who teach the teachers what to do and how to do, searching an ideological consensus regarding the pedagogical matters, the changes introduced in the meetings make possible the perception that not only the principal and the coordinating team, but also the teachers are in a continuous professional and personal formation, and that this formation is built during the group's collective brain storming and questioning. The analyses also make possible for us to understand that in the changess of the formation concepts are implied the power relations. Initially, who assumes the word directs and guides, as if it had the power of changing the state of things. But, slowly, as the meetings are modified by the principal, everybody, individually or in-group, start to put themselves as determiners of the process. There is anxiety for the assessment of the other, as well as answers in manner of disagreement, refusal, acceptance, hurt, applause and indifference. The meetings become more participative when the leading of them is shared. The change of the social place, created by this sharing, facilitates the understanding of the other and enhances the teacher's creativity freedom, as the image of leader and direction giver of the principal and of the coordinator team disappears. However, such changes allow us to consider the fragile position of the pedagogical team, that being moved from its habitual place in the teacher's formation, gets confused in its pedagogical function.

SUMÁRIO

Introdução	8
I Movimento de reflexão: concepções de formação	11
II Movimento de investigação: Vygotsky e Bakhtin – as opções metodológicas	25
1. O início da pesquisa: os desafios do registro e da delimitação do problema	32
III Movimentos de tensão: as divergentes concepções sobre de formação de professor e as relações de poder	40
1. As reuniões pedagógicas sob diversos enfoques	40
1º Momento – A atuação expositiva dos professores e a predominância de liderança da equipe	40
2º Momento – A exposição de professores e momentos de discussão sem a liderança da equipe que, no caso, teve a mesma tarefa do grupo de professores – uma nova formação de subgrupos	51
3º Momento - A reunião planejada a partir da sugestão dos professores - Os efeitos da mudança nas condições de produção de uma reunião	61
4º Momento – A valorização da voz do professor e as descobertas – A jornada pedagógica	68
IV As concepções de formação desenvolvendo-se a partir da memória da escola	73
V A formação sob a dinâmica da palestra	86
1. Temática: A inclusão de alunos com necessidades especiais	86
2. Temática: Alfabetização	87
3. Temática: Disciplina, limites e autoridade	89
VI A formação sob a dinâmica da pesquisa	91
1. Temática: A relação família-escola	91
VII A formação sob a dinâmica da oficina	93
1. Temática: Visão lúdica do ato didático	93
2. Temática: Oficina de literatura	94
VIII Momentos de alívio	96
1. Concepções de formação em desenvolvimento	96
2. As relações de poder	99
Referências Bibliográficas.....	105

INTRODUÇÃO

A história de uma vida acadêmica e das ideologias que a foram informando se faz pela história do que se leu, ao lado da história do que se escreveu e da história do que se ensinou.

Magda Soares

O presente trabalho inclui o relato de uma experiência escolar de formação de professores vivida em minha prática de diretora de escola: o percurso, as tentativas, os erros e acertos em busca de alguns caminhos que favoreçam a formação em serviço.

Partindo da análise da literatura e seguindo até às vivências de formação dentro do meu contexto prático, costuro as principais concepções que se tem a respeito da formação em serviço com o modo como ela se dá em determinado contexto escolar, a partir de uma leitura histórico-cultural de tais processos.

Propunha-me, inicialmente, a fazer uma pesquisa que partisse das inquietações que minha vivência atual trazia. O primeiro incômodo foi a crise de identidade da escola. A crise que a circundava é comum às escolas confessionais: a crítica dos pais e alunos de que os professores que se empenham em um projeto de “formação integral”, tal qual proposto por nossa escola, não estão preocupados com a preparação dos alunos para o vestibular nem para o mercado de trabalho.

Comecei a indagar, a mim mesma, como os professores vinham recebendo e trabalhando essas críticas. Atuavam eles na defesa do projeto de formação integral do aluno? A escola, como campo de trabalho, dava-lhes condições de contínuo aprendizado e reflexão sobre as questões sociais que cercavam essas críticas? Como a escola poderia contribuir para potencializar a ação desses professores?

Eu pretendia apreender se as condições de reflexão oferecidas aos professores na escola eram suficientes para ajudá-los na resolução de problemas e no combate às críticas que recebiam.

Preocupava-me os modos como os professores se sentiam em relação ao projeto político-pedagógico da escola. A crítica em torno do ensino ministrado pela escola me incomodava. Percebi que para a direção da escola era claro que o projeto-pedagógico pressupunha uma formação integral do aluno e que incluía, necessariamente, um conteúdo de qualidade. Mas estavam os professores integrados nessa mesma visão? Era este o meu dilema

e o meu interesse inicial. Neste momento, a minha concepção de formadora estava direcionada para a implantação de um projeto político-pedagógico oficial na visão dos professores.

Procurava centrar-me sobre as condições de formação permanente do professor, em seu campo de trabalho. Visava entender como isso se dava dentro de uma escola, acreditando que nesse ambiente pudéssemos mais facilmente compreender as necessidades dos professores bem como oferecer oportunidades novas de crescimento pessoal e profissional que fizessem frente às críticas enfrentadas. As perguntas iniciais foram:

- ✓ Que compreensões tinham os professores quanto à sua formação contínua?
- ✓ Como os professores se apropriavam dos saberes necessários à prática pedagógica numa realidade competitiva entre as escolas?

A oportunidade que tive de cursar duas disciplinas na UNIMEP, como aluna especial, no ano de 2002, foram de suma importância para aumentar o meu interesse de pesquisa a respeito da formação docente. Foram elas: Tópicos Especiais em Formação de Professores (Profa. Roseli Fontana) e Necessidades Formativas de Professores (Profa. Roseli Schnetzler). Compreendi que ser formador de professores é um ofício de muita responsabilidade social porque compreende entender a necessidade de reflexão conjunta com os professores sobre as suas condições de trabalho e sobre as políticas educacionais que as envolvem. Entendi que o estudo aprofundado dessas questões poderia auxiliar-me na leitura das condições políticas, sociais e teórico-metodológicas oferecidas pela instituição onde trabalho para a ampliação dos saberes dos professores em permanente formação. As perguntas levantadas em aula a respeito das condições de trabalho do professor, dos entraves hierárquicos na escola e da ideologia que anda por trás do termo “capacitação de professores” eram-me dirigidas no sentido de incomodar-me do lugar em que eu enunciava. De fato, fizeram-me pensar sobre as reais condições em que se dá a produção docente. Parecia bem mais simples pensar sobre a ótica de capacitar alguém incapacitado, principalmente se me julgava apta a fornecer-lhes todas as ferramentas (respostas) para que se capacitassem. As pressões sobre a figura da diretora, os olhares desconfiados do meu real interesse em pesquisa: o controle, a imposição ideológica ou a capacitação dos incapacitados, fizeram-me refletir mais longe. Mas algo maior me incomodava ao percorrer esse caminho de indagações. Por fim, as leituras, os debates e as confrontações fizeram-me mover em busca de respostas mais significativas para mim mesma e clarear o foco das minhas investigações.

Encontrei-me com a teoria histórico-cultural de Vygotsky e de Bakhtin. Ao estudá-la percebi o quanto poderia me ajudar na compreensão das relações sociais produzidas no interior da escola e do percurso histórico que vimos construindo com os professores. Daí surge o segundo incômodo: a fala de uma professora da escola que ecoava dentro de mim: *“essas reuniões pedagógicas não levam a nada”*. Essa proposição fez-me indagar sobre o sentido desse espaço na escola para os professores.

A fala de descontentamento da professora em relação às reuniões pedagógicas foi para mim como um indício significativo. Ela respondia, em alguma medida, às minhas indagações quanto às possibilidades de formação contínua, que como escola oferecíamos aos professores, e quanto aos seus modos de apropriação e de compreensão dessa formação continuada.

A partir desse indício, decidi focalizar as reuniões pedagógicas bimestrais que acontecem na escola. Dessa forma a minha pesquisa começa a dirigir-se para um foco: a busca de sentidos dessas reuniões para os professores da escola. Trago o relato da minha experiência profissional de diretora escolar organizando encontros pedagógicos que, a partir dos sentidos e significados produzidos pelos envolvidos, alteram as minhas concepções de formação ao longo do trabalho de pesquisa. Significações e sentidos que, também, explicitam as relações de poder no âmbito da formação docente na escola e que trazem implicações para tal processo.

I. Movimento de reflexão: concepções de formação

A literatura brasileira e internacional tem farto material indicando a grande preocupação de educadores e autoridades educacionais quanto à formação profissional dos docentes. As visões são diversificadas e apontam várias críticas à prática tradicional de aperfeiçoamento dos professores.

Inicialmente quero me referir a Donald Schön, professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA), que trabalhou com formação profissional e que em uma de suas obras também menciona o professor. Ele critica a proposta de formação de profissionais centrada no currículo normativo e segmentado, no qual ao estudante é apresentado primeiro a ciência, em seguida a técnica e por último o estágio (PIMENTA, 2002). Isto nada mais é, segundo Schön, do que uma autenticação da divisão do trabalho em que o pessoal e o institucional distinguem a investigação da prática. A alternativa dele apresenta a valorização da racionalidade prática e a crítica à racionalidade técnica. Ao tecer a crítica, Schön (1983) propõe a valorização da experiência do profissional aliada à reflexão sobre essa prática. Embora, numa perspectiva neoliberal, sua visão recaia sobre o professor como indivíduo, sua crítica à racionalidade técnica faz sentido. Os conhecimentos teóricos só farão sentido à medida que estiverem relacionados aos problemas concretos do profissional. Sendo a ação o ponto central de reflexão sobre a prática do professor, Donald Schön (1992) afirma que se fosse formar professores, o faria no contexto escolar.

Alguém de dentro da escola ou da universidade *na* escola deveria fazer o papel de interlocutor contínuo do professor. Alguém que estivesse preparado para discutir tanto a prática quanto a teoria subjacente. Pergunta-se, portanto, quem na escola está atuando nessa tarefa formativa e de que forma?

Um outro pesquisador americano, Kenneth M. Zeichner, amplia a visão epistemológica de Schön. Ele reconhece a riqueza de experiência que reside na prática de bons professores e aponta o contínuo desrespeito que se assiste pelo conhecimento prático desses, pois pouca ou quase nenhuma oportunidade têm de relatarem e divulgarem suas práticas. Segundo Zeichner, refletir sobre aquilo que efetivamente os professores estão realizando é trazer à superfície as suas teorias práticas para análise e discussão. Em seu pensamento também defende a discussão do ensino no grupo de professores, no qual podem crescer e aprender reciprocamente.

“Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio do grupo de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão” (ZEICHNER, 1993, p. 21,22).

Para o referido autor, a reflexão deve ser encarada como prática coletiva, portanto social. “Uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo faz pouco sentido, pois fala-se pouco da reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros” (ZEICHNER, 1993, p.23).

Zeichner, citando Zeichner e Liston (1996), aponta que é necessário considerar as condições de produção do trabalho docente, pois o mesmo está vinculado às condições sociais, políticas e econômicas que o envolvem. Sua crítica a Schön vai na direção de que este não considera o contexto institucional e pressupõe a prática reflexiva de modo individual (PIMENTA & GHEDIN, 2002).

Zeichner aponta os perigos de se descontextualizar a prática do professor e de se voltar o foco para a pessoa do profissional. O isolamento produz a crença no professor de que os problemas são só seus sem nenhuma relação com os outros colegas ou com a própria instituição. Tal sentimento de fracasso individual é causa de esgotamento ou stress.

Fica para nós a reflexão: até que ponto o espaço formativo na escola propicia liberdade para que os professores discutam as suas falhas, sendo que o mesmo é cercado por uma hierarquia fiscalizadora de coordenador, direção e até mesmo dos colegas?

Por mais que se saiba dessas implicações, pouca análise encontro na literatura a respeito dessas condições e suas relações com o trabalho do professor no Brasil. A ênfase é marcante quanto à técnica e à consciência política como sendo as principais características do ser professor.

Essa preocupação moderna de definir os padrões de competência individual para os professores é criticada por Tardiff ao apresentar a crise geral do profissionalismo no mundo. Pois, na verdade, os saberes mobilizados pelos profissionais em seu campo de trabalho estão diretamente ligados ao seu real contexto, em situações concretas de ação e são construídos pelos atores em função do local onde trabalham. Diz ele: “Os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados [...]”

eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender” (TARDIFF, 2000, p.16).

Busca-se conhecer as necessidades formativas sem que se busque, também, compreender as reais condições de produção docente peculiares a cada escola, que é única e singular. Segundo o referido autor, se se pretende conhecer o conjunto de saberes mobilizados pelos professores, é preciso conhecê-los em seu cotidiano de ensino, pois o jeito de fazer pedagógico desenvolve-se a partir da prática coletiva de uma determinada escola e está diretamente ligada à sua proposta pedagógica. O contexto real de trabalho tem sido esquecido, afirmam também Gauthier e Martineau (2001). O trabalho docente envolve inúmeras facetas que são desconsideradas na análise da produção docente. A partir do século XVII o ensino toma novas formas e caminhos. O aumento de alunos em sala de aula, os condicionantes de tempo e de horário, de espaço, de material, de recursos disponíveis e a compartimentalização das disciplinas são exemplos da problemática do contexto onde se insere o professor. Ao lado desses entraves, o professor se vê diante de um grupo e não mais de um único aluno para quem deve ensinar. São duas, porém, as suas maiores preocupações: o conteúdo e a gestão de sua classe. O trabalho do professor em sala é diversificado, por isso complexo. Não se limita a ações técnicas, mas “são também um investimento afetivo, um problema ético, um envolvimento relacional”. Os referidos autores mencionam seis características descritas por Doyle (1986, p.63) peculiares ao ensino: “[...] multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade [...] Elas revelam em que medida a própria natureza do contexto da sala de aula influi na atividade do professor”.

Como é que capacidades tão subjetivas podem ser treinadas? Não caberia aqui um espaço na escola para o desenvolvimento da subjetividade humana, em que se valorizasse a individualidade de cada professor como parte de uma diversidade criadora?

Um outro fator que produz alterações na ação docente é a mudança de local do trabalho. Marcelo, citando Burke et al. (1984), afirma que a inadequação de um principiante pode reaparecer também em fases novas: “É possível que os professores também experimentem esse começo quando mudam para outro nível, outro edifício, ou quando mudam inteiramente de distrito”.

Pergunta-se: por que é que as mudanças qualitativas alteram tanto o nosso curso de desenvolvimento? Por que a sensação de que estamos começando do zero muitas vezes? Por que as experiências passadas não produzem suficiente segurança em novas etapas da vida de professor? A que se atribui a insegurança, os conflitos e os medos em cada nova classe que

assume? Poderíamos pensar com Doyle que a classe nunca é a mesma, pois modificam-se as dimensões do ambiente e dos problemas que, muitas vezes, surgem de uma só vez dependendo a sua resolução da ação inequívoca do *grupo* de professores e da escola como um todo.

A tão buscada competência do professor é alcançada na riqueza de experiências por ele vividas. No entanto, os saberes construídos envolvem o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos alunos e o conhecimento de si mesmo (MARCELO, 1998). Passar por uma escola, por si só, não produz o conhecimento necessário para que o professor possa aperfeiçoar a sua tarefa principal – o ensino. Nem sempre a experiência profissional é rica em processos educativos sistematizados e intencionais integrados ao trabalho; ao contrário, às vezes é frustrante e desencadeadora de desmotivação. O processo de formação profissional deveria favorecer a produção de conhecimentos contextualizados no âmbito do trabalho do professor. Sendo esse o universo de conhecimento a ser produzido, ele “ganha ou “perde” conhecimento” ao sabor das mudanças não só do trabalho local, mas também das mudanças sociais. O contexto altera o conhecimento como prática social do professor na medida em que abala as certezas e capacidades na resolução de problemas.

O homem conhece aquilo que é de natureza de sua atividade, diz o marxismo. A práxis é a atividade material transformadora orientada para determinados fins. O trabalho educativo tem essa natureza; é construído “na interação de consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais, entre superestruturas e infraestrutura” (KUNZER, 2002). E a relação interpessoal vivida no interior da escola, como é que produz conhecimento?

Para Sacristán (2002), o desenvolvimento dos professores está completamente ligado à transformação da escola, de suas práticas pedagógicas e de todos os envolvidos com a educação. O processo de reflexão e transformação do professor passa pela reflexão e transformação da escola. Pimenta & Ghedin (2002) também afirmam que a sala de aula não é suficiente para se entender os condicionantes do trabalho docente. Isso implica em que as ações dos professores não se explicam única e exclusivamente pelo que acontece entre as “quatro paredes”. Mas que escola queremos? E de que natureza é essa transformação? Estamos falando de um sistema educacional mais amplo, cuja estrutura está cristalizada há décadas.

Pensar sobre a formação docente tem dois lados, segundo Estevão (2001), o da valorização do humano e o do ajustamento técnico dos profissionais ao seu ambiente de

trabalho. O discurso pode ser ético, mas a prática pode ser uma concepção puramente mecanicista e adaptativa que está mais a serviço da valorização das diferenças, da hierarquia e da separação entre os que pensam e os que executam. Tal posição fica bem clara quando a prática formativa representa a presença constante de palestrantes de fora da escola ou quando dentro da própria escola são sempre os mesmos a ensinar.

A literatura nos fornece uma diversidade de posições para se pensar sobre a formação ética dos profissionais da educação. Zeichner (1992) aponta para a necessidade de uma prática coletiva na escola a qual pode se tornar um centro de aprendizado e apoio mútuo entre os professores. Sacristán (2002) alerta para o fato de que o jeito de ser dos professores está enraizado na cultura e não nos cursos de formação e que atentar-se para isso implica em conhecer melhor os seus ambientes de aprendizagem e as suas condições de trabalho. Diz-nos Bernard Charlot (2000, p.90): “Os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação”.

Tal afirmação traz, mais uma vez, à tona a relevância da vivência profissional, que se caracteriza por ser um ambiente propício para a reflexão e discussão permanente entre os pares. O contexto de trabalho, as condições de execução do mesmo e a atividade do professor são elementos de intrincada e importante análise para esses autores ao se referirem à prática docente. Ghedin (2002) comenta que somos muito mais o resultado do nosso trabalho do que aquilo que pensamos sobre ele. No entanto, a compreensão da complexidade das relações no contexto de trabalho e seu impacto na formação pessoal do professor não é a única tônica das políticas de formação docente.

A idéia de aperfeiçoamento dos professores no Brasil não é nova, remonta do final dos anos 60. Segundo Souza (2002), ela nasce com uma ideologia, a da incompetência dos professores como fator explicativo da baixa qualidade da escola (ou do ensino). A autora esclarece que esse argumento procura explicar o fracasso escolar e desviar o nosso foco dos aspectos exógenos para os aspectos endógenos do sistema escolar. Nessa lógica, os professores foram mal formados e precisam ser constantemente re-qualificados. Nessas condições, a formação continuada surge para forjar a competência do professor. O problema dessa ideologia, de acordo com Souza, é que de forma simplista deixa-se de lado a análise das condições concretas em que o professor realiza o seu trabalho para defender a idéia da incompetência dos professores como causa de todos os males da escola. Propõe a autora que cada escola, em sua heterogeneidade, seja profundamente analisada, incluindo aí todos os seus

envolvidos, para que se pense em termos de melhoria da qualidade de ensino, ou seja, que a escola e não os professores individualmente sejam objetos de reflexão. Mas, como discutir a escola com aqueles que são os principais protagonistas dela: os professores? Como envolvê-los numa participação efetiva de transformação permanente desse contexto?

Os relatos de histórias vividas por professores no interior da escola mostra-nos peculiaridades e similaridades entre elas. São várias as pesquisas no Brasil que tratam do resgate da memória do professor como processo formativo. É sempre presente nos relatos dessas pessoas pesquisadas que tanto a escola como o “espaço” reservado no seu interior são o meio mais eficaz de resolução dos conflitos que afligem os professores. Em Bueno, Catani & Souza (1998, p.22) encontramos um trabalho de relatos autobiográficos em que uma das professoras declara:

A busca alternativa de trabalho, no próprio local da escola, bem como a discussão de problemas enfrentados no cotidiano e a tentativa de elaborar pequenos projetos de intervenção sobre esses problemas, é uma das vias mais adequadas e férteis para a colaboração.

O quanto dessa discussão é valorizado em nossas reuniões pedagógicas com os professores? Será que estes podem falar dos problemas que enfrentam? As mesmas autoras nos relembram que a licenciatura vem do termo “licença de ensinar” que originalmente foi cunhado em latim – *a licentia docendi*. A expressão usada a partir do século XII era concedida pelo *scolasticus* e pelo *chanceler* aos que se destinavam ao ensino e, para obtê-la era necessário que os candidatos passassem por exames, estágios, “onde o futuro professor continuaria a assistir às lições de seus mestre, a participar de atividades comuns, a sustentar debates, a fazer pregações” (BUENO, CATANI & SOUZA, 1998, p.49). A obtenção da licença não eximia o professor da continuidade dos estudos com os seus mestres. Mas, como fazer isso nos dias atuais sob condições de vida sufocantes? Em quê a escola, lócus desse trabalho, pode auxiliar nesse progressivo aperfeiçoamento da carreira docente? Como a escola pode participar da construção individual e coletiva do grupo de professores que nela atua e ao mesmo tempo contemplar o seu projeto político-pedagógico, até por condição de crescimento do grupo e da escola como um todo?

Cada geração de alunos que surge traz consigo novas exigências educacionais e os professores são mais cobrados, com o passar do tempo, para atender às inúmeras expectativas que recaem sobre a escola. Libâneo (1998) fornece-nos a idéia desse novo e complexo mundo

de exigências ao professor contemporâneo. Suas habilidades devem incluir: cultura geral ampliada, capacidade para continuar aprendendo, gestão de sala de aula, habilidade em comunicar-se, domínio das diversas linguagens tecnológicas, entre tantas outras tarefas. Para ele a formação continuada do professor deve contemplar uma perspectiva crítica de qualidade de ensino; a nutrição da prática pela teoria e vice-versa; a ênfase na pesquisa-ação; a perspectiva sóciointeracionista do ensino e o desenvolvimento de habilidades profissionais próprias ao seu campo de trabalho e ao projeto pedagógico da escola. Sobre a formação em serviço, declara Libâneo (1998, p.90-91):

Estão ausentes programas de formação continuada em serviço e, quando existem, são inadequados, não motivam os professores, não se traduzem em mudanças na sala de aula. Esse quadro se reflete no exercício profissional dos professores. Cai seu interesse pela autoformação, pela busca de ampliação e cultura geral (que não é realimentada por falta de dinheiro, falta de tempo, falta de motivação), rebaixa seu nível de expectativa em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional. As escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo.

A perspectiva aqui enfocada é a da formação-treinamento. O autor não menciona o espaço em que os professores falam de seus problemas e de suas falhas para obterem apoio e assessoria. Entendo que esses momentos também são exemplos de espaço formativo dos docentes. Qual seria a causa desse ambiente desmotivado na escola? Apesar da dificuldade que as escolas têm de manter um ambiente sistematizado de formação permanente do professor, elas são, ainda, reconhecidas por ele como o local primordial de reflexão crítica sobre a prática docente. Variando aqui e acolá em seus modos de fazer, o espaço do trabalho docente concentra inúmeras questões que merecem profunda análise e discussão se pretende-se uma educação transformadora. Vasconcellos (1996, p. 76-79) sugere alguns aspectos das reuniões planejadas na escola:

Estamos concebendo as reuniões tendo pelo menos duas horas por semana – um horário fixo, estabelecido previamente em consenso com o grupo -, não com todos os professores, mas por nível ou turno. Destacamos a importância de não se fazer apenas reunião de área, pois o trabalho fica fragmentado; estando os professores reunidos por nível, pode-se fazer reunião por área, por série, nível, de acordo com a necessidade (é comum até uma previsão em calendário das diferentes modalidades de reunião). [...] Existe um saber do professor que muitas vezes morre com ele, pois não há oportunidade para ser elaborado, partilhado. No espaço de reflexão coletiva sobre a prática, o professor tem a possibilidade de tomar consciência deste saber que possui, mas que comumente não se dá conta.

Quando é que nossas reuniões contemplam o ensino do professor e não só o dos especialistas? Quem é que conduz as reuniões e qual o seu principal objetivo? A possibilidade formativa dessas reuniões pode ser ampliada, pois o espaço de trabalho docente é o lugar onde verdadeiramente nos tornamos professores e professoras. A criticidade é uma possibilidade nesse espaço formativo. Comenta Fontana (2000, p.44):

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudanças). Diferentes, no entanto, nos modus de focar.

É em Vygotsky que encontro a importância do papel do outro, explicitado na vivência pessoal, tal como enfatizado por Fontana no texto acima que mostra quem é o *outro*, seja ele mais experiente, seja um *igual*, seja ele transmutado no ensino pelo aluno. É nessa interação que o sujeito se apropria, elabora conhecimento e se constitui. É nessa atividade compartilhada que o sujeito vai adquirindo autonomia. Para isso, diz Vygotsky, o papel da imitação no aprendizado reveste-se de nova importância. Ao avaliar o professor, geralmente o fazemos considerando sua capacidade de autonomia na resolução dos problemas. Pensa-se que ao imitar a ação de um colega sua atividade intelectual é puramente mecânica quando, na verdade, só imitamos aquilo que está no nosso nível de compreensão (VYGOTSKY, 1998, p.114). Ao imitar as situações vivenciadas nas interações professor-professor, professor-diretor, professor-coordenador ou professor-palestrante, o professor demonstra sua compreensão significativa dos processos vividos e amplia sua possibilidade de ação autônoma, já que aquilo que fazemos com assistência hoje nos possibilita fazermos sozinhos amanhã (VYGOTSKY, 1998, p. 113)

Formação na universidade, formação em trabalho e formação continuada, me parece ser esse um processo de desenvolvimento da carreira dos professores que atenderia às constantes transformações pelas quais passa o conhecimento e a sociedade. No entanto, a relação do professor com os especialistas da escola é bastante complexa e muitas vezes desgastante.

A figura do especialista é vista de diversas formas na literatura. Para Gómez (1992) ela é relevante desde que o coordenador faça constante reflexão sobre seu papel

formador e que ao intervir na atuação do professor o faça de forma dialógica e reflexiva. O autor ressalta que aqueles que assumem este papel devem ter suficiente experiência. A pessoa do coordenador deve integrar a equipe docente para ser um ponto de apoio, mas a presença deste ainda é, muitas vezes, confusa: “A chegada nas escolas de grupos de especialistas (por exemplo, os “ortopedagogos”) provoca uma redução no controle que o professor exerce sobre as tarefas especificamente pedagógicas (GAUTHIER; MARTINEAU, 2001, p.54)

Os especialistas, quando não assumem a posição de estar “ao lado de”, podem agir autoritariamente com um único objetivo, o de controlar a ação do professor.

Mas não é somente o trabalho pedagógico que sofre os efeitos da hierarquia escolar. As pessoas envolvidas num ambiente de trabalho taylorizado sofrem, também, do drama da desunião que afeta profundamente o funcionamento mental. E, sozinhas, estão expostas à violência dessa organização do trabalho na escola.

Num trabalho rigidamente organizado, mesmo se ele não for muito dividido, parcelado, nenhuma adaptação do trabalho à personalidade é possível. As frustrações resultantes de um conteúdo significativo inadequado às potencialidades e às necessidades da personalidade podem ser uma fonte de grandes esforços de adaptação. Mesmo as más condições de trabalho são, no conjunto, menos temíveis do que uma organização de trabalho rígida e imutável (DEJOURS, 1992, p.52).

Volta-nos à mente a reflexão sobre a organização da escola como um todo. O que de fato se caracteriza como problema de determinado contexto escolar é o que compromete grande parte da ação docente. Um ambiente escolar rigidamente cercado por cobrança de resultados (aprovação no vestibular, por exemplo) e de atitudes agressivas de competitividade parece não ser o melhor local para se avaliar as potencialidades das pessoas. Se a proposta pedagógica da escola segue na linha de resultados quantitativos, presume-se que o preparo de seus professores segue nessa direção. No entanto, para onde vai o ideário educacional do professor? Onde ele é acolhido de forma que alimente seu desejo simbólico?

O aparelho psíquico humano procura a satisfação de suas necessidades básicas, é assim também para o professor. São duas as necessidades colocadas por Dejours (1992): a da *satisfação concreta*, em que o corpo elimina toxinas e permite a entrada de energias renovadoras e a da *satisfação simbólica* que trata de suprir os desejos e as motivações mais profundas de um profissional.

Não podemos considerar como epifenômeno ou como questão acessória a discriminação que opera a hierarquia com relação aos trabalhadores. Ela faz parte integrante das táticas de comando, mesmo que não seja explicitamente incluída no papel da hierarquia (DEJOURS, 1992, p.75).

A hierarquia torna visível, muitas vezes, a posição que ocupam os que “sabem” e os que executam. É possível que a direção e os coordenadores sirvam-se dessa organização do trabalho para pensarem e agirem através dos professores. Isto acontece, por exemplo, quando pensam e planejam para que eles executem. Tais relacionamentos podem criar um ambiente de falta de interesse pelo trabalho e ansiedade, pois a deterioração da organização do trabalho causa impacto no funcionamento mental.

Os professores polivalentes também vivem essa ilusão construída pela organização do trabalho escolar de 1^a. a 4^a. série do Ensino Fundamental. Por conhecerem muito do trabalho que realizam, pensam conhecer tudo sobre o aluno e sobre a classe. E, na hierarquia do trabalho escolar, também “lutam” por suas crenças muitas vezes contra os professores de áreas específicas. Ao invés de aliados se tornam competidores entre si. Pois haveriam de lutar contra os que têm voz de comando? Perdem, no entanto, a chance de descobrir que “as outras funções de trabalho são como a sua, e que a incerteza do colega vizinho é tão grande quanto a sua” (DEJOURS, 1992, p.107). Perdem a possibilidade de compartilhar o *know-how* uns com os outros. Mas quais são as condições oferecidas na escola para esta corrente solidária? Até que ponto a própria direção não incentiva o medo, a competitividade e a “individualidade” ? Que saber é esse que a direção e equipe não valorizam e que faz mover a escola? Diz-nos Dejours (1992, p.115) que “este tipo de saber não se articula com nenhum conhecimento teórico. É puramente pragmático e resulta da experiência e da observação”.

Se este saber é quase o kit-sobrevivência do professor, por que não dar espaço para que ele seja transmitido nos momentos de formação? Como descobri-lo e integrá-lo às discussões teóricas? Que proporção toma os interesses, a opinião e as motivações dos professores não só para um planejamento mas também para a realização de um programa de formação em serviço?

As pessoas que compõem a equipe escolar de apoio aos professores não devem ser escolhidos, segundo Marcelo (1998), por decisões outras que não sejam a de representarem modelos adequados aos professores iniciantes, pois os professores mais experientes apresentam mais pontos de crítica e de conhecimento.

A vivência da sala de aula, do trabalho em um grupo profissional e a experiência com diferentes escolas favorecem, ao longo dos anos, a maior compreensão quanto aos problemas da escola. O mesmo autor explicita algumas fases que, no seu modo de ver, são importantes no processo de supervisão pedagógica. O primeiro passo, diz ele, é executar a tarefa para que o iniciante observe todos os seus detalhes; na fase de supervisão o formador analisa a ação do professor e lhe dá retorno; num terceiro momento, o especialista acompanha e ajuda o professor em suas tarefas de forma a conceder-lhe independência gradativa; em seguida, o professor tem a oportunidade de verbalizar ao supervisor o seu estilo de docência justificando seus procedimentos; na próxima fase a ação do professor aprendiz é comparada com a do supervisor como uma forma didática de refletir sobre sua ação e, por último, o professor age com maior independência. Agir pedagogicamente na formação de educadores em serviço requer um preparo especial, segundo Marcelo (1998), citado por Glickman e Bey (1990, p. 561):

Proporcionar treinamento de supervisão, tanto para os supervisores universitários quanto para os tutores; selecionar cuidadosamente os professores tutores, de acordo com sua influência potencial como modelo, e por suas experiências anteriores de supervisão; atentar aos estilos de supervisão e relacioná-los com o autoconceito e com os níveis conceituais dos alunos estagiários; e delimitar claramente as responsabilidades e expectativas entre professores universitários, professores tutores e alunos estagiários.

O autor assume aqui uma postura técnica na formação em serviço. Embora sejam ações interessantes, essa posição negligencia a participação do outro na constituição do sujeito. Esse outro alterará o curso do desenvolvimento deste, daí que não se pode prever que é sempre o subordinado que aprende ou que o especialista é o que ensina. O outro não é somente um modelo imitativo, pois concebê-lo assim seria abdicar da capacidade de interiorização criativa de todo o ser humano. Seria pensar a aprendizagem docente sob uma exclusiva perspectiva técnica e teórico-prática. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a aprendizagem humana se dá pelo outro e com o outro. A imitação é somente o ponto de partida. Não assistimos e observamos para depois iniciarmos algo, mas começamos a aprender fazendo como o outro para depois fazer com o outro. Segundo Vygotsky, o outro possibilita a ampliação da minha Zona de Desenvolvimento Proximal que nada mais é que a distância entre o que costumamos chamar de ação independente ou autônoma e a ação orientada por colegas mais experientes na solução de problemas (VYGOTSKY, 1998, p.112). Além disso, de acordo com Fontana (2000, p.116), “aquele que assiste compromete-se com

aquele que é assistido. Faz junto, participa ouvindo, apontando possibilidades, compartilhando modos de ação, é presença efetiva e afetiva. Fazendo junto aprendemos”.

É grande a responsabilidade de quem assume o papel de formador na escola, tarefa que oficialmente foi entregue aos “especialistas”. No entanto, se a assunção dessa função vem como fuga da sala de aula, a atuação é, no mínimo, leviana para com os colegas de profissão. Na falta de alguém assim na escola, como poderá o professor melhor se desenvolver? Fica a angústia:

Quem na escola acompanha as buscas das professoras? Quem escuta delas o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência do seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem discute e faz com elas a análise do seu próprio trabalho, mediatizando o desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se? (FONTANA, 2000, p.146)

O que de fato pretendem aqueles que trabalham ao lado do professor como equipe técnica? Que contribuição têm a dar? Até que ponto o trabalho do professor avança com a ajuda deles? É com os colegas que o professor vai, inicialmente, buscar auxílio e quando não o encontra a postura pode se traduzir em isolamento, individualismo ou em competitividade. Para os novatos, os colegas são a grande referência. Esse encontro é formativo à medida em que o professor experiente transmite seus saberes informalmente, dando dicas ao novato sobre como enfrentar as dificuldades que surgem num começo. Passado esse período, os professores precisam de interlocutores que constantemente compartilhem de suas preocupações e experiências o que, muitas vezes, deixa de acontecer entre os colegas de profissão (SOUZA, 2002). O grupo de apoio, ou a equipe técnica, tem uma função agregadora das necessidades e potencialidades dos professores. Alguém na escola precisa assumir este papel, daí a designação de uma ou de mais pessoas experientes que possam focalizar a problemática do cotidiano e trabalhar junto com os professores. Sua importância é ressaltada pela mesma autora:

As escolas, sem um ambiente de suporte fornecido por uma equipe escolar continente, tornam-se locais nos quais é difícil para o professor assumir as responsabilidades advindas das dificuldades inerentes ao trabalho com seus alunos. Os problemas são vividos como problemas individuais que requerem também medidas individuais [...] a saída pode ser simplesmente projetar no outro sentimentos, idéias e comportamentos que elas não conseguem aceitar em si mesmas (SOUZA, 2002, p.261 e 264).

E dentro desse grupo de especialistas encontra-se a figura do diretor. Responsável que é pela gestão de toda a escola, o diretor é mais um a somar cobranças e imposições aos professores. No entanto, o lugar social que ocupa lhe dá diversas possibilidades de ação. E, por que não agir também como um aprendiz da prática dos professores? Como se dá essa interação na escola?

Qual vem a ser, portanto, o papel do diretor de escola em todo esse processo formativo? Em primeiro lugar analiso essa pequena hierarquia existente na escola e suas implicações para o trabalho docente.

A idéia de níveis de conhecimento na educação vem do positivismo, onde é clara a valorização do conhecimento pragmático para a solução de problemas bem como para a identificação de um profissional. Na prática, o que essa ideologia trouxe foi uma autêntica divisão do trabalho entre os “práticos” e os “reflexivos”. No campo da educação uns são os que pensam sobre o que é o ensino e um outro grupo executa essa “forma científica” de ensinar. Nesse contexto, “a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção” (GOMEZ, 1992, p.97).

Essa instrumentalidade do professor é o que mais a direção destaca em seu trabalho. Pouco ou nenhum tempo há para perguntar-lhe “por que fazem assim?”, a menos que a diretora abra um espaço de reflexão sobre essas questões na escola. Daí surge uma atribuição importante que está nas mãos do diretor: favorecer momentos de interação entre todos os que trabalham com o aluno na escola. Fomentar a discussão, incentivar o levantamento de problemas e planejar a busca de soluções em conjunto são tarefas que podem ser, preferencialmente, lideradas pelo diretor.

Na introdução deste texto, apresentei a minha inquietação de diretora quanto às condições oferecidas pela escola para a reflexão das questões pedagógicas entre os docentes. Na revisão da literatura, levantamos várias concepções de formação contínua que caracterizam a preparação profissional dos professores, a saber: o desenvolvimento de competências e capacidades; a formação de um profissional reflexivo; a epistemologia da prática; as implicações do contexto de trabalho docente; a incompetência dos professores como justificativa dos projetos de formação e, por último, a escola como espaço de contradição, onde ocorre a formação e o contínuo desenvolvimento docente, mas também o desencorajamento e a desmotivação para o trabalho.

Tendo como base o referencial teórico-metodológico histórico-cultural e seus principais protagonistas, Vygotsky e Bakhtin, estudo as concepções de formação em desenvolvimento e o jogo das relações de poder a partir das significações e dos sentidos produzidos sobre o lugar da direção no processo de formação docente na escola.

II. Movimento de investigação: Vygotsky e Bakhtin – as opções metodológicas

Tenho buscado uma abordagem metodológica que me permita compreender o desenvolvimento do processo de formação docente no espaço escolar ao mesmo tempo em que nele estou inserida e atuando. Para tanto, tenho recorrido a leituras de Vygotsky e de Bakhtin, teóricos de perspectiva histórico-cultural.

A visão histórico-cultural ajuda-me a entender os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Vygotsky (1998) desenvolve essa idéia à luz do materialismo histórico dialético, segundo o qual todo fenômeno tem a sua história, uma história de mudanças qualitativas e quantitativas. Neste trabalho estudo os sentidos produzidos a partir das mudanças propostas nas reuniões: quando pequenos grupos são formados para discussão do tema exposto, quando os professores atuam como professores de professores, quando a diretora e equipe deixam a liderança dos trabalhos por conta dos professores, quando aos professores é solicitado que opinem sobre a proposta e a dinâmica das reuniões e quando me proponho, como diretora, a mexer na história individual de cada um. Cada reunião foi planejada com pequenas alterações que incluíram progressivamente sugestões colhidas entre os professores.

Vygotsky leva-me a pensar que resgatar as experiências do dia-a-dia para a investigação científica, na verdade, significa resgatar as experiências mediadas, pois a natureza e o mundo estão marcados pela presença do outro humano. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky vem nos mostrar que as pessoas produzem signos e sentidos que, enquanto tal, articulam-se ao contexto das práticas e interações sociais em que são produzidos. Neste trabalho, as reuniões pedagógicas analisadas foram estruturadas de diversos modos, sendo que questões relativas à prática profissional, seus dilemas e dúvidas foram trazidas para os encontros. Mas, que sentidos se produzem a partir disso? As interações acontecem distintamente nos diferentes modos de fazer reunião e trazem à tona temas revisados para a reflexão da diretora e de todos os envolvidos. A temática anual da escola (que traz questões pedagógicas embutidas) deixa de ser de preocupação só da diretora para ser uma preocupação geral e compartilhada com os professores.

As palavras quando colocadas pela diretora, pelos professores ou pelos membros da equipe de coordenadores são produzidas num contexto social que as determinam e nos

instigam a compreender os seus sentidos, mesmo em suas produções escritas. Bakhtin (1988, p.112) valoriza justamente a enunciação e afirma sua natureza social:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos.

O significado das palavras não é estático, ao contrário, está sempre se desenvolvendo. O sentido das palavras é sempre variável, por isso olhamos o contexto. As palavras ditas e escritas, aqui apresentadas, estão sempre carregadas de um sentido ideológico, fruto da vivência histórica e cultural de cada um. As palavras representam uma interação de vozes. Quem fala ou escreve está articulando uma série de vozes: as que traz consigo e as do grupo com que interage.

Mas, a palavra também varia de sentido dependendo das diferentes posições sociais que os seus interlocutores ocupam. A palavra, segundo Bakhtin (1988), “é o território comum do locutor e do interlocutor”. É na discussão dos sentidos e significados que se disputam os conceitos que serão estabilizados pelo grupo. De acordo com o autor, sempre há discussão/disputa de sentidos e toda interlocução implica em jogo de significações.

Isto nos remete a um conceito bakhtiniano importante: a polissemia da palavra. Tal produção humana, o signo – a palavra, é o resultado de ações interindividuais que ganha valor social. No entanto, ele evolui ininterruptamente, modificando-se de realidade em realidade, de expressão em expressão. O signo possui tema e forma. O tema relaciona-se à realidade em que o signo é produzido e a forma é o meio pelo qual ele é expresso.

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua concepção fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações (BAKHTIN, 1988, p.106).

Segundo o autor russo, a palavra vem carregada de sentidos e significações variáveis em função da natureza sócio-histórica que nos constitui como seres humanos.

Também para Vygotsky, estamos o tempo todo significando o mundo com a ajuda do outro. É dessa forma que aprendemos, uns com os outros, a resolução de problemas, a fazer com o outro para, enfim, fazer sem o outro. As funções psicológicas mais complexas vão sendo construídas através do processo de apropriação da experiência histórica e cultural que vivenciamos na interação com as outras pessoas.

Necessitamos de parceiros experientes, pois desde o nascimento são eles quem nos auxiliam na apropriação do signo cultural. A construção da subjetividade se dá pela formação de sistemas partilhados de consciência culturalmente elaborados e em contínua transformação. O desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. A função dos parceiros é primordial na nossa constituição humana. De acordo com Oliveira (2000), em um texto que trata da interação social, o outro é nosso perpétuo antagonista. Com o papel que assume, ele ou ela contrapõe o meu papel e assim vamos estabelecendo ações que derivam dessa estrutura papel/contrapapel. A ação de cada parceiro amplia as fontes de “empréstimo de consciência” que necessitamos para a construção da nossa própria consciência.

Nessa pesquisa, no contexto das reuniões, diversos papéis são assumidos por seus protagonistas, nas mais variadas situações vivenciadas, o que afeta as significações e sentidos em jogo nas interações. Para analisar este movimento, assumimos com Vygotsky(1998), que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e mudança. A tarefa do pesquisador se torna, portanto, a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento dos comportamentos e da consciência. Vem de Marx a idéia de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Ao estudarmos processos em mudanças, estamos estudando também as mudanças que ocorrem no contexto social, político, econômico e ideológico da sociedade e da escola. Pois as ações dos indivíduos se constituem pelas mudanças da sociedade e da cultura. Estudar o comportamento dos professores envolvidos nessa pesquisa é estudar a história dessas condutas, como surgiram e como foram alterando-se nesse período de investigação.

Em “Problemas de método”, Vygotsky (1998, p.85) destaca, ainda, que para estudar os processos de significação, envolvidos no comportamento humano, é preciso abordá-los historicamente e que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”. Investigar um problema educacional, como o da formação docente em serviço, dentro da diretriz do materialismo histórico é investigar as

condições concretas em que se dá a atividade humana. Dito de outra forma, essa metodologia implica em conhecer as condições reais, materiais e sociais do fenômeno a ser estudado e a ação do homem sobre ele. Tal estudo deve, portanto, basear-se na investigação da sua gênese e de suas bases dinâmico-causais (Vygotsky, 1998, p.82). Mesmo que as reuniões pedagógicas sejam comuns e aparentemente semelhantes nas escolas, a natureza de cada uma delas não o é, seja na origem, seja no conteúdo, não são as mesmas nem mesmo no conjunto de reuniões de uma mesma escola. Diz Vygotsky que aí são necessárias análises das relações para se conhecer “as diferenças escondidas pelas similaridades externas”. No entanto, afirma Vygotsky (1998, p.84) que o estudo desses processos é complexo porque

defrontamo-nos freqüentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que [...] tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento [...] dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidas pela enésima vez e tornaram-se mecanizadas. Elas perderam a sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua aparência interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise [...]

As formas fossilizadas de comportamentos, os comportamentos convertidos em hábitos pela mecanização, são, segundo Vygotsky (1998, p.85), o final de uma linha que une o presente ao passado. “É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi.” Mas, como o plano do que é tende a encobrir o que foi, a pergunta que fica é a de como dar visibilidade a tudo aquilo que se automatizou ao longo do seu desenvolvimento.

A saída metodológica desenvolvida por Vygotsky foi a de “criar artificialmente um processo de desenvolvimento”, jogando com as condições de produção dos comportamentos mecanizados. Ou seja, mais do que observar e descrever esses comportamentos que se repetem pela enésima vez, trata-se de modificar as suas condições de produção e observar como os sujeitos lidam com essas novas situações. Se engajam-se às atividades, e em que extensão, de que recursos lançam mão, como se organizam diante das condições de produção postas e como as modificam ativamente como uma parte do próprio processo de responder a elas. Em resumo, a questão central que se coloca para o pesquisador não é tanto o que os sujeitos fazem (o desempenho em si, tomado como produto, como

resposta), mas como o fazem (os métodos pelos quais o desempenho é atingido ou não – o processo).

Além dessa sugestão, que Vygotsky (1998, p.81) denominou de método desenvolvimento-experimental ou genético-experimental, porque torna visível o curso do desenvolvimento dos processos de significação em jogo na dinâmica das relações sociais estudadas, ele também apontava como uma consequência dessa abordagem experimental, a possibilidade de realizar a observação e a intervenção experimental nas situações reais que são objeto de indagação da pesquisa.

Nesta pesquisa, a análise é a do próprio processo instaurado. Utilizo-me do que já faz parte do planejamento anual da escola: as reuniões pedagógicas, na quantidade prevista em calendário escolar (quatro encontros no ano de quatro horas cada, aos sábados pela manhã e dois períodos de uma semana – um no final e outro no início do ano), no tempo já determinado para elas. Ao estudar esse programa em curso, procuro alterar um pouco as condições sociais de produção de cada uma das reuniões. Como pesquisadora, procuro criar processos que ponham à mostra as concepções sobre esse espaço formativo na escola, bem como as possibilidades dele para a nossa contínua formação.

Assumindo que o comportamento individual do professor é marcado pela incorporação de rotinas que se instauram e se cristalizam ao longo da vivência escolar e que, dessa forma, as reuniões pedagógicas também guardam comportamentos convertidos em hábitos pela mecanização do processo, procuro analisá-los em seu desenvolvimento dinâmico. Ao buscar a origem e traçar a história desses processos, posso compreendê-los melhor. “O pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado [...] fazendo-os retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica” (VYGOTSKY, 1998, p.85)

Para levar a cabo tal análise, é necessário lembrar com Bakhtin (1988), que nas relações sociais confirmamos, recusamos, alteramos nossas posições ou mesmo nos acomodamos a posições, tendo em vista a condição que nos é imposta. No entanto, é também na relação social que resignificamos nossas posições, e Vygotsky (1995, p.149) confirma:

passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta relação não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas sim à história de cada função separada. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade. **(tradução nossa).**

O plano individual emerge do plano social. Nossa constituição de indivíduo se dá entre os outros indivíduos. Nossas formas de conduta e de pensar se constituem nas relações interativas do meio social, não como cópia, mas como resultado da dinâmica ação inter-individual e inter-social. O jogo de significações é produzido pela possibilidade que cada um tem de interagir com diversas histórias e consciências. Góes (1991, p.18) explicita como se desenvolve o funcionamento psicológico na perspectiva Vygotskyana, afirmando que “da relação de/pelo outro nasce a auto-regulação fundamento do ato voluntário”. Assim, as ações intersubjetivas se tornam ações intra-subjetivas, refeitas, re-escritas, re-elaboradas pelos sentidos que produzimos.

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social, da personalidade (...) poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transportadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas da sua estrutura. (VYGOTSKY,1995, p.151)
(tradução nossa)

Em Bakhtin, encontrei indicações bastante próximas às de Vygotsky. Segundo ele (1988, p.112), “as formas e os tipos de interação verbal [devem ser estudados] em ligação direta com as condições concretas em que se realizam”. Bakhtin entende por condições concretas, as condições históricas de produção da interação verbal em estudo. Ou seja, as condições sociais imediatas de produção do evento em estudo e também as mais amplas, relativas aos aspectos conjunturais e estruturais em que o referido evento tem lugar. Nesta perspectiva teórica, estudo as reuniões pedagógicas em suas circunstâncias e procuro entender como se dá a interlocução entre professor/professor, professor/coordenador e professor/diretora, em que condições elas são produzidas e como a situação social determina as mais diversas expressões manifestas. Só assim podemos nos aproximar dos sentidos que são produzidos na relação entre aqueles que têm a palavra e o seu auditório. Diz-nos Bakhtin (1988, p.112), que “a palavra dirige-se a um interlocutor [...] variará se tratar-se de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]”.

Desse modo, nesta pesquisa, os protagonistas do processo formativo em estudo são tomados como interlocutores e participantes da formação do outro (seja professor, coordenador ou diretor) e que se formam ao formar.

- **O que está implicado no problema assim definido?**

Neste trabalho priorizamos as reuniões pedagógicas como o lugar de produção e de análise dos dados desta pesquisa. Consideramos que nesses encontros, entendidos como momento oficial de interlocução entre professores, equipe técnica e direção, acabam sendo abordados, de modo direto, temas articulados a problemas ou decisões relativos à prática do projeto político-pedagógico da escola.

Nas reuniões surgem questões imediatas com as quais professores, coordenação e direção estão à volta. As situações são trazidas à discussão a partir de pequenas intervenções provocadas pela diretora. Os assuntos trazidos para reflexão nessas reuniões demonstram que direção, coordenação e professores têm interesses diferentes. As relações de poder no âmbito da escola são claras, mas se alternam ao longo desse processo vivido, resignificam-se para a diretora e para os envolvidos. Nessas condições, o que se pode dizer do caráter formativo das reuniões pedagógicas para todos?

Considero também que as reuniões, na especificidade das suas condições sociais de produção, são palco de parte da dinâmica interativa da escola. Como tal, nas enunciações nelas produzidas, considero ser possível apreender indícios das indagações, preocupações e sugestões dos professores, coordenadores e direção em termos de suas necessidades formativas, de como reagem às reuniões e dos sentidos que nelas encontram, tendo em vista suas práticas. Por entre as discussões que aparecem veladas e reveladas nas reuniões pedagógicas, observamos os sentidos e significados produzidos pelo efeito do papel do outro. Comenta Bakhtin (1988, p.49) que “se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação”.

Sentidos e significados também são produzidos pelas relações de poder estabelecidas entre diferentes níveis da hierarquia escolar e também entre sujeitos situados em um mesmo patamar hierárquico, pela diversidade de profissionais existentes na escola e pelas diferentes elaborações que dela fazem.

No sentido de jogar com as condições imediatas de produção das reuniões pedagógicas, os dados documentados a cada reunião, coletados da avaliação escrita dos professores, e uma análise preliminar dos mesmos subsidia o planejamento da reunião seguinte, tendo em vista os sentidos em elaboração pelo grupo.

1. O início da pesquisa: os desafios do registro e da delimitação do problema

Como a data de realização de uma dessas reuniões estava bastante próxima, decidi fazer um ensaio. Inicialmente o meu trabalho foi pautado por sucintos registros das falas dos participantes da reunião – professores, coordenadores e diretora. Porém, meu registro estava confuso e de difícil compreensão para um leitor que não conhecia a escola e o grupo. Ele só servia para a diretora, mas não estava bom para a pesquisadora que eu tenciono ser. Como diretora, eu conheço o grupo com quem trabalho, eu conheço as rotinas da escola, estou familiarizada com a dinâmica das relações existentes entre os diferentes grupos de professores e entre professores e equipe técnica. Essa familiaridade e a minha própria posição de diretora pautavam minha descrição sucinta e pontuada de pressuposições. Para a pesquisa, porém, eu deveria registrar a reunião pensando em um interlocutor não familiarizado com a coreografia das relações que me eram tão conhecidas. Eu deveria registrar como e por quem a reunião foi planejada, como e por quem foi iniciada e conduzida, como as pessoas dela participaram; deveria registrar as palavras ditas e as situações que eu conseguisse apreender, situando-as, e a seus interlocutores, na dinâmica das relações até então vividas na escola. Procurei documentar os registros feitos pelos grupos de professores e pela equipe técnica, obtidos através dos questionários avaliativos por mim elaborados que já faziam parte da rotina de nossas reuniões, e de comentários que ouvi informalmente.

Para refazer aquele primeiro registro, procurei organizar melhor as falas que tinha anotado e os registros feitos pelos grupos. Enquanto lia o que eu tinha reescrito, deparei-me com algumas constatações:

- a) as falas indicavam que havia posições divergentes e convergentes a respeito do projeto(s) pedagógico(s) em curso, no discurso dos professores. Comecei a perceber que não apresentavam concepções homogêneas a respeito de uma mesma questão. E aí, o que mais esses professores pensavam? Que sentidos tem esse projeto de formação continuada para as situações que vivem no cotidiano?

- b) nas falas dos membros da equipe técnico-pedagógica, em seus modos de participar junto aos professores, apareceram vários indícios sobre os quais percebi que deveria demorar a minha análise:
- ✓ o tom professoral na condução dos professores, lidando com eles como se fossem alunos e o incômodo de alguns quanto às posições divergentes de alguns professores, revelando o lugar social que ocupam na hierarquia;
 - ✓ o desejo de intervir mais durante as reuniões em que não estavam liderando;
- c) e quanto à diretora, a minha preocupação estava centrada em avaliar somente o conteúdo da fala dos professores através de suas conclusões escritas, excluindo a análise da forma e das condições de sua produção. Minha postura foi de observadora a maior parte do tempo. Esquivei-me de emitir opinião sobre qualquer questão ou fato em andamento na reunião. Pensava que, por ser pesquisadora, não poderia participar ativamente. Na verdade, o meu papel estava confuso e não estava sob análise, confusão entre a pesquisadora e a diretora;
- d) quanto à dinâmica da reunião – ela teve uma parte expositiva e outra de discussão em pequenos grupos, esta última favoreceu maior aproximação entre os professores e troca de experiências.

A concepção geral de formação docente está estabelecida na base da hierarquia de poder, o que direciona grande parte da dinâmica dos encontros. Os professores pensam sobre o que a equipe direciona e a diretora avalia. Comenta Bakhtin (1988, p.43-44):

Um análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. [...] Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.

Com base nesses dados, ainda que lacunares, planejei uma modificação para a próxima reunião pedagógica, cujo tema, já definido anteriormente pelas coordenadoras, seria Avaliação. Para essa reunião a equipe técnico-pedagógica da escola, ao invés de dirigir a reunião e os trabalhos dos grupos de professores, como sempre o fazia, se constituiria num grupo – o grupo das coordenadoras -que teria , como

os professores, a tarefa de pensar e propor frentes de trabalho, relativas à especificidade de sua função em relação ao tema.

Como diretora, parte desse processo, eu deveria participar naturalmente, propondo e ouvindo os meus interlocutores. Minha responsabilidade deteve-se em observar e registrar o conteúdo das discussões e encaminhamentos feitos e os modos de fazê-los, que eu conseguisse apreender. E, ainda, os sentidos produzidos por essa outra forma de condução da reunião - a reação e os modos de atuação e de organização da equipe ao trabalhar separadamente dos professores e a desses últimos sem a habitual condução dos líderes da equipe técnica.

Ao estudar o processo de formação dos professores nas reuniões pedagógicas, observo idiosincrasias, diferenças e pontos cristalizados, próprios a este contexto, que são mexidos com o objetivo de alterar o caráter automático de participação dos professores, da equipe e da diretora nas reuniões. As reações são as mais diversas e apresentam-nos as significações em construção no fluxo dinâmico das reuniões. Sou chamada à atenção para os interesses dos professores e passo a valorizá-los no projeto de formação em serviço, tendo em vista incluí-los no processo.

A partir da segunda reunião pedagógica, passei a apresentar por escrito, para os professores e coordenadores da escola, uma síntese da reunião anterior, os dados obtidos dos questionários avaliativos e sua análise preliminar, explicitando como eles subsidiaram o planejamento da nova reunião. Dessa forma, devolvi ao grupo todos os meus registros e análises, compartilhando, passo a passo, os dados produzidos. Tinha a intenção de que todos se sentissem parte do processo de construção de novas condições de produção docente nas reuniões pedagógicas, procurando, com isso, mexer nas relações de poder. A diretora movimentava-se para trazer todo o grupo (professores e equipe) a pensar o modo e o conteúdo das reuniões em estudo. As sugestões e conclusões, registradas pelos participantes em cada reunião, tornaram-se, posteriormente, o meu material de análise e de planejamento prospectivo. Comenta Bakhtin (1988, p.131-132):

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Eu estava aprendendo que as palavras não são ditas num vazio, mas num contexto recheado de significações, contexto por mim bastante conhecido. O que me interessava, então, era conhecer os sentidos produzidos dentro desse contexto. Com essas primeiras aproximações das reuniões, comecei a dar-me conta de que já tínhamos construído historicamente um jeito de fazer reuniões. Comecei a suspeitar da leitura que eu fazia da escola em termos da homogeneidade das compreensões do Projeto Político Pedagógico e da unidade das ações dentro dela.

Lendo Ezpeleta e Rockwell (1989, p.13)) aprendi que a escola tem uma história documentada, escrita a partir das normas que a regem e de sua estrutura de funcionamento, cuja determinação é estatal, e uma história não documentada, cotidiana, na qual a “determinação e presença estatais se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características”.

Da história documentada fazem parte a versão escrita, oficial e “arquivada” do Projeto Político Pedagógico, as atas de reunião, os documentos de avaliação, etc. No entanto, “a teoria herdada e a história documentada produzem um efeito ocultador do movimento real” (SILVA, 1993). Para recorrermos à construção social da escola, segundo Ezpeleta & Rockwell, é preciso conhecer a escola a partir de uma “visão de baixo”, daqueles protagonistas e escritores anônimos que de fato assumem e constroem um projeto político-pedagógico. As reuniões pedagógicas fazem parte da “vida cotidiana” da escola e de suas experiências dialeticamente construídas.

A história não documentada dá-se a ver nas relações produzidas, no cotidiano, entre professores, coordenadores, direção, pais, alunos e funcionários da escola. Nessas relações cotidianas, os protagonistas da escola apropriam-se dos subsídios e prescrições estatais, materializando-os em uma escola singular, na medida em que nela articulam-se histórias pessoais e coletivas, “diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada [...] abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p.12).

No plano da história não documentada, a versão documentada mostra-se parcial por ocultar a materialização singular que vai sendo dela produzida pelos protagonistas da escola. Daí entende-se que o projeto político-pedagógico da escola se reveste de significados e sentidos que professores, coordenadores e direção dão a ele. Os sentidos elaborados pelos

diferentes protagonistas da escola, aproximam-se ou distanciam-se da proposta pedagógica oficial. As reuniões servem exatamente para a discussão desses sentidos e para o aprimoramento do próprio projeto político-pedagógico.

Ainda seguindo Ezpeleta & Rockwell, perguntei-me como me aproximar da história não documentada dessa escola. Segundo essas autoras (1989, p.13), a historiografia oferece variadas formas de recuperá-la, a partir de novas análises de velhos documentos, da busca na história oral e na memória coletiva, ou ainda, na análise da “existência cotidiana atual da escola como história acumulada”, buscando no presente, as formas de articulação entre os elementos normativos e estruturais e os significados e sentidos deles elaborados por seus protagonistas.

Ressaltam as autoras que a escolha entre distintos modos de conhecer essa realidade cotidiana apresenta diversos problemas teóricos para o processo de construção do objeto de estudo. Principalmente em um caso, como o deste trabalho, nascido de questões relativas ao conteúdo real das práticas escolares em curso, tendo em vista projetar alternativas para elas.

Construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico [...] Nossa valorização do trabalho teórico surge, sem dúvida, das necessidades da prática e corresponde a uma intencionalidade política e educacional. Como conhecer, sem teoria apropriada, os espaços e as formas concretas, conjunturais, nos quais projetar as ações? Como identificar os processos reais onde o trabalho político e técnico tem maiores possibilidades de tornar-se fecundo? (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p.12)

As escolas são diferentes entre si, por mais semelhanças que compartilhem. A possibilidade de analisar determinada realidade escolar e distingui-la de outras implica em conhecer a sua vida cotidiana. As diferenças que formam a singularidade dessa escola apresentam-me um quadro histórico onde questões sociais, pessoais se encontram. Possibilidades são criadas e recriadas por sujeitos reais que constroem essa história, ora predominando interesses pessoais, ora institucionais. É uma narrativa que amarra diversas histórias. Mas, o que é cotidiano, como é esse cotidiano? Essas questões envolvem-me de uma forma complexa. A definição do objeto de pesquisa passou por várias fases as quais ensinaram-me novas formas de olhar para o que se desenrolava nas reuniões pedagógicas.

Vivo, nesta pesquisa, um processo intenso de reflexão a respeito da minha participação como diretora no planejamento das reuniões.

Muitas das necessidades formativas dos protagonistas da escola dão-se a ver nessa instância de formação. O que essas reuniões dizem a respeito dos sentidos produzidos pelos professores e como esses sentidos alteram o curso da minha atuação na preparação da formação em serviço?

- **As interações de professores, equipe pedagógica e diretora**

Produzimos, constantemente, dizeres, ordens, modos de agir, modos de olhar e modos de conhecer, significando o mundo com a ajuda do outro. Professores, coordenadores e diretora auxiliam-se reciprocamente na construção de concepções que formam quanto às questões que envolvem o cotidiano escolar e a formação permanente dos professores. Não há visão sem o outro e é por isso que as interações nas reuniões criaram possibilidades aos professores de produzirem significações sobre uma temática ao mesmo tempo em que elas, as significações, entram em jogo nas discussões. Os processos sociais pelo qual cada um de nós passa é que produzem muitas “lentes sociais”. Com a ajuda do outro podemos construir/compreender as significações em jogo e a pluralidade de sentidos que construímos.

Ao realizar o meu trabalho de diretora, procuro pensar que as reuniões são frutíferas para que os professores se desenvolvam profissionalmente. Considero que as reuniões pedagógicas são espaço de conhecimento, mas também de controle. Em meu campo de pesquisa há um grupo de professores, a “equipe técnico-pedagógica” constituída por pedagogas em sua maioria e que na estrutura funcional da escola tem a responsabilidade de trabalhar para o bom funcionamento dos cursos na escola, bem como a de auxiliar e orientar o professor em sua tarefa de ensino. Esta equipe, no dia-a dia, interpõe-se entre diretora e os professores.

E, se as reuniões pedagógicas são espaço de conhecimento, mas também de controle, como este se dá? Seria possível tal controle? De que tipo é esse controle? O controle de quem fala, do que se fala, para quem se fala o como se fala? Eu, como diretora, já senti-me sob controle do grupo ao ser pressionada em termos de atuação ou decisão. Os professores também controlam a diretora? A diretora também se deixa controlar? O fato é que, apesar das possibilidades de controle de uns sobre os outros, não há como excluir o diretor, professores e

equipe desse confronto. Todos estão participando ativamente do processo, também produzindo sentidos e significados. Não há como negar a posição hierárquica e o lugar social que o diretor e a equipe ocupam em relação aos outros professores. Mas, a maneira como esse diretor (ou essa diretora) e a equipe participa ou pode participar desse momento com os professores define os contornos e limites desse controle. As diversas e adversas posições assumidas pelos professores nas reuniões pedagógicas observadas, de forma deliberada ou não, afetam o diretor e suas elaborações, bem como produzem uma enorme circulação de sentidos que são elaborados individualmente ou na discussão pelo coletivo dos professores. Essa elaboração explícita ou não, acontece no cotidiano escolar, estejamos ou não atentos a ela.

No dizer de Bakhtin (1988, p.125), as enunciações são sempre produzidas dentro de uma comunicação verbal cercada de limites sociais. Assim, não é uma ou outra forma de controle, mas sim a condição social de produção do diálogo, que limita a expressão interior da pessoa:

[...] o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal [...] A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação.

Os limites das falas dos professores se dá pela posição hierárquica que cada um ocupa no grupo e também pelo compromisso de fala para a equipe, para a diretora, e mesmo para os colegas de profissão. Analisamos aqui tudo o que é posto como palavra, seja do diretor, dos professores ou da equipe. Daí o meu interesse em ouvir, não só o que é dito/escrito para a diretora, mas o que está nos gestos, nas reações, para o outro, nas entrelinhas, como partes dessa comunicação verbal que vivemos, e que eu pude apreender. Diz-nos Bakhtin (1988, p.124):

[...] a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos de trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Eu como pesquisadora também sou pesquisada neste trabalho, à medida em que procuro conhecer os significados que estou produzindo a respeito da formação em serviço. Neste trabalho, inicialmente, propunha-me a verificar se “os professores *pegaram* o projeto político da escola”, se “vestiram a camisa da escola” e se estavam afinados com o discurso da direção, indicando com isso uma concepção de formação pautada em padrões de competência individual, sem dar-me conta de todo o contexto social e econômico que envolvia a escola e que pressionava o corpo docente naquele momento.

No decorrer da pesquisa, no entanto, ao voltar o meu interesse para ouvir as significações produzidas pelos professores, sou levada a refletir sobre as condições de produção do trabalho docente e suas implicações para a formação em serviço. Desta forma busco compreender os sentidos produzidos a respeito de nossa formação: o que todos nós desejamos para melhor realizar o nosso trabalho.

Nesta pesquisa procuro estudar a produção de significações e sentidos a respeito da formação docente em serviço a partir da movimentação da diretora da escola. Por ser parte do processo, ao mesmo tempo em que observo e registro, também interfiro, já não mais como a pesquisadora inicial, mas como a pesquisadora transformada pelo novo olhar que a própria pesquisa me traz.

III. Movimentos de tensão: as divergentes concepções sobre formação do professor e os desafios das relações de poder na escola

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.

Paulo Freire

Ao final de cada reunião pedagógica, era costume eu entregar aos professores uma pequena ficha de avaliação do encontro. Meu objetivo era, neste momento, avaliar os encontros e a participação dos professores e também saber se as expectativas estavam sendo atendidas. Com essas repostas em mãos, organizei-as por questão, independente do curso em que o professor leciona, a não ser no caso de perguntas específicas para determinado grupo. Analiso as respostas tal como escrita pelo professor, sem modificar qualquer frase. Recortei, no entanto, das respostas da equipe e dos professores, aquelas que nos dão a conhecer como eles enunciam, de lugares diferentes, os sentidos que dão aos encontros que se desenvolvem como proposta de formação docente.

A partir das falas (escritas e orais) obtidas, optei por algumas categorias temáticas que orientarão as análises:

- Concepções de formação
- Relações de poder: a diretora, a equipe, os professores

As reuniões serão apresentadas na seqüência temporal em que ocorreram e em cada uma delas eu procurei analisar as alterações em sua dinâmica e como estas afetam as relações entre os diferentes segmentos da hierarquia escolar, bem como as concepções de formação aí implicadas.

1. As reuniões pedagógicas sob diversos enfoques

✓ *1º Momento: A atuação expositiva dos professores e a predominância da liderança da equipe*

A primeira reunião escolhida para minha observação já havia sido esboçada com a equipe de coordenadoras. Essa era uma prática habitual: o planejamento em equipe e a realização das reuniões pedagógicas de dois em dois meses. Os professores não opinavam quanto ao planejamento dessas reuniões. No entanto, alguns foram escolhidos para a apresentação de uma minipalestra, sobre o tema dado, neste primeiro encontro a ser observado. A escolha dos professores teve como critério as experiências desses em relação à temática a ser abordada. A reunião teria dois momentos distintos: um de exposição sobre o assunto a fim de que relatassem suas concepções e experiências com a Avaliação; o outro seria de discussão em pequenos grupos (professores foram agrupados por áreas afins juntamente com os de Ed.. Infantil e os de 1^a. a 4^a.) sobre a temática da Avaliação Global do Aluno.

Eu observava todos os acontecimentos da reunião, registrando tudo o que eu pudesse apreender da fala e das atitudes dos professores. Essa primeira observação, no entanto, e seu registro no diário de campo ficaram bastante marcadas pela atenção que dei ao conteúdo da fala dos professores. Anotei as perguntas levantadas por eles, as respostas dadas no grupo e os enfoques teóricos apresentados. Os meus registros estavam recheados de observações que não tinham uma relação com as questões da investigação. Eles tinham significação imediata na dinâmica da própria reunião. Naquele momento, sem ter a clareza de que o que me norteava era o modo como as coisas aconteciam, eu registrava o que se fazia tentando já interpretar por que assim faziam ou falavam, indicassem ou não esses registros pistas de análise para o foco de minha pesquisa. Como exemplo disso anotei: “Freqüentemente os professores relacionam os problemas emocionais (psicológicos) como fator de aprendizagem da criança, numa relação de causa e efeito”. O dado assim registrado continha um julgamento meu a respeito de como os professores entendiam os fatores causais dos problemas de aprendizagem da criança. Não registrei dados sobre o contexto dos enunciados nem as

significações produzidas pelos professores ouvintes. Ao invés de registrar as falas dos professores, eu acabava registrando minhas impressões.

Por trás desta ação da pesquisadora/diretora está presente a **idéia fixa de verificação dos dados apresentados pelos professores** que, como diretora, era comum que analisasse. Eu ainda estava trabalhando com uma concepção de formação docente normativa e segmentada, em que eu pressupunha que **esses momentos eram para se ensinar o “certo”, o jeito “melhor” de trabalho didático e pedagógico aos professores**. Aparece com força a presença da diretora que representa a “chefia”, a controladoria da qualidade do ensino e da organização do trabalho.

Só após a releitura dos registros, com o fim de reescrevê-los, é que percebi o modo como as coisas aconteciam e os sentidos produzidos. Por exemplo, a fala dos professores expositores nesta reunião tinha um tom professoral, como de professor para aluno, explicitando também uma concepção normativa sobre formação, onde quem tem a palavra é que sabe e quem ouve é o que aprende. Alguns dos expositores demonstraram ansiedade, desconcerto e nervosismo ao relatarem seus trabalhos aos colegas, mas também sentiram-se valorizados e satisfeitos por terem essa oportunidade. No entanto, a tônica era justificar suas posições trazendo fatos do cotidiano de sua prática que envolvia os alunos e seus pais. Medo e satisfação se misturam na fala dos expositores. Medo de reprovação ou de questionamentos que o auditório levantasse ou medo de se exporem a um grupo de professores. Explicitam, com isso, entender que a reflexão sobre a ação docente é de competência individual e não coletiva. E satisfação em poderem compartilhar o que sabem com os colegas.

Do auditório, poucas interrogações (três pessoas de um grupo de quarenta e cinco) apareceram aos expositores, configurando um ambiente onde a reflexão não é prática coletiva e social.

- A
parece a interlocução de um coordenador:
 - Você acha difícil avaliar?
 - Problemas emocionais só vêm da família?
 - Há sofrimento do aluno ao passar de um tipo de avaliação para a outra?

- A
dúvida e a crítica de um colega:

- Como vocês avaliam para saber se o aluno está pronto para a 1ª série?

● O sentido técnico de uma outra professora:

- O aluno não está preparado para ser avaliado globalmente; não entende a mesclagem com as concepções de outras disciplinas. O objetivo do aluno do colegial é a nota; ele não tem interesse. Para aluno e pai a preocupação maior é a nota.

Pequenas interlocuções anunciam algumas divergências entre expositores e auditório. A maioria, entretanto, de professores e coordenadores parecia contentar-se com a apresentação e com as respostas dos colegas, sem contradizê-las ou problematizá-las.

Alguns professores comentaram (na avaliação escrita sobre a reunião) gostar de ouvir os colegas porque se identificavam com os seus problemas. Os expositores foram aplaudidos, provavelmente pela sua coragem demonstrada diante do grupo. É a valorização do individual. Nesse caso, saíram-se bem os que tiveram “coragem” de se expor. Alguns dos expositores aproveitaram a oportunidade e mandaram recados indiretos para os seus colegas com os quais divergiam no que diz respeito à avaliação.

- Se a maioria da classe não se saiu bem, então eu me avalio: - onde foi que eu errei? O problema está no professor.
- Se o professor não trabalhou bem o conteúdo, por que cobrá-lo na prova?
- Há tranqüilidade até a 4ª. série e medo do novo de 5ª. em diante. No 2º. Ano do Ensino Médio retorna o medo da avaliação. Quanto mais velho, mais idade, fica mais difícil a avaliação.

Essas falas não são neutras. Representam uma concepção de formação baseada na incompetência do professor explicativa de problemas na qualidade de ensino. Representam, também, o contexto social e o lugar de onde falam: com pais, pois trazem a fala dos seus filhos em casa e o descontentamento dos pais/professores em relação à avaliação conduzida com os seus filhos em outras séries.

Cada expositor procurou valorizar a fase em que trabalha, seja a Educação Infantil, o Ensino Fundamental ou o Médio e refletem, provavelmente, uma cobrança

rígida de resultados. Há indícios de divisão interna e de um jogo de poder, pois não procuraram problematizar a questão, nem polemizá-la, mas impor suas idéias. Não deram abertura para a contra-resposta do auditório.

- O “nó” está na escrita. Avaliar o aluno é auto-avaliar-se como professora.
- Nós de 5ª. em diante não avaliamos no todo pois só temos 50 minutos de aula para avaliar o nosso aluno.
- O objetivo do aluno no colegial é a nota; ele não tem interesse.

Outra característica que chamou-me a atenção durante a exposição foi o cochicho entre os professores, sempre presente. Cochichos que não conhecemos, significações que não se deram a ouvir dentro das concepções de formação reinantes: quem tem a palavra é que sabe. Comportamento marcado pela ausência de discussão como prática social. A minha presença foi marcada também pelo silêncio, e, porque não dizer, pelo “ouvir”, postura similar à maioria dos professores.

Esse específico recorte da reunião pedagógica liderada por professores reflete um jeito de abordar o espaço formativo: exposições orais, informativas, avaliativas, onde o comportamento que impera é “eu passo as informações e você as recebe para colocá-las em prática”, bem próxima à concepção de formação centrada no currículo normativo. Costumeiramente, não há tempo para discussão do que é apresentado e a comunicação se torna, muitas vezes, unilateral. Diferentemente do que vinha acontecendo, planejamos um momento de discussão em pequenos grupos que será analisado posteriormente.

As enunciações e a forma de condução desse primeiro momento formativo, demonstrando um certo poder da parte de quem fala, inibiram maior participação e a polêmica construtiva, daí não conhecermos as significações produzidas pelo auditório. Por outro lado, é comum os coordenadores observarem a mesma prática entre professores e alunos em sala de aula. Perguntamos, parafraseando Vygotsky, “como é que este meio está influenciando o desenvolvimento desses professores?”

Fico pensando que a cristalização de alguns comportamentos (tais como não questionar o expositor) pode indiciar a dificuldade dos professores para agir sobre suas próprias condições de trabalho. Vygotsky (1998, p.80), aponta que “o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através de mudanças nela provocadas, novas condições

naturais para sua existência... que o comportamento humano tem aquela reação transformadora sobre a natureza”. Nessa perspectiva, os comportamentos não somente se cristalizam, mas também podem ser alterados, pois o homem constantemente tem a possibilidade de transformar o seu ambiente. Para os professores, como para os operários, de uma forma geral, é difícil questionar a organização vigente do trabalho. Pois ameaça-lhes a possibilidade de serem demitidos por discordarem da posição da direção da escola. Surge, então, uma oportunidade para a diretora da escola. Entender qual a origem desse comportamento e trabalhar nessas condições de produção historicamente construídas. A saída de Vygotsky para pesquisar esta questão, já mencionada e discutida, é provocar ou criar artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico a fim de conhecer a origem do comportamento cristalizado.

As falas dos professores expositores também são moldadas pelo auditório presente à reunião e tomam uma nuance específica marcada pelo contexto que os cerca no momento da expressão (exposição). Para alguns desses, os seus ouvintes estão ali só para aprenderem o que não sabem com eles e são reforçados pela passividade do auditório. Por outro lado, também falam para a diretora e coordenadores e sabem que, de uma forma ou de outra, serão avaliados. Bakhtin (1988, p.125) explica que nas enunciações completas, típicas da vida corrente, o auditório e a situação modelam as enunciações.

Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedido são enunciações completas típicas da vida corrente [...] Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela fricção palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro.

Visto que a maioria dos professores não provocou interlocuções com os expositores, a contra-palavra do outro ficou no cochicho, aliado ao fato de que nessa primeira reunião, coloquei-me como expectadora somente. Inicialmente minha posição de pesquisadora e observadora era a de flagrar as posturas e os “erros” cometidos. Isso trouxe incômodo para alguns professores que estranharam o fato de eu estar observando e “calada”, sem fazer comentários ou intervenções durante toda a reunião. Aliás, o que fiz foi somente anotar tudo o que eu julguei importante. O que era uma posição de pesquisa se tornou em

posição de avaliação e julgamento para eles em função do lugar social que ocupo e do modo como habitualmente o faço.

Passava pela minha mente que a minha intervenção na apresentação dos expositores pudesse alterar negativamente as elaborações em curso, como se essas intervenções ou alterações não fizessem parte do cotidiano. Eu não quis registrar falas ou situações alteradas pelas minhas intervenções! É como se eu desejasse registrar o pensamento “puro” dos professores e equipe. Para muitos pairou a questão: “o que a diretora pensa sobre a avaliação?” Sentem a necessidade de ouvir o que a diretora pensa, pois o que ela pensa representa a posição político-pedagógica da instituição onde trabalham. Se eu não falo, ninguém ousa falar, nem a equipe. Por outro lado, podem pensar “por que não fui eu o escolhido a falar?”, “há alguma preferência para este ou aquele professor, por quê?” Neste sentido, os professores escolhidos para falar eram os que, de algum modo, se afinavam com este posicionamento, representando-o. Assim eram percebidos pelos demais. Por isso, além dos fatores já apontados, o que aparentemente seria uma interlocução entre pares, revela-se na verdade como uma pequena variação na forma de se conduzir a reunião. Não é a direção nem a equipe que falam, mas são elas que definem quais são as experiências que “merecem” ser destacadas, “compartilhadas” ou, melhor dizendo, “passadas adiante”.

A análise genotípica em Vygotsky busca compreender a origem do fenômeno e não a sua aparência externa. Era preciso revelar a gênese e as bases dinâmico-causais do problema, análise essa que não tinha compreendido até este ponto. Eu imaginava poder ser “neutra” nas questões discutidas, mas, aos poucos fui percebendo que a minha palavra ou a ausência dela também fazia parte do processo de significação do grupo e, assim como ele, eu pensava só comigo a respeito dos sentidos em elaboração e não os compartilhei com todo o grupo.

Percebo que os nossos processos formativos na escola, até então, procuravam valorizar muito este ponto: o posicionamento da instituição, sem maiores aberturas para reflexão e discussão, refletindo a concepção de formação centrada numa ideologia normativa. No entanto, segundo Cortesão (2002, p.77)), a escola que se reconhece parte responsável na resolução dos problemas educativos deve encarar a formação do professor sob outro prisma:

procura então estimular nos professores o desenvolvimento de um interesse pelo conhecimento do contexto em que trabalham e por uma atenção às situações de diversidade presentes no seu cotidiano, bem como de problemas de interação de poderes. Procura assim desencadear nos docentes

em formação uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria atuação, bem como das propostas educativas e da organização e funcionamento das instituições educativas em que se movimentam.

•

A

atuação da equipe e a formação de subgrupos

No segundo momento da reunião cada grupo tinha um líder que era membro da equipe pedagógica. A eles eu já tinha dado a responsabilidade de coordenarem a discussão dentro do tema e atrelado à Disciplina em estudo (Ciências, Matemática, Línguas, Artes, Ed. Física, História e Geografia). A presença de um membro da equipe em cada grupo de professores dava-me a garantia de que a discussão ia ser bem direcionada e que de fato chegaríamos a uma conclusão que trouxesse benefícios para a própria prática dos professores. Este momento é marcado pela mesma concepção de formação que predominava, aliada à forte necessidade de enfatizar a hierarquia: – os coordenadores sabem mais que os professores e, portanto, devem ser eles os responsáveis por conduzirem a discussão. A preocupação era manter o status da equipe diante dos professores e fortalecer a relação de poder. Nesta forma de organização do trabalho Dejours (1992, p.75) sinaliza que:

Entendemos por “relação do trabalho” todos os laços humanos criados pela organização do trabalho: relações com a hierarquia, com as chefias, com a supervisão, com os outros trabalhadores – e que são às vezes desagradáveis, até insuportáveis. No caso [...] onde o trabalho é submetido a um ritmo imposto, podemos considerar que as relações hierárquicas são fonte de uma ansiedade que se superpõe àquela que mencionamos com relação ao ritmo, à produtividade, às cotas de produção, de rendimento, aos prêmios e bonificações. É uma ansiedade superposta na medida em que a supervisão tem por encargo específico manter esta ansiedade com relação ao rendimento de cada trabalhador.

Os grupos trabalharam dentro da proposta da reunião. O planejamento desta, embora incluísse alguns professores atuando, não contou com a participação deles. Quanto às conclusões, analisando o registro de cada grupo, percebi que eram respostas bem elaboradas para um auditório já conhecido, a diretora e os coordenadores. As conclusões dos grupos demonstraram que o que se propunham a fazer era o que eles já faziam, ou seja, que as respostas à problemática que estava em pauta na reunião (a avaliação) deveriam ser as mesmas da atual prática de cada um ou, então, que alguma decisão extra-escolar deveria ser tomada. Respostas marcadas pelo medo de desagradar

o posicionamento da instituição e conseqüente falta de imaginação. Não levantaram críticas ao modo como atuamos na escola e, por conseguinte, não destacaram aspectos para mudança. Ao perguntar-lhes *como avaliam o aluno globalmente* responderam em várias direções.

a) No Grupo de Matemática observei e registrei que a líder do grupo pediu que os participantes utilizassem formas geométricas coloridas e colagem para responderem a questão. Eles listaram diversas maneiras com que avaliam o aluno e relacionaram avaliação global com afetividade na relação aluno-professor de Matemática. **Este grupo discutiu mais informal e livremente, sem maiores interferências do líder.**

b) Grupo de Artes - Neste grupo observei que o líder solicitou que os professores desenhassem “o que é avaliação global?” Discutiram sobre criar linguagem no ser humano, sobre subjetividade e sobre a valorização de linguagens significativas. Para eles avaliação global está ligada ao registro do aluno. **A discussão aqui pareceu fluir livremente e de forma entusiasmada.**

c) Grupo de Educação Física - Os participantes não entregaram-me, como solicitado, um registro escrito de suas conclusões. Nos momentos em que fiquei no grupo observei que a líder questionou: “Como avaliar? Para quê?” Solicitou que, com expressões corporais, o grupo demonstrasse o que entendia sobre avaliação global. Em seguida apresentou um texto sobre formas de avaliar e teceu alguns comentários sobre ele. Os professores leram o texto por partes, mas não responderam como avaliam globalmente o aluno. **Ficaram presos aos conceitos do texto e o coordenador tinha o domínio da palavra.**

d) Grupo de História, Geografia e Ciências Sociais - Este grupo também recebeu de seu líder um texto para leitura e reflexão. Em seguida discutiram sobre a exigência da sociedade quanto à avaliação quantitativa, sobre avaliação subjetiva e avaliação da criança por fases. Mas, como avaliam globalmente? Responderam genericamente: “Observação das atitudes no ambiente escolar”. Pareciam não muito interessados na temática. Um professor sugeriu o direcionamento na conclusão do grupo “todos falam e um escreve”. Após algum tempo a coordenadora modifica a dinâmica “cada um escreve para si: - o que se avalia?” **O texto apareceu, também aqui, como o instrumento mais importante que a experiência do professor.**

e) Grupo de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras - Observei que a líder deste grupo solicitou que os professores completassem um acróstico com a palavra AVALIAÇÃO, com palavras que interpretassem o sentido avaliativo. Uma professora fez um versinho. Discutiram as implicações da mistura de culturas. Comentaram a dificuldade dos alunos em fazer a atualização dos conceitos que aprendem. Desviam-se completamente da pergunta proposta para discutirem problemas que as incomodam. Chegam a discutir entre si.

- Não consigo entender a letra dos alunos.
- Em alguns casos oriento a caligrafia.
- Trabalho a origem da Língua e sua estrutura, seja portuguesa ou não.
- São diversos os motivos que interferem na letra do aluno.

Uma das líderes do grupo, no caso eram duas coordenadoras, não participou da discussão. Limitou-se a anotar as falas dos professores para entregar a conclusão à diretora. Quando a discussão assumiu um tom mais inflamado as coordenadoras não interferiram e nem aproveitaram o conflito. O clima foi tão desconfortável que o próprio registro da coordenadora não se completou, pois estava confuso. **A liderança, no entanto, não era explícita neste grupo. Ou melhor, a liderança estava com o grupo como um todo, mas não souberam trabalhar os conflitos que surgiram dos desencontros.**

f) Grupo de Ciências Físicas e Biológicas – A líder deste grupo trouxe objetos (vidrarias) do laboratório de Ciências e pediu que os professores relacionassem a função do instrumento de laboratório com a avaliação. Mas, como avaliam globalmente o aluno? Os professores transferiram para as autoridades escolares a responsabilidade de regimentar o sistema avaliativo. Registraram nas respostas do grupo que avaliar globalmente o aluno será fácil e diário se a escola estabelecer, junto com os professores, alguns tópicos de saber formativo (objetivos gerais) que serão os norteadores do trabalho em todas as disciplinas: “para avaliarmos globalmente temos que mudar o regimento da escola. Ainda bem que a diretora chegou. Mas, ainda tem a realidade da Delegacia de Ensino. Como conectar a realidade nossa com a realidade da DE?”

Sentem que essas mudanças esperadas pela direção não são mudanças que dependem exclusivamente do professor. Outras implicações e obstáculos existem para que o professor avalie globalmente o seu aluno. É isso que, de uma forma ou de outra, os grupos tentam transmitir aos coordenadores e diretora.

Apesar da intervenção das coordenadoras, a pergunta não foi explorada de forma a compreender um dos processos de responsabilidade da escola: avaliar. Por outro lado, percebo que são vários os sentidos e significados a respeito da avaliação global do aluno. No entanto essas diferenças não são compartilhadas como diferentes significações, mas como oposições. Como a mediação poderia ampliar e resgatar a prática avaliativa de cada professor? Deveria a pergunta ter sido feita de outra maneira? Noto que a pergunta feita a eles pressupõe, não só um acordo em relação ao que seja este tipo de avaliação, mas também que os professores a fazem ou, ao menos, deveriam fazer, de acordo com certas prescrições e princípios. A proposta da pergunta não foi a de discutir, de fato, como os professores avaliam, suas dificuldades, dilemas e sucessos, mas de oferecer uma prescrição e checar se e como ela vem sendo seguida.

Por conta disso, aparecem aqui indícios de que as respostas/colocações dos professores são fórmulas estereotipadas e genéricas, preparadas para um auditório já conhecido: a diretora, os coordenadores e os colegas de profissão. São colocações do tipo:

- Se a maioria da classe não se saiu bem, então eu me avalio: - onde foi que eu errei? O problema está no professor.
- É preciso levar em conta as necessidades dos alunos.
- Valorizar o “erro” para ensinar.
- Estimulando o aluno, dando referências, observando-o e anotando dia-a-dia esse aluno.
- Através do diagnóstico – se a criança atingiu os objetivos de acordo com o desenvolvimento esperado de sua faixa etária.
- Com um instrumental mais fiel possível à didática desenvolvida.
- Formativa e informativa: verifica se o aluno está bem, pois o conhece; avaliação, trabalho e participação.
- Devemos utilizar instrumentos de avaliação que visualizem no aluno: conteúdo, participação e responsabilidade.

É Bakhtin (1988, p.121) quem assinala: “centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

A qualidade das interações verbais depende da qualidade das condições de produção das discussões e das reflexões no grupo, em formas não opressoras, mas acolhedoras das discussões e posições divergentes. Neste caso, as condições não favoreceram a explicitação das dificuldades encontradas na avaliação. O fato de estar

passando de grupo em grupo, ficando pouco tempo em cada um deles, permitiu que eu presenciasse uma diversidade de formação grupal, dos mais coesos aos mais controvertidos, onde houve discussões, desentendimentos, insatisfações e conflitos.

A forma como o trabalho foi organizado em um dos grupos produziu discussão *entre os professores* e não sobre a principal questão, o que gerou um mal-estar durante e após a reunião. A discussão entre eles não avançou para uma síntese do pensamento do grupo. Por outro lado, vejo como positivo o fato de ter havido maior liberdade de posicionamento pessoal e alívio em colocarem suas angústias. Já é um começo de entrosamento grupal (FIORENTINI, 2004).

Em um outro momento, eu perguntei à equipe como se sentiu nessa modalidade de reunião. Anotei alguns dos comentários levantados oralmente por eles:

Sobre a primeira parte – a exposição temática de alguns professores:

- Senti vontade de participar mais.
- Me senti bem ouvindo uma variedade de atuações.
- [...] Fiquei contente com o nível dos professores.
- Indiretas de uma professora de 1^a. a 4^a. para os professores das séries finais.
- Fiquei nervosa na abertura, perdida porque precisei controlar o tempo; cada professor mostrou o que realmente é.
- Os professores estavam preocupados em falar algo que alguns colegas não concordariam.

Sobre a segunda parte – a divisão em pequenos grupos:

- Estava apreensiva quanto à segunda parte; foi pouco tempo – uns maleáveis querendo mudança, outros resistentes.
- Triste ao ouvir a fala de alguns professores de 1^a. a 4^a.- postura de cobrança aos demais professores, deram ênfase nos aspectos negativos.
- No grupo de línguas uma professora começou a monopolizar o assunto; fez com que os outros se calassem.

A equipe queria estar mais à frente, direcionando, mas demonstra não saber como trabalhar os conflitos que surgiam no subgrupo. Teme os confrontos e perde-se na mediação das discussões. Talvez tenha sido essa a nossa prática até então, como exposto no romance pedagógico de Lacerda (2001, p.40): “O que espantava um pouco a menina era a ausência de discussão àquelas reuniões. Mas, na escola, todos a tranquilizavam: discussões são desagradados; ademais é tão bom a placidez das águas!”

A discordância e as posições divergentes incomodam. Porém, constatei que a reunião, que incluiu o trabalho em pequenos grupos, permitiu, ainda que de forma confusa, maior expressão dos professores. Chegamos à conclusão de que essa mesma dinâmica deveria se repetir na próxima reunião: professores palestrando na primeira parte e pequenos grupos para trocas e discussões na segunda. Eu, particularmente, pressupunha que esses subgrupos iriam ampliar a discussão de alguma maneira. De uma forma ou de outra eu acreditava que essa dinâmica proporcionaria crescimento pessoal aos participantes em termos de liderança e espírito crítico.

✓ *2º Momento - A exposição dos professores e momentos de discussão sem a liderança da equipe que, no caso, teve a mesma tarefa do grupo dos professores – uma nova formação de subgrupos*

O assunto da segunda reunião também já havia sido decidido com a equipe, pois era por esse caminho que sempre planejávamos as reuniões. Optamos por abordar o projeto temático anual da escola(A água como fonte de vida.) relacionando-o ao tema da reunião anterior (a Avaliação). A programação incluiu a exposição de professores específicos das áreas de Ciências e Geografia e um segundo momento para discussão em pequenos grupos. Defini algumas questões para o trabalho em subgrupos que incluíam: como os professores se percebiam avaliando o aluno, avaliando o próprio trabalho e sendo avaliados quanto ao desenvolvimento do projeto temático?

Dessa vez a proposta foi incluir também os coordenadores nessa perspectiva de análise. Eles formaram um grupo à parte, só deles, buscando responder a questões semelhantes a dos professores só que relacionando-as com suas próprias instâncias avaliativas. Houve concordância do grupo de coordenadores para trabalharmos dessa maneira, mas seguido dos seguintes comentários:

- Dá maior credibilidade e responsabilidade aos professores.
- Pode acontecer do grupo dizer: não estamos fazendo nada! Terminarem rápido e irem embora!
- Tem como por uma câmera indiscreta para vermos o que acontece no grupo? (risos)
- Tem gente que vai ficar batendo papo.

- Podemos ter boas surpresas! Surpresas de todo o tipo.
- É melhor manter o grupo anterior; tem pessoas com dificuldades de se adaptar; alguns demoram a se entrosar.
- É bom porque sem querer acabamos direcionando o grupo.

Eles demonstram claramente a preocupação que têm com o trabalho que os professores vão realizar nos grupos, mas não perguntaram ou demonstraram preocupação com o que eles iriam fazer no grupo deles. Essas palavras também indiciam que, em grande parte, a equipe não acredita na capacidade de mobilização autônoma dos professores ou, se acredita, prefere pensar que eles terão dificuldades sem um coordenador à frente, sem a presença da hierarquia. Desconfiam da responsabilidade dos professores em relação à instância formativa.

Partimos para a concretização do evento. A parte expositiva dos dois professores, um de Ciências e o outro de Geografia, a respeito do tema, despertou bastante interesse nos professores, que se encantaram com o conhecimento dos colegas. Esses dois foram escolhidos pela formação acadêmica na área em estudo (Água – fonte de vida). As exposições tiveram o formato de aula-palestra, mas não assumiram uma postura hierárquica, a do “eu sei mais que vocês”. Neste caso, eles não representam a posição da instituição, como os anteriores. Foram selecionados por outros critérios, relacionados ao conhecimento específico sobre o tema, que não se espera, neste caso, que seja o mesmo para os professores de todas as séries e níveis. Aparece aqui um tom mais equitativo na fala dos expositores, ensino de colega para colega, inclusive mencionam o nervosismo por falarem a um grupo de professores, sinal de reconhecimento da competência do auditório. Demonstraram completo domínio do assunto que lhes foi confiado. Os professores se sentiram à vontade para fazer perguntas aos palestrantes. Os expositores aparentam timidez, mas também satisfação por poderem dividir com seus pares o conteúdo da Disciplina com que trabalham. A professora de Ciências abordou os aspectos físico-químicos da água, enquanto que o professor de Geografia enfatizou a problemática da água no planeta, no Brasil e em nossa região. O auditório pareceu sentir os expositores como ponto de apoio pois demonstraram ter suficiente experiência para compartilhar. O diálogo constante entre auditório e palestrantes reflete a retomada dos questionamentos e da discussão no grupo.

Essa participação dos professores foi diferente. Eles se sentiram competentes naquilo que faziam. Eles podiam mostrar para a direção e para a equipe que eles tinham conhecimento e eles se sentiram valorizados no momento em que puderam mostrar isso. O

outros professores gostaram por quê? Porque eles aprendem e visualizam possibilidades de trabalhar o conteúdo com quem o domina. Diz-nos Bakhtin (1988, p.96) a respeito da importância do conteúdo vivencial da palavra: “a língua, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Quando é que dou voz ao professor? Quando eu valorizo aquilo que ele trabalha, aquilo que ele faz dentro da sala de aula. A concretização do projeto político-pedagógico da escola acontece dentro da sala de aula. Esse é o horizonte do professor. Quando levo isso em consideração, aí a reunião pedagógica faz sentido.

Em seguida partimos para a reunião em pequenos grupos. Nesse momento os professores trabalharam em busca de novas idéias ao mesmo tempo em que relataram com entusiasmo as suas experiências pedagógicas. O objetivo era que eles pudessem se encontrar enquanto professores de diversas séries, que respondessem juntos às questões propostas acerca da avaliação e do projeto temático anual e que apresentassem suas posições uns para os outros a fim de desenvolverem discussão, análise e síntese. Problematizaram as suas ações como professores e as da própria escola em relação ao tema anual proposto; discutiram o que foi feito em relação ao tema e até mesmo a frustração de não terem feito “nada”.

Nessa segunda parte, percebe-se maior participação dos professores na locução e interlocução, já que a equipe sai da liderança da discussão. A diretora percorreu todos os grupos, como da outra vez, com pequena participação em cada um deles. Eu estava preocupada em observar a dinâmica em curso. Parece haver um alívio pela ausência da chefia. Por outro lado, a equipe de coordenadores, que também trabalhou no intuito de responder às questões propostas, se perde nas discussões, pois não sabe a quem dirigir-se, tendo em vista a ausência dos professores em seu grupo. Neste momento, fazem perguntas que ninguém responde e nenhum deles parecia querer apresentar uma síntese sobre a discussão. Não sabem se organizar de forma equitativa, sem ter alguém para dirigir.

O fato de não termos um membro da equipe de coordenação dirigindo os professores trouxe um comportamento diferente no momento da divisão em pequenos grupos: alguns estavam confusos e precisaram de que alguém definisse o local onde se reuniriam. Outros se sentiram livres para encerrar a “tarefa” antes do horário estabelecido para o término da reunião e outros ainda ficaram reunidos até 30 minutos depois do horário. As mudanças nas condições de produção alteraram os comportamentos.

Tais situações também nos indicam que o grupo passa por um processo intencional, criado artificialmente pela direção, de aprender a se organizar como protagonistas desse momento formativo. **Até então, a prerrogativa da formação era da diretora e de sua equipe.**

Não aconteceu o que temiam as coordenadoras: o bate-papo desnecessário ou o abandono da reunião sem terminarem o que tinham para fazer. Mas, os professores sentiram-se confortáveis em poder controlar o seu tempo nos grupos. Solicitei que todos registrassem seus comentários a respeito da reunião e que entregassem-me as avaliações. Recortei alguns dos comentários para analisar aqui.

a) Comentários sobre a primeira parte da reunião - exposição dos professores sobre o tema: Água, fonte de vida!

- Informações precisas e importantes, muito gratificante ouvir nossos colegas.

Diferentemente da primeira reunião com expositores, os professores aceitam a orientação desse momento que não aparece permeada pelo “poder na palavra” e nem da posição que ocupam. Também remetem-me à Bakhtin (1988, p.95) ao considerar a importância do vivencial para a compreensão da palavra dita.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Nesta segunda reunião, a exposição tomou um outro sentido e os professores começam a perguntar e a falar mais. E por quê? Porque estavam envolvidos numa reflexão que dizia respeito ao vivenciado, à sala de aula. À medida em que a temática Avaliação permeia um determinado conteúdo: Água, fonte de vida!, a discussão torna-se significativa porque é o que os professores têm a trabalhar em sala de aula. A avaliação vinculou-se ao que o professor trabalha, é a articulação teoria-prática que tanto se discute, a articulação conhecimento específico-conhecimento pedagógico. Nesse momento, a avaliação começou a produzir sentidos e significados para os professores. Eis um dos comentários sobre a discussão nos grupos.

b) Comentários sobre o trabalho em grupos

- Muita interação com bastante análise sobre o que tem sido feito e o que faremos.

A Avaliação passou a ter significado porque trouxe o vivencial. Na primeira reunião, a avaliação não estava tendo significado. Avaliação sobre o quê? Nós cobrávamos dos professores coisas que eles não viam sentido. É Vygotsky (2000, p.398) quem diz: “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. As declarações sobre os trabalhos nos grupos foram protocolares, mas enfatizaram a presença da discussão e da reflexão coletiva como meio de elaboração de seus trabalhos.

c) Comentários dos grupos

Aqui eu apresento algumas anotações que fiz em meu diário de campo a partir do que ouvi dos professores falando entre si nos grupos. Recortei alguns que elucidam:

- **Grupo 1: A articulação conhecimento pedagógico-conhecimento específico traz à tona os problemas típicos de uma escola e que comprometem a ação docente:**
 - Não estou contente com os resultados, falamos muito em meio ambiente mas após o pátio as crianças deixam tudo sujo; se eu trabalho o meio ambiente o resultado é muito pouco. Não adianta só falar do rio Batalha, tem ficado pouco para a vida” (profa. de 1^a. série).
 - Acho um absurdo. Eu reciclo o lixo da minha casa. Não se pratica a reciclagem do lixo aqui, há grande quantidade de lixo do Colégio que não é reciclado” (profa. de 1^a. série).
 - Vocês levantaram uma questão importante: Estou satisfeita com os resultados do meu ensino? (diretora).
- **Grupo 2: A compreensão de que a transformação da escola se dá por uma prática docente coletiva e não individual:**
 - Temos que fazer todo o dia para criar o hábito (profa. de 1^a. série).
 - Devemos colocar desafios para os alunos” (grupo de Matemática).
 - Arrumação da sala de aula – tínhamos que falar a mesma linguagem” (profa. T).
 - Os alunos se espantam com ações contraditórias dos professores” (grupo de Matemática)

- **Grupo 3:** Indícios de que um grupo de professores tem tratamento diferenciado dos outros ou representam algum “poder” na escola:
 - Não temos feito nada especificamente” (grupo de Educação Cristã).
 - O que vocês podem fazer daqui para frente? Não há certo ou errado nas suas questões, mas queremos saber como está, para os professores, o tema anual” (diretora – no grupo de Educação Cristã).
- **Grupo 4: Que sabem quando são cobrados e que, dentro da hierarquia, devem responder de alguma forma:**
 - Ficamos frustrados, pois não termos feito nada (grupo de Línguas Estrangeiras para a diretora).
 - Que tal planejar algo agora?” (diretora)
 - É uma boa idéia” (professores)
- **Grupo 5:** A equipe não estava disposta a desenvolver a proposta de discussão em grupo, pois implicaria na auto-avaliação desta no processo de formação dos professores. No momento em que aparece o vivencial a equipe se cala, por quê? Esse é exatamente o “nó” da formação inicial e da formação continuada, a articulação conhecimento específico-conhecimento pedagógico. O pedagógico acaba não dando conta, acaba sendo um conhecimento sem sentido porque ele não se articula com o conhecimento que é conteúdo dos professores. A dificuldade da equipe está no conteúdo. No momento em que os professores demonstraram que dominavam o conhecimento a equipe se calou. Isso é reflexo da formação docente inicial e da continuada. Por que num momento uns se calam e outros se mostram mais? Nesse momento, a equipe demonstrou não saber fazer a articulação entre o específico e o pedagógico. Suas falas reiteram aquilo que venho dizendo sobre este grupo:
 - Chegamos à conclusão de que não sabemos nada (grupo da equipe).
 - Não temos a cultura de cuidar de plantas, água, etc. Não temos falta de água. Seria bom deixar o Colégio um dia sem água (grupo da equipe).

Não são auto-reflexivos sobre seu papel na formação dos professores; não sabem se posicionar como interlocutores uns dos outros e, por dizerem-se “da equipe”, não vêem necessidade de trabalhar as questões como os professores o fizeram. Há indícios de sentimento de superioridade em relação ao corpo docente.

Com isto, é possível esboçar a compreensão de que os professores estão procurando encontrar nas reuniões pedagógicas um espaço de reflexão coletiva, de aprendizado e de apoio mútuo sobre o conteúdo que vivenciam, ao passo que a equipe não demonstra reconhecer-se como grupo que também precisa desenvolver-se, aprender a questionar e mesmo aprender a fazer pedagogicamente.

Os grupos foram requisitados a responder a algumas questões sobre a Avaliação e a temática “Água, fonte de vida”. As questões a seguir foram entregues a todos pela diretora. Solicitei que as discutissem suas respostas e anotassem a síntese do seu grupo.

- 1) Que ações avaliativas tenho preparado para verificar o aprendizado do meu aluno em relação à problemática da água? Dentro do mesmo enfoque, perguntei à equipe: “Que ações avaliativas tenho preparado para verificar o aprendizado dos professores em relação à problemática da água?”
- 2) Que ações avaliativas tenho proposto para me avaliar, como professor (a), dentro do projeto do tema anual do colégio – Água como fonte de vida? A questão para a equipe foi: “Que ações avaliativas tenho proposto para me avaliar, como organizador/motivador/problematizador dos professores, dentro do projeto do tema anual do colégio – Água como fonte de vida?”
- 3) Que ações tenho preparado para trabalhar o aprendizado não efetivado (o que não aconteceu) constatado por mim, professor? Para a equipe perguntei: “Que ações tenho preparado para envolver o professor e/ou para dar suporte às suas dificuldades e demandas?”

As discussões dos grupos de professores geraram idéias mais concretas e novas para o trabalho com o Tema Anual, diferentemente da reunião anterior: “participação na semana do meio ambiente [...] trabalhos em vídeos [...] aula prática para detectar água em diversos alimentos [...] desenvolver campanha permanente [...] recomendações de sites e artigos”. O grupo da equipe não apresentou idéias concretas de trabalho. A discussão girou em torno da relevância do tema (diário de campo).

Já a equipe continua sem saber para onde caminhar e qual sua função na escola. Percebemos, no segundo momento da reunião, atitudes diferentes como resultado desta outra forma de tratar o assunto – trazendo um assunto da vivência dos professores. Podemos constatar aí um pequeno indício de alívio criativo entre os professores também pela mudança no tipo de hierarquia, hierarquia em relação ao conhecimento e não mais burocrática.

Puderam mostrar, hierarquicamente, no que eles poderiam superar essa organização. No dizer de Dejours (1992, p.120), “basta diminuir a pressão organizacional para fazer desaparecer toda a manifestação do sofrimento”.

Quanto às questões sobre Avaliação, os dados obtidos das sínteses apresentadas pelos grupos demonstraram que os professores conhecem uma grande variedade de formas de avaliar e que as escolhem conforme a metodologia da Disciplina que lecionam. Não acreditam que também possuam conhecimento pedagógico. Trabalham pedagogicamente mas não refletem sobre isso e têm a impressão de que não fazem. Para as coordenadoras, no entanto, tais métodos não são aplicados no cotidiano escolar. O que as coordenadoras não entendem é que isso não é utilizado porque é muito tácita essa forma de avaliar. As coordenadores não refletem com o conteúdo, por isso não percebem a ação pedagógica dos professores e não desenvolvem o papel delas de ajudar o professor a refletir sobre essa parte.

As estratégias avaliativas dos professores variam da observação da conduta à cobrança de conteúdos. Não demonstram clareza quanto à auto-avaliação num projeto como este. Não tem sido prática comum na escola auto-avaliar-se como professor, sempre são avaliados pelos outros. A aplicação de diferentes formas de avaliação do aluno, para que se tenha uma visão mais holística do seu desenvolvimento, é prejudicada pelas próprias condições de trabalho do professor: o escasso tempo que passam com os seus interlocutores e na escola, uma vez que têm que se dividir com outras escolas. A respeito disso, Silva (1993, p.17) complementa:

Essa dispersão dos locais de trabalho [...] implica desde logo a inviabilização de qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico. Nem os trabalhadores da escola podem “ser organizados” – nos moldes científico-gerenciais da administração capitalista – nem podem “se organizar” – nos limites da elaboração possível de sua vontade política. Para que as pessoas “se organizem” ou “sejam organizadas” é preciso, antes de mais nada, que elas se encontrem em seu cotidiano de trabalho. Sem a presença física do trabalhador individual, o “trabalhador coletivo” não se constitui, mas também o projeto político não se elabora.

Sem a percepção crítica das dificuldades e da desmotivação dos professores, nós, digo eu por incluir-me nesse pensamento ainda que não explícito, e a equipe acabamos por pensar tal como reproduzido nas seguintes falas de algumas coordenadoras:

- O professor não aprendeu a ser motivador, problematizador e organizado [...]
- A minha realidade é diferente. **Não tenho tempo** para atendimento do professor, só nos intervalos e reuniões pedagógicas. Mesmo assim, é muito complicado, pois eles não gostam de ser incomodados nos horários de intervalo.

Remetem-se aos professores como os únicos responsáveis pela não concretização de projetos inovadores e às dificuldades de suas próprias condições de trabalho, mas não atentam para as condições explicitadas pelos professores. Parece haver dois pesos e duas medidas na avaliação da falta de ações do coordenador e do professor.

O grupo de especialistas não demonstra ter um plano elaborado de avaliação tal qual esperam dos professores. Eles concluem que os professores não sabem avaliar, mas não consideram o pouco tempo que eles tiveram para discutir e trocar sobre esse conhecimento.

- Estou avaliando através de observação e acompanhamento das professoras às aulas sobre o assunto. Sugeri brincadeiras que envolviam água.
- Avalio o envolvimento dos professores através da observação e do contato que tenho com o material de trabalho pedagógico do professor, através de provas aplicadas (pelo professor ao aluno) .

É difícil para os professores visualizar que o conteúdo com que trabalham pode ser embutido numa proposta temática. Por isso, temos indicadores de que o Tema Anual vem sendo tratado por alguns professores como tarefa, faz-se para atender um requisito da direção, pois muitos trabalhos ainda são tímidos em relação à amplitude do tema.

- Foi comentado e solicitado reportagens.
- Inserida nos conteúdos na História da humanidade. Não tem como aprofundar pelo conteúdo extenso da apostila e o tempo curto.
- Só fizemos avaliações escritas.
- As avaliações escritas envolvem sempre o tema água [...]

Enquanto outros demonstram total envolvimento e interesse.

- As avaliações estão sendo mais objetivas [...] e com a realização do projeto poderei também avaliar a parte comportamental, responsabilidades, etc.

- Através de relatórios vou avaliar a mudança de postura dos alunos em relação à conscientização da importância da água na natureza
- A verificação e a observação dos depoimentos e o comportamento dos alunos diante das questões que envolvem a problemática da água no dia-a-dia.

Remete-me a pensar que o envolvimento de todos é gradativo e que envolve um processo de contínuo de aprendizagem. Como o Tema foi trabalhado com os professores antes de iniciarmos o projeto? Diretora – coordenadores, diretora – professores, coordenadores – professores?

A equipe, por sua vez, só envolve-se com a temática por meio da atividade do professor e planejam para os professores executarem. Continua perdida em sua função pedagógica. Exemplos de comentários: “Tenho observado que o tema está fragmentado, separado do contexto [...] Nós e os alunos ainda não estamos envolvidos”. Não aparece a identidade da equipe com o grupo de professores; demonstram não conhecer as dificuldades dos professores e não reconhecem as suas próprias no lugar social que ocupam; demonstram não ter uma proposta coesa de como trabalhar a temática com os professores. Eles também respondem genericamente – para a diretora; falam em conscientização mas não explicam como isso se dá; confundem ações avaliativas com atividades pedagógicas.

A minha participação, como diretora, nessa reunião foi quase que de completa observação. A intervenção foi pequena, somente com algumas perguntas que deixei em alguns grupos. Não houve participação efetiva da minha parte, devido eu estar transitando pelos oito pequenos grupos, ouvindo um pouquinho de cada. Estive presente em todo o tempo da reunião, mas sem apresentar muitas contribuições, a não ser em pequenas questões. Também não soube como me organizar para atuar pedagogicamente. Não houve tempo para eu voltar e dialogar com eles sobre as respostas aos questionamentos que fiz. Muita coisa ficou “no ar”. Fiquei com a sensação de “perda do controle” da situação, o que para mim é bastante complicado, pois a direção por si só implica em ter o controle. Mas, de tudo?! Isso é ideológico e como diretora procuro corresponder à essa ideologia. Nesses contratempos fico a pensar como lidar somente com aquilo que humanamente, eu diretora, sou capaz de dirigir. Como desvincular-me da onipotência de controlar tudo, inclusive os sentidos e os significados produzidos?

Há indicadores do modo de relação dentro da escola: os professores falam esperando por terceiros para auxiliá-los no tratamento pedagógico: *pais e equipe*; os coordenadores dependem dos professores para a execução de seus planos. A diretora espera que os coordenadores orientem os professores e que, juntos, sejam os executores de todo o projeto pedagógico da escola. Um joga a responsabilidade para o outro.

O próximo passo foi jogar com as condições de produção da reunião, como já justificado anteriormente. Como fazê-lo? Onde buscar essa resposta? A melhor opção foi abrir mais o ouvido para escutar os professores. Daí o fato de eu procurar estar mais calada nos encontros, mais ouvinte que falante.

✓

3º

Momento - A reunião planejada a partir da sugestão dos professores – os efeitos da mudança nas condições de produção de uma reunião

Uma semana após cada reunião, eu entregava aos professores a síntese dos grupos e as sugestões que apresentaram para a reunião seguinte. Na síntese da segunda reunião, acrescentei a seguinte questão: “Considerando as sugestões listadas abaixo, escolha duas que no seu entender devem ser implementadas para a próxima reunião”. Essa é uma outra forma de ouvir, pedir que registrem as suas sugestões. O objetivo era planejar o evento seguinte a partir da sugestão mais votada pelos professores. Foi assim que fiz. Levantei todas as sugestões e as apresentei a eles para que votassem em duas delas, daí surgiu a mais votada: **uma reunião de campo para estudo das questões da água**. Todos começam a participar do planejamento dessa nova reunião.

Para implementarmos a reunião proposta, precisamos de um pequeno investimento financeiro pessoal por parte dos professores. Consultamos a todos com o resultado da pesquisa em mãos. De início houve estranheza por parte de alguns (pois era praxe da escola arcar com todos os custos numa ocasião como essa) mas, ao final, a proposta foi aceita por todos os que tinham disponibilidade de participar desse momento. Tal atitude indicia a satisfação que eles antevêm na realização dessa tarefa.

Também planejei convidar os professores, alguns dias antes, para se juntarem a equipe de coordenadores em um trabalho de preparação dessa reunião de campo. Atitude inédita em nossa organização do trabalho. Somente três deles tiveram disponibilidade em

participar, mas já foi um bom começo. Juntando-se aos coordenadores eles se dividiram em quatro grupos de pesquisa: internet, livrarias, biblioteca do colégio e vídeo-locadoras. Cada um desses quatro grupos recebeu a incumbência de visitar um local indicado para pesquisar todo o material existente, relacionando-o ao projeto temático anual, a fim de disponibilizarmos essa fonte de pesquisa para a consulta do professor. Dessa forma, começo a organizar a função pedagógica da equipe. Com os dados por eles levantados organizamos um impresso com todas as referências que poderiam servir de suporte ao trabalho que os professores já vinham desenvolvendo em sala de aula. O material elaborado foi entregue aos professores no dia da reunião de campo como subsídio para seu trabalho pedagógico em sala de aula. No entanto, na programação deste encontro, eu não reservei um tempo para que os professores compartilhassem com os outros como pesquisaram, o que viram de interessante e a razão da seleção feita. Não explorei o *modus* de fazer essa atividade e sua importância para todos. Não houve tempo para que deixassem a sua contribuição. Sempre o tempo, ou a falta dele, colocado como obstáculo.

- **A concretização do pedido dos professores**

Manhã de sábado, mochila nas costas, tênis e bermuda. Lá fomos nós, estudar o meio, explorar as possibilidades pedagógicas de um sítio. A reunião foi planejada com quatro partes: 1ª. café da manhã na chegada/confraternização; 2ª. estudo exploratório do meio com os monitores locais; 3ª. trabalho individual – responder ao roteiro de questões sobre os estudos do meio envolvendo o Tema Anual: “A água como fonte de vida”- e 4ª. trabalho em pequenos grupos para discussão e levantamento de idéias para ações em sala de aula e para o trabalho de finalização do projeto temático ao final do ano. A equipe de coordenadores se constituiu um grupo à parte, também nesse encontro.

Os professores assumiram com seriedade o roteiro de perguntas que dirigia a investigação nessa reunião de campo. Procuraram responder a todas as perguntas com riqueza de detalhes. O roteiro, preparado pela diretora, tornou-se uma das formas de explorar o conhecimento daquele lugar.

Envolvei-me nas atividades de exploração do meio, no lazer no sítio, filmei o evento captando os diversos momentos de trabalho dos professores, coordenei o uso do tempo, distribuí o material e também fui pesquisar as respostas do roteiro. A posição hierárquica adquire um novo significado, a do serviço e não a do mando. Lembro-me de

Anísio Teixeira, citado em Silva (1993, p. 73), e com ele afirmo que: “se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso da administração escolar”.

Pude perceber que novas idéias surgiram nos grupos para o trabalho em andamento e para a finalização do projeto na escola. Alguns professores enxergaram mais do que outros as inúmeras possibilidades de trabalho com a sua Disciplina no local que estávamos estudando. Informações científicas circularam entre os professores sem a presença de um texto escrito. Para responder às perguntas recorriam aos colegas professores, aos monitores do sítio e às pessoas que viviam no local. Essas pessoas, ao fornecerem novos conhecimentos, tornaram-se uma das fontes culturais dessa pesquisa que realizaram. Tudo isso aconteceu num clima de descontração e brincadeiras, diferente da rotina das outras reuniões. Retomo Dejours (1992, p.128):

Deste modo, a livre organização do trabalho torna-se uma peça essencial do equilíbrio psicossomático e da satisfação... A organização do trabalho fixada externamente pelas chefias, pode, em certos casos, entrar em choque com o compromisso operatório favorável, que o trabalhador teria instituído espontaneamente. A organização do trabalho, neste sentido, pode comprometer imediatamente o equilíbrio psicossomático. Quanto mais rígida for a organização do trabalho, menos ela facilitará estruturas favoráveis à economia psicossomática individual.

A reunião não era nem tão livre assim, tinha roteiro de trabalho e tarefas a cumprir dentro de um determinado tempo. Mas, a possibilidade de lidar com o seu próprio tempo, a mudança da rotina – do que sempre esperava-se em termos de reunião pedagógica e o prazer (convívio e lazer) associado ao trabalho propiciou um ambiente de completa liberdade.

A partir dessa experiência, percebi que os professores ficaram empolgados em desenvolver novas atividades com os alunos dentro do tema da água. Todos os professores, presentes à reunião de campo, disseram-se completamente satisfeitos com o encontro.

- *Houve um enriquecimento muito grande e vou aproveitá-lo para finalização do projeto em especial com o ensino fundamental.*
- *Acrescentou inúmeras informações, devido à diversidade de conhecimentos dos colegas e dos monitores, durante todo o trajeto das trilhas e atividades recreativas.*

- *O lazer que um ambiente natural proporciona e quanto faz bem à saúde.*

Das questões respondidas como avaliação do encontro faço a seguinte leitura:

- ✓ a reunião de campo foi uma atividade de satisfação simbólica, onde não somente as funções intelectuais foram alimentadas, mas também as emocionais, as sociais, físicas e até as espirituais;
- ✓ o meio de pesquisa, o roteiro de questões e a presença de outros colegas especialistas forçavam naturalmente a discussão de várias questões em torno do tema em estudo, bem como o aparecimento de novas idéias de trabalho;
- ✓ o lazer (fazer caminhada/ trilha; brincar com a água das cachoeiras, observar as árvores, atravessar uma ponte sobre o rio) aliado ao trabalho trouxe interesse, motivação e despertamento quanto ao tema em estudo.

Quanto ao planejamento do encontro:

- ✓ deixei de lado a palestra e incluí estratégias diferentes com o mesmo fim: roteiro de questões sobre o meio em estudo, pesquisa do meio com professores de áreas específicas auxiliando na ampliação do conhecimento dos outros professores;
- ✓ a atividade envolveu questões interdisciplinares porque foram articuladas para abranger conhecimentos de diversas áreas;
- ✓ percebi que a situação propiciou que o professor melhor compreendesse os limites e possibilidades que os alunos encontram em situações de pesquisa;
- ✓ a produção de trabalho em equipe foi bem aceita. Os grupos divididos, por área do conhecimento (Ciências, Matemática, Linguagem, Educação Física, História e Geografia), puderam discutir seus temas e interesses com os professores de Educação Infantil e com os de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

A satisfação dos professores por participarem desta reunião evoca-me Dejours (1992., p. 62)ocar que o aparelho psíquico do trabalhador se alimenta, na relação saúde-trabalho, de satisfações concretas e simbólicas:

As satisfações concretas dizem respeito à proteção da vida, ao bem-estar físico, biológico e nervoso, isto é, a saúde do corpo [...] permitir ao corpo entregar-se à atividade capaz de oferecer as vias melhor adaptadas à descarga da energia. [...] As satisfações simbólicas [...] trata-se da vivência qualitativa da tarefa. [...] Não é mais questão das necessidades como no caso do corpo, mas dos desejos ou das motivações. Isto depende do que a tarefa veicula do ponto de vista simbólico.

O comentário entre os professores, na semana seguinte, foi o de que eles se sentiram renovados após a reunião de campo, que houve muita troca entre eles, maior entrosamento entre os diversos cursos, aprenderam muito, a atividade foi feita de forma prazerosa, ficaram pensando em levar os alunos ao local e surgiu entre eles a idéia de explorar o próprio colégio e outros locais da cidade como meio de estudo. Sentiram muito prazer no café da manhã, no bate-papo e na confraternização de toda a manhã.

A qualidade de vivências pedagógicas proporcionadas por novas condições de trabalho trouxe-nos a sensação de estarmos fazendo algo inusitado. Era como se uma porta estivesse se abrindo e que nós estivéssemos entrando numa nova sala de possibilidades pedagógicas. Criamos a possibilidade de *passarmos a limpo* as nossas reuniões pedagógicas.

O meio que envolvia-nos nesse encontro (o sítio, seus aspectos naturais, hídricos e aspectos culturais- a tirolesa, a ponte, o mirante, a trilha) a todo o tempo mediavam as nossas ações e reflexões. Tudo ali se tornou convidativo ao ensino de diversos conteúdos. As idéias a floravam quanto ao que o aluno poderia aprender. Mas, contraditoriamente surge a preocupação. Como levar aquele ambiente para o aluno ou o aluno para aquele ambiente? Ou, será que teríamos que explorar o nosso ambiente de ensino na escola para conhecermos suas possibilidades de mediação pedagógica? Que novos caminhos eu poderia sugerir, aos professores, como forma de mediação cultural junto aos seus alunos? Pela experiência vivida compreendi que tenho que obter dos próprios envolvidos as respostas para essas questões e que diretora e equipe têm a função pedagógica de viabilizar esses momentos aprendendo junto.

Após toda essa sensibilização acerca do tema anual, fiquei na expectativa de ver o que aconteceria de novo em sala de aula e no colégio como um todo. Como terminaríamos o ano com esse tema?

Algumas coisas novas aconteceram. O tema “Água – fonte de vida” ampliou o interesse de alguns professores para estudarem o meio-ambiente, ecossistemas, etc. Surgiram

novos trabalhos: projeto sobre as caixas de água do colégio (Desenho Geométrico); identificação e nomeação das plantas do colégio (profª. 1ª série); nova visita ao local com os alunos (Educação Infantil); finalização do projeto de Ciências com fotos no *Power Point* (Biologia e Química); exposição de painéis com fotos ou cartazes sobre o tema, confeccionados pelos alunos; apresentação interdisciplinar envolvendo dramatização e música (O Rio, de João Cabral de Melo Neto) em Língua Portuguesa e visita a uma fazenda (6ª série) para estudo do meio em Ciências.

Da minha parte de diretora, eu percebi o quanto a mudança nas condições de produção dos professores pode alterar o modo como planejam a dinâmica de suas aulas. Também fui incentivada a pensar como eu, responsável pelo apoio pedagógico aos professores, poderia viabilizar os projetos ou idéias levantadas a partir da reunião de campo. Algo depende exclusivamente da minha atuação, como diretora, e da equipe (daqueles que na escola têm o papel de formadores de professores), no sentido de favorecer condições para que os professores executem mudanças nas aulas.

Refletindo sobre o que aconteceu, percebi que a empolgação da reunião de campo também me contagiou. Senti-me entusiasmada com os pequenos passos que foram dados pelos professores em suas estratégias de ensino, ao criarem novas atividades de trabalho temático com os alunos.

O relato descrito desta reunião de campo mostra que novos sentidos e significados podem ser produzidos sobre a aula a partir de mudanças nas condições de produção das reuniões pedagógicas, desde que o planejamento dessas inclua a participação dos professores. Como diretora, sinto a necessidade de repensar, refazer, desfazer e rever as minhas ações a partir das interações vividas.

Dessa experiência também surgiram aspectos importantes relativos à formação de professores que fizeram-me perceber os benefícios de um planejamento integrado direção-professores. As mudanças nas condições de produção da reunião foi uma oportunidade aos professores de explorarem diversas possibilidades de ensino-aprendizagem. Saímos de uma rotina doentia (“*essas reuniões pedagógicas não levam a nada*”). A reunião de campo oportunizou uma circulação de conhecimentos de maneira informal e lúdica. Demonstrou aos professores e a mim que podemos modificar os momentos que temos em conjunto e torná-los mais condizentes às nossas necessidades e interesses de aperfeiçoamento profissional. Os professores gostaram de se envolver nessa atividade e empenharam-se ao máximo na proposta da reunião. O trabalho de pequenos grupos de professores de uma determinada área específica

juntamente com um professor de Educação Infantil e outro de 1ª a 4ª favoreceu trocas de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Os professores tiveram um tempo para pensar em conjunto sobre o que fazer com os alunos, tempo raro durante o curso das aulas. As condições de trabalho favoreceram maior troca de saberes, pois as suas sínteses escritas demonstram o planejamento de trabalho com conteúdos específicos num grupo heterogêneo.

- A partir desse passeio pedagógico, o que surge de interessante para se fazer com os alunos?
- Respondeu um grupo: medidas lineares; área; levantamento topográfico; volume; estatística; formas geométricas; geometria espacial e plano cartesiano.

Essa troca é própria dos trabalhadores desde que tenham a possibilidade de estarem juntos. A transmissão de conhecimentos para o outro é questão de sobrevivência no trabalho. Segundo Dejours (1992, p.105):

Ao longo de sua experiência e tempo de trabalho, o operário associa os comentários dos colegas, sobre a qualidade final do produto, aos barulhos da máquina. Este saber não está escrito, não se formaliza, mas simplesmente circula entre os trabalhadores, quando existe um ambiente de trabalho onde há companheirismo. A transmissão desses conhecimentos é puramente oral. O conjunto de “macetes” assim acumulados e coletivamente partilhados pelos trabalhadores é o que faz a fábrica funcionar. Não nos enganemos, não se trata aqui de detalhes secundários. O essencial do saber é veiculado e utilizado de operário a operário, sem intervenção da direção da fábrica, ao contrário do que postula a Organização Científica do Trabalho.

É importante que o (a) diretor (a) conheça sua função pedagógica junto aos docentes, a de favorecer esses momentos de interlocução entre os professores, oferecendo-lhes as mínimas condições de trabalho cooperativo. Lutar para que esses momentos se intensifiquem na escola, encontrar as brechas, os espaços vazios, a horas vagas, as janelas, para oportunizar o encontro entre colegas, entre professores e equipe, entre professores e direção. O saber desenvolve-se no cotidiano, nas relações mediadas pela experiência escolar.

Sobre conhecer e desconhecer o seu trabalho Dejours (1992, p.108) destaca:

Quanto maior for a ignorância sobre o trabalho, mais fácil será ultrapassar a fronteira entre o medo e a angústia [...] a ignorância facilita o aparecimento do medo. Sabemos que a atividade profissional, a qualificação, o know-how e o saber, em geral, representam um dos mecanismos de defesa fundamentais para a economia psíquica.

Por isso é tão importante que a direção oportunize espaços de formação coletiva no contexto do trabalho escolar. Formação que se dá pela troca de saberes, pela reflexão e pela discussão dos problemas que vivemos cotidianamente, que se alia à formação acadêmica. Espaço onde se descobre o “jeito” de fazer as coisas, as dicas, os atalhos; espaço de discussão com segurança sem o medo da fiscalização autoritária. Do contrário: “A descoberta e a produção dos “macetes” da profissão são [...] arrancados dos trabalhadores pelo medo” (DEJOURS, 1992, p. 114).

Do compartilhar em grupo surgiram idéias e algumas foram concretizadas no decorrer do ano letivo. Mas, o interesse pelo tema e por atividades afins se intensificou naturalmente entre os professores das áreas de Ciências, Biologia, Geografia, Ed. Física, além das professoras de Ed. Infantil e 1ª a 4ª séries.

Decidi, por força do lugar social que ocupo, acatar uma das sugestões dos professores e marcar uma data para realizarmos uma mostra cultural, com exposições de diversos trabalhos dos professores, para o final do ano, como atividade de culminância do projeto temático da escola.

✓ *4º Momento - A valorização da voz do professor e as descobertas -a jornada pedagógica*

Uma semana de dezembro e outra de janeiro são destinadas a estudos com o corpo docente. Esses encontros são chamados de jornada pedagógica e já fazem parte do calendário escolar. Comecei a pensar sobre como preparar os períodos de jornada pedagógica que se aproximavam. Qual seria o próximo passo? Não havia mais jeito de voltar às práticas anteriores. Era preciso estabelecer maior participação dos professores, deixá-los falar.

Estudar a história desses processos de formação dos educadores da escola nos leva a pensar sobre esse locus educacional. Escolhi, portanto, conhecer um pouco da história da escola. **Que escola é essa? Qual a sua memória?** De que forma a história dessa escola se

entrecruza com a história de vida dos professores, coordenadores e direção? Como a vida desses educadores se entrecruza com a história dessa escola? Planejei resgatar a memória da escola para resgatar a história dos educadores, a história em processo de constantes mudanças. Que sentimentos, motivações, interesses e relações são evocados nesse *locus educacional*? Que experiências formativas tiveram e o que elas significam para eles? Como concebem a formação docente e o planejamento desse processo? Considerarei essas coisas importante, nesse momento, porque esperava que dessa forma eu pudesse dar voz e vez aos professores; vozes que expressariam mais do que simples necessidades formativas, expressariam suas concepções sobre formação. Vozes que poderiam levantar-se mais alto e com maior frequência que as vozes da hierarquia e da história oficial; vozes que poderiam me contar o que, de fato, faz sentido nesses encontros pedagógicos. Esse era o projeto que a diretora queria desenvolver com os professores. Necessitei, no entanto, integrá-lo ao projeto deles.

• **As temáticas levantadas pelos professores e o que elas dizem a respeito dos sentidos produzidos nas reuniões**

Parti para um período de coleta de sugestões de temas, entre os professores, que deveriam ser estudados e debatidos na jornada pedagógica. Eu queria saber o interesse deles e o da equipe técnico-pedagógica. Pensei em como poderia conciliar o interesse dos dois grupos com os da diretora. Após o levantamento dos temas, devolvi o resultado a todos. Agrupei os temas levantados por assuntos afins, que resultaram em:

Interesse dos Professores: Indisciplina/Relação família-escola/Inclusão de alunos especiais;

Interesse da Equipe técnico-pedagógica: gestão de sala de aula e trabalho pedagógico/desenvolvimento do aluno;

Interesse da Diretora: desenvolver a idéia do projeto temático anual sobre a história e memória da escola.

Todos esses temas são recorrentes na história da escola, só que com outros sentidos: “Métodos de disciplina em sala de aula/ A importância da família no desenvolvimento da criança/ Métodos e estratégias de ensino/ O desenvolvimento do aluno por fases”.

Agora, esses temas apresentam novos sentidos indicando as transformações pelas quais nós passamos. Não significa que são questões insuperáveis, mas que mesmo aparentemente repetidas, essas questões trazem novos significados, pois os professores, alunos, e pais vivem um novo contexto histórico e social. As questões são colocadas de uma nova forma e revestem-se de novas propriedades. Os temas podem ser vistos sem a compreensão das mudanças históricas e levar-me a uma abordagem repetitiva para esses temas educacionais, e ao professor a dizer “de novo esse assunto”. Daí a necessidade de compreendermos os sentidos produzidos pelos temas levantados. Essas temáticas vão tomando contornos e abrangências diferentes com o passar dos anos. A sociedade contemporânea apresenta novos problemas de indisciplina, de conflito escola-família, de gestão de classe e nova condição de ser aluno. Mas, como compreender os sentidos que esses professores estavam produzindo ao escolherem os assuntos para os encontros? Perguntando a eles e agrupando as diversas formas em que abordam o mesmo tema. Toda a vez que consultamos o outro estamos numa relação de colher sentidos. Foi assim que fiz. E qual foi o resultado?

- **SOBRE INDISCIPLINA** os professores queriam dizer que não estavam agüentando os palavrões dos alunos; que queriam aprender a trabalhar com os pais, pois esses não estavam cooperando no seu papel de colocar limites; que os alunos apresentavam-se desmotivados para as aulas; que estava difícil lidar com os alunos em sala de aula; que é difícil compreender o adolescente; que os seus métodos de resolução de problemas de indisciplina em sala de aula não estavam funcionando.
- **SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA** os professores queriam dizer que desejavam aproximar-se mais dos familiares dos alunos; que os pais deveriam ter ética no relacionamento com os professores; que desejavam melhorar o relacionamento com os pais para que esses trabalhassem na mesma perspectiva educacional dos professores.
- **SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS** os professores queriam dizer que estavam despreparados para atender alunos portadores de deficiência, mas que gostariam de aprender a trabalhar com eles.
- **SOBRE GESTÃO DE SALA DE AULA /TRABALHO PEDAGÓGICO/DESENVOLVIMENTO DO ALUNO** a equipe queria dizer que a relação do professores com os alunos não estava boa; que os professores

não compreendiam as fases de desenvolvimento dos alunos; que os professores deveriam conhecer novos recursos a fim de prepararem aulas mais dinâmicas e interessantes para os seus alunos; que os professores deveriam aprender a trabalhar de forma diversificada com os seus alunos, dentro e fora da sala de aula.

Professores e equipe têm concepções diferentes a respeito desses encontros formativos. Colocam-se de modo diferente quanto às necessidades de formação. Os professores falam de suas angústias e dificuldades e manifestam o desejo de vê-las discutidas, pensadas. Já a equipe não parece sensível a estas questões do cotidiano do trabalho docente. Parece, ao contrário, continuar pensando em termos de coisas que os professores têm que aprender /conhecer para melhorar o seu trabalho: fases do desenvolvimento, novos recursos, trabalho diversificado, etc.

Aliado às questões dos professores eu tinha o interesse de sensibilizá-los a desenvolver um projeto temático sobre a história e memória da escola. Tendo em vista os interesses mais diversos, planejei o período de jornada pedagógica com vistas a convergir os diversos interesses. Decidi que trataria de todos os temas acima englobados. Foi mais difícil preparar esse período de formação do que tinha sido para mim até então, pois o que norteava as reuniões da escola eram os interesses da direção e da equipe ou as disponibilidades de palestrantes vindos de fora. Surgiram obstáculos para que eu desistisse de um ou outro tema, mas persisti no planejamento já definido. Isso tomou mais tempo meu do que o normal para finalmente conseguir encaixar palestrantes, atividades e dinâmicas para todos os temas propostos. Por fim, ficaram assim distribuídos:

1º. período da Jornada Pedagógica – a semana de dezembro - Encontro com os professores e coordenadores para avaliação do ano letivo. Trabalho da diretora sobre o projeto temático para o ano seguinte, que incluiu as seguintes atividades: filme “colcha de retalhos” e o livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”; história de uma professora (do livro Vida e Ofício de professores...); o texto do livro “Memória e Sociedade, lembrança de velhos”, de Ecléa Bosi. Nesse dia, ainda, solicitei aos professores que tirassem uma fotografia de um ambiente da escola que lhes fossem significativos. Com essas fotos eu montei um painel da história-memória dos professores. Neste período também aconteceram reuniões, por curso, com as coordenadoras que orientaram o planejamento anual dos professores.

2º. período de Jornada Pedagógica: - na semana de janeiro - os professores dividiram-se nas diferentes palestras. A diretora apresentou a Mostra de Memória dos

professores (com as fotografias) e contou histórias no início de cada reunião, em todos os grupos. Apresentei, ainda dentro do tema anual proposto, um vídeo intitulado “Imagens da Cidade”, sobre a reconstrução da história de Piracicaba para que pudessem ter uma idéia de como coletar lembranças. Tivemos uma palestra sobre a história oficial da escola, outra sobre a Inclusão de alunos portadores de necessidades especiais e outra sobre autoridade, limites e disciplina; uma atividade de pesquisa sobre A relação família-escola; uma oficina de alfabetização; outra sobre a visão lúdica do ato didático e uma outra oficina de literatura.

Os professores dividiram-se nas diferentes palestras conforme suas escolhas e todos participaram integralmente das atividades sobre a História e Memória da Escola. Em determinado momento da jornada perguntei aos professores o que acharam da diretora ouvir e trabalhar com as sugestões dos professores. Eles responderam:

- a sensação de ser ouvido é muito boa;
- não escrevemos para depois vocês dizerem que decidiram por algo diferente;
- você fez bem o que o texto disse: colheu, recolheu e juntou sentidos.

Percebi que estavam atentos e percebendo o meu movimento. Temos aqui a idéia de que os professores sempre foram ouvidos, mas isso não significa que sempre foram atendidos. Obter indicadores das questões que fundamentalmente preocupam os professores é conhecer a vivência subjetiva coletiva “[...] do grupo emana, em geral, uma vivência subjetiva coletiva que envolve as variações individuais” (DEJOURS, 1992, p.55).

IV. As concepções de formação desenvolvendo-se a partir da memória da escola

Dentro dos objetivos do projeto em curso, dei início ao trabalho de resgate da história e memória da escola com os professores. As atividades realizadas tiveram início no 1º Período da Jornada e se estenderam até o 2º Período concomitantemente com os outros encontros de formação escolhidos pelos professores..

Senti que o projeto “Memória da Escola” mexeu com as emoções de todos. Demonstraram prazer em assistir o filme proposto; indicaram ter compreendido a história da formação de uma colcha de retalhos com pedaços da história de todo mundo. Declararam que o filme foi adequado para estimular quanto ao tema (história e memória do Colégio), que toda a sensibilização foi prazerosa, relaxante e estimulante; que não foi cansativa mesmo sendo final de ano. Na verdade a história “colcha de retalhos” foi trazida para sugerir aos professores como se compõe uma história – a história não documental. Utilizamos elementos mediadores que pudessem ampliar o conhecimento, a reflexão e a criatividade dos professores: a imagem, a história, o drama, a poesia e o romance.

A maioria do grupo de professores era de mulheres e para essas a identificação com a história do filme foi grande. No dia seguinte ainda falavam sobre ele, como se tivessem vivido intensamente aqueles momentos.

Foram momentos muito especiais para mim. Nunca tinha sentido tanta alegria em desenvolver encontros pedagógicos como este. As emoções aflorando, o espírito leve e relaxado do grupo e o surgimento de idéias novas em pleno final de ano letivo, foi algo muito bom que percebi no grupo.

A situação que vivíamos na escola impôs-se a que encontrássemos guarida no tema proposto de construção da memória da escola. O tempo era de crise: perda de alunos, confusão quanto à identidade da escola; redução do quadro de professores e funcionários e perda de prestígio. Não poderíamos ter pensado tema mais apropriado para o ano:

- O que temos de bom para contar desses anos de história?
- Qual é a nossa memória?
- Quais as nossas lembranças?
- Nossa escola – Que história é essa?

Propusemo-nos, exatamente, a um estudo minucioso dessa dinâmica histórica, na perspectiva de Ezpeleta & Rockwell “a necessidade de olhar com particular interesse o movimento social a partir de situações e sujeitos que realizam anonimamente a história” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p.11). A história não documentada vai buscar as experiências dos professores, dos pais e dos alunos. A memória, ou a história oral, indicia uma série de fatos não relatados na história documental; ela não está preocupada com a veracidade. Não trata-se de desmerecer a história documental, mas de dar voz e holofote ao cotidiano que “está impregnado de conteúdo histórico” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p.22). Como pesquisadora eu sinto que estou auxiliando no processo de rememoração da escola, tal qual assumido por Ecléa Bosi (1987, p.2,3):

Nesta pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças. Se as lembranças às vezes afloram ou emergem quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstrução. Há no sujeito plena consciência de que está realizando uma tarefa. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.

- ***História de professor***

Eu era ainda criança e, sentada nos bancos escolares, ficava encantada com tudo que ali acontecia. A escola, um sobrado imponente no centro da cidade, era um lugar bonito e agradável, muito limpo, com cortinas nas janelas, salão nobre com piano de cauda e cadeiras almofadadas. O pátio onde formávamos a fila ao toque do sino e cantávamos antes de entrar para a classe era grande, coberto e cercado por gramados, espaço magnífico para as brincadeiras na hora do recreio. Os professores sempre entravam na sala com muitos livros e materiais, estavam sempre bem vestidos e de bom humor, eram “verdadeiras autoridades” (Flavinês R. Lapo)

Este é um pequeno trecho de uma história lida para os professores no início da reunião. Com este relato introduzi mais uma nova atividade dentro do Projeto História e Memória: contar histórias de professores. Esta primeira foi escolhida pela proximidade da cidade da autora com a nossa cidade. Se vamos ensinar a contar história precisamos ter exemplos de como outros contam suas histórias vividas no interior da escola. Apesar de esta primeira história ser longa e a leitura, por consequência, ter sido cansativa, a história mexeu

na lembrança de duas professoras que conheciam a cidade e a escola da narrativa. Disseram elas: “nós que conhecemos Pirajuí ficamos nos lembrando da escola de lá, nos identificamos (...)” Daí eu propus um exercício aos professores, contar qual a sua história inesquecível do ano. O que é que os marcou? Se tivéssemos que deixar algo escrito em um livro de memórias, que história contaríamos do ano que se passou? Somente alguns trouxeram suas histórias e, dessas, eu recorto algumas para levantar as significações produzidas quanto ao trabalho docente.

- A impotência do professor diante da expectativa de alguns pais

“Receber pais aflitos. Particularmente uma mãe que chegou até minha sala nervosa, brava, dizendo-se decepcionada com a escola. Após falar muito...chorar... retrucar... sem quase deixar que eu me posicionasse, a mãe foi embora aparentando estar mais calma... O encontro foi estressante, o depois foi de reflexão e crescimento. Cresci mais um pouco”

- A frustração da professora por ser inesperadamente avaliada por seu aluno

Na aula da 2^a. série, ao pedir a participação de um aluno que não estava se comportando muito bem, ouvi o seguinte: - não gosto dessa aula! Muitas coisas passaram pela minha cabeça, mas a mais importante foi: o que fazer agora? Procurei me aproximar do aluno e entender o porquê. Mais uma vez descobri o quanto é bom você se aproximar dos alunos para entender porque agem de determinada forma.

- Revelam suas concepções de aprendizagem

A sensação angustiante de perceber a grande dificuldade em ler e escrever de um aluno da 1^a. série. Seu olhar, suas ações e toda a sua dinâmica físico-emocional e cognitiva estavam se ‘unindo’, como que estivessem lutando para vê-lo crescer. Vivenciar que o processo de amadurecimento, às vezes, é um tanto doloroso, mas preciso e promissor.

- A ação pedagógica do professor parece incompleta sem a participação dos pais

A situação que me marcou foi o contato e o convívio com um aluno com sérias dificuldades de socialização, aprendizagem, disciplina. Eu não tive apoio dos pais no sentido de procurar uma ajuda profissional (extra). Eu tentei fazer a minha parte, lendo, pesquisando e buscando formas e maneiras de trabalhar com ele. Meu desejo e objetivo era que ele aprendesse a conviver, a expressar seus sentimentos de maneira que fosse compreendido. Acho que eu o ajudei, mas esperava melhores resultados.

- A constatação de que ser professor é ser aprendiz sempre

Assumi o 1º. ano do Ensino Médio em agosto. Sabia que o desafio seria grande, mas não tão grande! Em 17 anos de magistério, achei que já havia enfrentado tudo, ou quase tudo... Me enganei... Apesar de já conhecer os alunos, me pareceu no 1º. instante que não os conhecia e nem eles a mim. Me senti uma intrusa, invadindo um espaço que não era meu. Além disso, os alunos tinham uma visão deturpada da Química. Uns achavam muito fácil e passaram a ter dificuldades. Outros a detestavam e passaram a entender que ela fazia parte do seu dia-a-dia. Após a 1ª. avaliação, a antipatia deles por mim, deles pela Química e conseqüentemente, pelas aulas era notória. A indisciplina se instalava cada dia mais. Comecei a utilizar todas as “cartas que possuía em minhas mangas” e adotei o uso do microfone. As coisas foram se modificando, já apareciam questionamentos e curiosidades. Alguns alunos já começaram a aguardar a aula com certa ansiedade para tirar algumas dúvidas e obter algumas explicações. Aqui, nesse pequeno relato, talvez não dê para colocar tudo. Quantas noites eu me questioneei, eu me via revendo atitudes que já considerava “marca registrada” em minhas aulas. Ao final do ano, depois de muita dedicação, oração e certeza de que eu conseguiria, pude contemplar o resultado. Como foi maravilhoso encontrar em algumas avaliações finais o recadinho: “profa., obrigada por ter me feito ver a Química de uma maneira diferente” Que bom, acho que venci mais uma etapa. Isso marcou a minha vida e tenho certeza que outros desafios virão, mas com este exemplo, vencerei.

Essas histórias refletem encontros e desencontros na prática do professor; reflete a insegurança e angústia do professor diante de problemas que não sabe resolver. Demonstram a ausência de um interlocutor próximo, quem sabe a própria diretora, que o auxilie na resignificação dessas questões. Não é que de fato o interlocutor não exista, ele não aparece, não foi relevante nesses relatos. Nenhum dos professores menciona o fato de ter compartilhado a sua questão, seja com o coordenador, com um colega ou com a diretora. Parecem que agem por si só (sozinhos) diante dos problemas. Será?! Por que esses outros atores não são mencionados? Por que relatam a história como se as mudanças ou melhoras acontecessem fatalmente sem a intervenção do outro? Os pais são os únicos que aparecem fazendo pressão do lugar que ocupam à ação do professor.

Eles não satisfazem-se com os resultados, embora não indiquem o que pode ser mudado numa próxima situação semelhante. Demonstram angústia diante das dificuldades de comportamento e conseqüente não aprendizado do aluno e aparentam ignorância quanto ao trabalho em diferentes, divergentes circunstâncias.

Somente uma professora faz menção às “cartas que possuía em suas mangas”, mas não diz quais são elas, não as explicita. Mas, seu esforço na resolução do problema ainda é pessoal e individual.

Eu não pedi que contassem os problemas e dramas do ano, pedi que contassem “a sua história inesquecível do ano”. Mas, o inesquecível que, no sentido genérico, quer dizer algo que guardamos conosco para nunca esquecer é para eles o que marca a dor de ser um professor.

A frustração e a ansiedade, implícitas no conteúdo dessas histórias, podem estar associadas a um sentimento de solidão afetiva no âmbito do trabalho escolar.

Outro aspecto também me é perceptível nessas histórias. A grande maioria que se apresentou para narrar suas histórias foram as professoras de Educação Infantil e 1ª a 4ª série, as chamadas polivalentes. São professoras bastante participativas. Mas, dá para ver que esse grupo sofre com o medo embutido na sua relação com o aluno. Mesmo sendo professoras experientes, a maioria o é, em alguns casos parecem estar diante do desconhecido. Se mudarem de uma série para a outra, de um curso para o outro, se assumirem uma determinada faixa etária diferente, sentirão medo porque ainda não conhecem os macetes dessa relação.

As professoras do Infantil e do Fundamental cobram-se por serem as “polivalentes”, isso gera tensão e nervosismo quando se deparam com situações com as quais não sabem lidar. Parece-me que a angústia dessas histórias tem a ver com o medo e com a ignorância de aspectos diversos que envolvem o ensino. Comenta Dejours (1992, p.107):

Poderíamos esperar que o trabalhador polivalente, tendo maior acesso aos “macetes”, conseguiria um domínio maior do próprio instrumento de trabalho. Na verdade, acontece o contrário. Em sua própria função, o trabalhador – mesmo sabendo vagamente que ninguém sabe tudo – conforta-se com a divisão do trabalho, que reduz as responsabilidades e as variáveis desconhecidas. Quando se torna polivalente, descobre que as outras funções de trabalho são como a sua, e que a incerteza do colega vizinho é tão grande quanto a sua. O polivalente, na verdade, conhece um grande número de “macetes”, mas acumula também zonas de ignorância.

Essas histórias foram selecionadas pelo conteúdo que apresentavam e demonstram as apreensões dos professores diante de alguns problemas. A capacidade que temos, em qualquer medida, para a resolução de problemas vai sendo construída no processo de experiência histórico e cultural de interação com esses com quem convivemos no interior da escola. Essas vivências, no entanto, podem acontecer de diversas formas: deparando-me com o problema e passando-o para outro resolver (o “especialista” da escola); na ação conjunta professor-professor ou na ação conjunta professor-grupo.

Com a autorização dos professores eu li para o auditório as histórias colhidas. Na expressão desses fragmentos percebi vários sentimentos expressos em cada história vivida. Alguns não quiseram falar detalhadamente sobre o assunto, responderam de forma generalizada para atender à solicitação da diretora. Outros expuseram momentos de alegria e divertimentos que passaram junto com os colegas de trabalho. Demonstraram a alegria de ver a superação de dificuldade de alguns alunos. A relação com o aluno é bem forte, desejam ser importantes para eles. Deixam transparecer a frustração e a angústia de não atender às expectativas ou necessidades do aluno. Aparece o desejo de que seu trabalho seja reconhecido através do desenvolvimento do aluno; o medo de não conseguirem enfrentar algumas situações e o constrangimento de alguns momentos vivenciados com os alunos. Registram o desafio e o aprendizado que trazem novas experiências educacionais dentro da escola. Para poucos, um outro projeto de vida passa a ter mais importância no momento do que o projeto profissional enquanto outros estão sofrendo com a incompreensão de pais. Desejam que olhem para o que ele (professor) está fazendo. Sofrem por causa do sofrimento do aluno e vibram com o amadurecimento de um outro. Dão importância aos bons relacionamentos que eles mantêm na escola. Há empolgação com os bons resultados obtidos. Sentem-se compreendidos no ambiente de trabalho. A insegurança aparece, porém, quanto ao que são capazes de realizar e quanto a permanecer ou não na escola.

Na minha história relatada ao grupo, eu participo contando a eles o prazer que tive em planejar e participar de um momento que proporcionou-lhes crescimento profissional. As questões pedagógicas e as relações humanas no interior da escola são os aspectos que parecem ganhar maior destaque na prática docente.

Em seguida, partimos para uma outra atividade, a leitura do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, em que a criança, protagonista da história, deseja saber o que é memória. Essa história encantou-me quanto à sua simplicidade e profundidade com que trata os idosos, a memória - a vida propriamente dita. Li a narrativa para eles e apresentei as imagens da história em projeção.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava piano.

- O que é uma memória? – perguntou.
- Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

- O que é uma memória? – perguntou.
- Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.

- O que é uma memória? – perguntou.
- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.
Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.
- O que é uma memória? – perguntou.
- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.
Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.
- O que é uma memória? – perguntou.
- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro. (FOX, 2003.)

Após apresentar a história, lancei o desafio aos professores para que trouxessem, no dia seguinte, um objeto de casa que pudesse trazer-lhes à lembrança algo significativo de sua história no Colégio.

Ao iniciarmos uma nova manhã de estudos, solicitei aos que trouxeram objeto-memória que compartilhassem suas lembranças com todos os colegas professores. Destaco alguns aspectos, por mim registrados em meu diário de campo, de como os professores significaram esses *pedaços de lembranças* ao mesmo tempo em que registro como eu fui significando a apresentação de cada um:

- **Profª Z**

Trouxe o livro “A psicogênese da língua escrita”, de Emilia Ferreiro – lembrou dos resumos que tinha que entregar para a coordenadora. Disse: “Eu acordava de madrugada, nas férias, no sítio do meu pai, para fazer os resumos”. Remete-me à concepção de formação pautada na formação de competências para o trabalho, dentro da perspectiva construtivista da época e eu muito nos marcou.

- **Profª T**

Lembrou da viagem que fizeram juntos por ocasião de um congresso pedagógico. Remete-me à concepção de formação centrada nos currículos de congresso e que enfatizávamos muito há alguns anos atrás.

- **Profª M**

Trouxe os resumos que tinha guardado até hoje dos textos “A trilogia”, de Ester Pillar Grossi e “Psicogênese da língua escrita” de Emilia Ferreiro; um texto do Içami Tiba; e,

ainda, um texto que todos os professores receberam sobre a Capelania do colégio. Lembrou de que não estavam entendendo bem o que significava Capelania naquela época. Esta professora remete-me ao modo como fazíamos formação docente na escola há um tempo atrás, revelando a concepção de formação centrada na separação entre ciência (textos teóricos) e prática (fazer pedagógico), com ênfase na racionalidade técnica.

Das lembranças suscitadas pelos objetos trazidos pelas professoras, podemos destacar a lembrança de vários momentos significativos para elas no que diz respeito à formação pela qual passam no ambiente escolar. Tais lembranças resgatam a história da própria escola, só que contada de um outro jeito – do jeito vivido pelos protagonistas dessa história.

O número de professores que apresentou-se como objeto-memória foi pequeno, mas já aparecem aí significações diversas das concepções de formação e de quem detém o poder formativo: a equipe. Ela define o que e como estudar na perspectiva da racionalidade técnica.

Ver e ouvir o objeto-memória de cada professor me estimulou a ir para a casa e buscar o que eu tinha guardado. Este também era um movimento que me interessava fazer a fim de que eu descobrisse a minha própria trajetória de formação dentro dessa história de tantos!

As minhas memórias também foram registradas e procuro aqui analisá-las:

Lembro-me de quando começamos a ler Piaget e a relacionar suas teorias com a vivência que tínhamos com as crianças. Eu e as minhas colegas desejávamos compreender as diversas reações e comportamentos dos alunos que estavam conosco. Discutíamos bastante, mas nossas conclusões eram marcadas pela vivência que tínhamos no início do nosso trabalho profissional e a leitura era de difícil compreensão.

Em outro período participamos de encontros variados em outra instituição de ensino, diferente da nossa, onde fomos apresentadas a autores tais como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, na linha piagetiana. Parecia que as coisas começavam a ter clareza para mim em termos de ensino e de processo alfabetizador. Ficamos um bom tempo nessa discussão, mergulhadas nesses temas construtivistas.

Outros momentos que entrecruzaram essas reflexões foram os congressos pedagógicos anuais promovidos pela associação representativa das nossas escolas. Esses espaços oportunizaram-me contato direto com diversos colegas e especialistas da área, troca de experiências informais e exposições orais, onde pude relatar minhas experiências vividas. As interações, as discussões, o olhar sobre o trabalho do outro e sobre o meu próprio, auxiliaram-me a apreender a minha prática pedagógica e gestora. Os locais

de encontro para esses congressos, distribuídos que foram em várias capitais brasileiras, acrescentavam conhecimento diversificado das diversas realidades e contextos escolares brasileiros, suas peculiaridades e fizeram-me enxergar inúmeras possibilidades educacionais.

A exemplo das professoras, eu também constato que minhas memórias da escola remetem-me sempre aos momentos de formação: ora com ênfase na racionalidade técnica, ora na racionalidade prática das trocas entre as colegas de congresso. Sobre essas concepções fui construindo o meu olhar para a formação docente, olhar com que dou início à esta pesquisa e que passa por modificações na perspectiva de análise da própria pesquisa.

Na reunião seguinte, entreguei aos professores o texto “O passado que não está nos livros de história” (BENCINE, 2003). A atividade desse dia foi dividida entre as coordenadoras, que tiveram a incumbência de dirigir este momento. Em grupos, divididos por curso, os professores tinham a tarefa de estudar o texto e discutir como desenvolver um projeto de memória da escola. Cada grupo foi conduzido de forma diferente. Não foi dado como eles deveriam trabalhar com esse texto. Uns se aprofundaram mais que outros. No grupo 1, alguns professores se empolgaram e começaram a contar suas histórias sem querer parar. A forma como esse grupo foi conduzido (com música, recorte em jornais de pedaços da história e oportunidade para falarem de suas histórias pessoais na educação) estimulou-os a lembrar e a resgatar suas memórias da escola. No grupo 2, os professores mencionaram que a discussão do texto foi boa, que idéias surgiram, mas o planejamento delas ficou para um outro momento. O 3º grupo introduziu a discussão do texto com uma questão que os fez pensar sobre suas próprias histórias. Pude ver que a mediação em cada grupo foi diferente: dois grupos ficaram à vontade para criar idéias enquanto o outro grupo se limitou ao conteúdo do texto proposto. Nesses momentos a condução dos grupos estava a cargo das coordenadoras.

Dessa atividade percebi que as mediações feitas não foram suficientes para a concretização da idéia proposta: **como desenvolver um projeto memória da escola**. Fico pensando no que faltou de minha orientação aos grupos e aos mediadores. Ou, até que ponto a equipe de coordenadoras e os próprios professores estavam engajados com o projeto da direção. Teria sido diferente com a condução de um professor? Quando é que as mediações produzem os resultados qualitativos esperados? Mas, também, vejo-me às voltas com o pragmatismo e aí retomo Rego (2003, p. 81):

Ecléa Bosi (1994), no seu notável trabalho Memória e sociedade: lembranças de velhos, também indicou que, na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas re-fazer, reconstruir e re-elaborar as experiências do passado e que nesse trabalho de recuperar a memória de uma vida, “fica o que significa”. Todavia, o conteúdo das memórias sempre será avaliado com os recursos e olhos (imagens e idéias) do presente

Se eu olhar para todo o conjunto do projeto Memória da Escola, perceberei que as muitas lembranças se configuraram num re-elaborar das situações vividas. Resta-me dar tempo para observar o processo que não é estático, mas continua em movimento.

A preocupação das coordenadoras e dos professores, ora mais ora menos, é mais intensa a respeito do funcionamento da escola. Aproximava-se o início das aulas e o pragmatismo se superpõe à discussão e à reflexão crítica e criativa. Algo que preciso trabalhar comigo mesma e com toda a equipe de professores.

As atividades, do projeto Memória se cruzavam com as oficinas e palestras dos períodos da jornada. É importante destacar que o processo de integração e democratização da participação dos professores nessas reuniões passa por um “ir” e “vir” que, ora mais, ora menos, vai se estabelecendo no planejamento dos encontros.

O início de cada encontro do 2º período da Jornada se dava com uma história que eu lia, selecionadas do material “O professor conta a sua história”.

O vídeo “Imagens da nossa cidade” foi a 2ª atividade e teve como objetivo proporcionar aos professores um possível modelo de trabalho pedagógico com pesquisa de história oral e objeto memória. Nesse mesmo dia eles assistiram a uma palestra sobre a história oficial do Colégio e visitaram a exposição de fotografias que eles próprios tinham fotografado sobre algo que lhes era significativo no colégio. Nessa mostra de memória encontro alguns sentidos produzidos a respeito do espaço escolar e de sua relação com a formação profissional de cada um. As palavras que se seguem são as legendas dadas pelos professores às suas fotos e retratam a relação do espaço escolar com a sua compreensão de formação:

Momentos de reflexão, VIVÊNCIAS COM OS ALUNOS, ser professor é mais que profissão- é missão, Minha primeira aula, a primeira professora da 4ª. série do colégio, responsabilidade, compartilhar o nosso dia-a-dia, minha primeira sala, CRESCIMENTO, CONSTRUÇÃO DO MEU TRABALHO,

inicieu meu caminhar, minha história, INICIO DE UMA NOVA ETAPA, encontros, Momentos de troca, relacionamento com os colegas, divisor de águas, lugar de inspiração, lá eu me realizo, conviver com pessoas especiais, ensinando, FORÇA DE VONTADE – GARRA – DETERMINAÇÃO – COMPROMISSO – PROFISISONALISMO, *EXPECTATIVAS E VITÓRIAS*.

A maior parte parece destacar o colégio como algo que marca o início do magistério em suas vidas, daí os vínculos fortes que desenvolvem no tempo com o *locus* e com as pessoas. Escola, para eles, está relacionada ao encontro com o outro que lhes proporciona aprendizagem profissional e pessoal.

Ao final do encontro, pedi que comentassem sobre o vídeo, a exposição de memória e a palestra. Com o estímulo da pergunta “Como recuperar as imagens da nossa escola?” eu esperava que os professores sugerissem novas formas de trabalharmos o projeto temático anual. Destaco das respostas deles uma que remeteu-me à significação produzida pelos momentos de formação na escola: “Acho que deve haver estímulos constantes para que a chama dentro de nós seja reavivada (reanimada). O dia-a-dia no envolve e nos desgasta”.

Ao mencionar a necessidade de constante estímulo, a professora refere-se às diferentes atividades realizadas que os surpreenderam nesse período (tais como o vídeo, as histórias, a Mostra, o filme, etc.). Ela entende que quem faz o papel de formador precisa constantemente estimulá-los a pensar, a se emocionar e a fazer coisas que não estão em suas rotinas. O dia-a-dia do professor é estressante demais e não combina com ambientes formativos de exclusiva cobrança e imposições.

As histórias lidas em cada encontro foram selecionadas de acordo com o assunto que ia ser trabalhado em cada dia e em cada grupo. O meu objetivo, acatando uma dica da minha orientadora, era continuar mexendo no tema memória e história, de forma que os professores enunciassem o que da história da escola relacionava-se aos seus processos de formação docente. Eu desejava resgatar momentos de formação que estavam guardados na memória dos professores. O tempo de leitura dessas histórias, em cada manhã, não passou de 10 minutos. Eu estava ansiosa para saber como eles estavam recebendo as histórias por mim relatadas. A partir do 3º dia pude perceber maior expectativa e brilho nos olhos dos professores quando eu chegava para abrir a reunião com uma história. Ao final da leitura sempre um suspiro, uma risada ou um balançar de cabeça. Mas, o que eles estavam

significando com isso? Resolvi perguntar e eles escreveram. “O que esses momentos significaram para vocês?” foi a pergunta que fiz ao final e obtive os seguintes registros:

- *Contribuiu para **interação**, conhecimento do outro, valorização de cada um e releitura*
 - *Me estimulou a **escrever** uma história pessoal*
 - ***Despertou** curiosidades.*
 - *Interessantes e propiciadoras de **idéia**.”*
- *“Nos fez **refletir** em nossa prática pedagógica quando nos identificamos com as histórias.*

Descobri que contar história de professor também produz formação. Formação que se desdobra em interação com o outro, em reflexão, em escrita, em despertar para novas idéias. A história não só me diz do outro, mas me reflete. No dizer de Lacerda (2001, p.82) aprendo-me no outro.

Nós nos colocamos aos pares, uma em frente à outra: o companheirismo atravessa os vidros e o importante é ver-se em espelho, refletida, a fim de que, nenhum instante, a loucura possa nos atravessar. E, nos panos, enfiamos as mãos para marcá-los e cumprir nossa missão. Que é exemplar.

Nesse movimento aprendo como, no papel de diretora, posso participar da formação do professor na escola. Compreendo, após todo esse processo, que a história é dinâmica e que está se construindo diariamente através das nossas experiências. Que viver o presente significa compreender o passado sem perder de vista o futuro.

Elementos culturais estiveram presentes neste período de capacitação docente (imagens, literatura, objetos, lugares e ações). São elementos intencionalmente introduzidos para produzir lembrança, mexer nas condições de produção e contribuir para eu compreender os sentidos produzidos sobre esse espaço formativo. A identidade da escola aparece no momento em que resgatamos a sua história que é a própria história dos professores. Enfocar a história de cada um dentro do contexto desta escola é trazer à tona a razão de sua existência, seus princípios, seus valores, seus fundamentos.

Passo a relatar as temáticas em pauta no 2º. período de jornada pedagógica. Os assuntos incluem as escolhas de professores e equipe técnica. No início de cada temática

mantive a leitura das histórias de professores. Com ela continuava mexendo na história e na memória. Procurei trazer histórias de conteúdos que se relacionavam à temática do dia em cada grupo.

V. A formação sob a dinâmica da palestra

1. Temática: A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais

Um dia, uma mãe trouxe-me o maior dos desafios e que tempos mais tarde seria meu maior reembolso pelos anos no magistério: capiauzinho de porte limitado e grande ambições internas. A mulher, simplória, disse *ipsis litteris*: “Fessora, faiz o Tião vê as coisas do mundo”. Fácil, se não fosse o caipirinha cego por nascença. (Luzia A. B. FERRAREZZI)

A escolha dessa temática para os professores significava se preparar e se defender de uma possível mudança nas condições de trabalho. Quem vai nos ajudar? Demonstra a preocupação com o despreparo pessoal e institucional na questão da inclusão. O tema era de interesse da maioria dos professores porque a mantenedora do colégio anunciou a possibilidade de melhor equipar os seus espaços físicos para atendimento de alunos portadores de alguma deficiência. A notícia lançada na escola e na mídia, sem uma discussão prévia com os professores, trouxe inquietação aos professores que trataram de “cobrar” da direção um preparo sobre essa questão. Daí o pedido da maioria de que esse tema fosse incluído na jornada pedagógica.

O planejamento da reunião incluiu um filme - “O lutador” (da Diretoria Regional de Ensino de Bauru) - e uma palestra sobre o assunto com um especialista, ambas sugestões de professores. Como diretora eu não me posicionei dizendo que todos, de agora em diante, teriam um deficiente em sala, mas que estávamos querendo nos aprofundar nesse assunto a fim de nos prepararmos para o recebimento de eventuais alunos. Isso trouxe certo alívio acompanhado de certa desconfiança: “Mas, será mesmo?”

Inicialmente, os professores disseram ser necessário estudar, sob vários aspectos, a inclusão de alunos portadores de deficiência: metodologia adequada, a visão do Colégio, como ser um professor inclusivo, como superar as diferenças e o papel da Educação Física nesse processo. Com isso, significavam para a direção que sem preparo não poderiam assumir alunos especiais. A equipe de coordenação não apresentou preocupação quanto ao tema.

Após discussão e estudo dessa temática, percebemos que houve compreensão, por parte dos professores de que um trabalho bem feito com um aluno deficiente pode trazer

resultados positivos. O encontro sobre esse tema, no entanto, não foi suficiente para dar ao professor total segurança no trabalho com alunos deficientes, o tempo e a metodologia não foram e nem poderiam dar conta de tão complexo assunto. A fala do especialista convidado e o filme geraram muitos questionamentos e discussão geral sobre o tema. Concluímos que essa não era uma tarefa tão simples. No caso de mudanças, os professores esperavam contar com o colégio como um todo ao receberem alunos especiais – “que não fique tudo nas costas do professor”! Assumiram que sentiriam muita dificuldade na inserção de um aluno com limitações de aprendizagem no sistema regular de ensino. A avaliação desses alunos se tornaria complexa, exigindo mais estudos e discussão geral sobre a questão. Este momento formativo foi importante para eu perceber que este espaço de formação na escola também serve para os professores mostrarem ao diretor as incoerências de certas solicitações ou imposições. Isto é formativo no sentido de que ensina a todos nós a vivermos não só dos sonhos pedagógicos, mas também com a dura realidade que nos impede de melhor realizarmos o nosso trabalho educacional.

Percebo que é pouco o tempo para ampla discussão do que é trazido nas palestras, oficinas e atividades de pesquisa. São temas tão abrangentes e ficamos como que pelo meio do caminho no processo de aprendizagem. Isto remete-me às limitações das reuniões pedagógicas como único espaço formativo do professor. Não haverá discussão rica sem o conhecimento teórico e prático de cada um, algo que não se adquire de um dia para o outro, mas com formação acadêmica sólida e vivência escolar. No entanto, a força desse espaço na escola está nas trocas possíveis somente pela interação entre os educadores.

2. Temática: Alfabetização

Poesia pra lá de moderna - [...] Vou fazer uma poesia pra lá de moderna, onde haja escola rimando com cidadania, professor rimando com respeito, aluno rimando com feliz. Que me perdoem os poetas de plantão e os senhores da métrica e os doutores do verso. (Patryck A. CARVALHO)

Sobre o tema referido, as professoras polivalentes (de Educação Infantil à 4ª série) queriam discutir sobre alternativas criativas e motivadoras no processo de alfabetização. Elas estão sempre buscando um jeito novo de fazer as coisas. Dentro desse assunto as coordenadoras também tinham interesse, só que de forma mais específica, tais

como: *Linguagem oral e escrita - O que as crianças têm condições de fazer – estamos subestimando-as? Desejavam realizar uma oficina de redação com as professoras de 1ª. a 4ª. série e trazer a autora do livro de Português para palestra. Aglutinamos todos esses assuntos num único tema desenvolvido por uma professora convidada que realizou exposição de questões teóricas, apresentação de casos e discussão sobre os problemas levantados. Sobre a palestra, as professoras enfatizaram a importância da ação do outro.*

- *Colocou alguns pontos sobre o construtivismo que eu ainda não havia pensado.*
- *Esclarecimentos e novas visões a respeito da prática pedagógica.*
- *Transmitiu idéias e informações construtivas para a minha prática.*
 - *Esclareceu muitas dúvidas e deu-nos muita sugestão.*

E as próprias ações desencadeadas pela ação do outro.

- *Através da oficina foi possível relacionar a teoria com a prática vivenciada.*
- *Nos fez pensar muito no processo de alfabetização e como refletir sobre a prática nesse processo complexo, sem reprimir o aluno.*
- *Pude retomar minha prática, analisá-la para poder novamente recomeçá-la.*

Essa atividade não satisfaz por completo, pois o que as professoras desejavam dentro deste assunto estava mais ligado aos “modos de fazer” em alfabetização e não à teorização. Por isso é que registraram:

- *Esperei que fosse melhor, mas mesmo assim aprendi bastante.*
 - *Pouco tempo para um assunto tão amplo.*
 - *Faltou alguma dinâmica.*

Mas, por outro lado, alguns pontos do encontro serviram para confirmar aquilo que já sabem e fazem.

- *Levantou muitos pontos de reflexões valiosas acerca de tudo que já conhecemos na área de alfabetização.*

- *Pontos importantes no processo de alfabetização, muitos já utilizados por nós.*
- *Das experiências passadas, muitas já fazem parte da nossa prática e outras vieram acrescentar e esclarecer na tomada de postura.*
 - *Muito do que foi falado já fazemos.*

Afirmam que nem tudo era novidade para elas ao mesmo tempo em que revelam certo aprendizado sobre a relação teoria e prática no processo alfabetizador. Há certa ambigüidade nessas falas talvez por conta da divisão que se faz ao ensinar a prática sem o embasamento teórico ou a teoria sem a sua relação com a prática. Há, para mim, um indício aqui do grande interesse que as professoras têm em conhecer outras experiências de como toda a teoria se dá na sala de aula, no jogo professor-aluno, aluno-aluno. Há grande anseio em buscar uma prática renovada, porque para muitas delas o que fazem não é o suficiente para atenuar a dificuldade de alguns alunos – e aqui está a angústia das professoras: alunos que mesmo inseridos em um ambiente alfabetizador ainda não conseguem fluir na linguagem.

Outro episódio me chamou à atenção, a fala de uma coordenadora após esse momento de palestra – “elas não colocaram em prática até hoje a forma de correção ensinada pela palestrante”. Isso demonstra o quanto estamos acostumados a um programa de formação prescritivo, o do “eu mostro e você faz”, repetitivo que acaba virando rotina sem que tenham tido o tempo para a reflexão. Esta postura é bem diferente do movimento que estou fazendo no processo de formação dos professores, mas reflete o mesmo comportamento das professoras. São indícios de “velhos modelos” de formação. A postura ambígua das professoras, ora querendo refletir, ora querendo prescrição, também se relaciona com essa atitude da coordenação: o processo de formação é costumeiramente técnico e imediatista. Se aplicar esse ou aquele método é eficaz vai depender da reflexão analítica que esse professor faz sobre o que aprendeu e sobre a realidade de sua classe. Este é um processo que leva tempo. Perguntei à coordenadora: e o que foi que você percebeu que elas fizeram de diferente como fruto desse encontro? Ela citou várias situações novas advindas desse período de estudos das quais não tinha se dado conta.

3. Temática: Disciplina, limites e autoridade

Ah! Professor, por que você veio? Do portão da escola até a sala de aula, quando finalmente se conformam com nossa presença, esta é a frase com a qual eles nos recebem (Edison PEREIRA)

Esse tema parecia preocupar bastante o professorado de forma geral, mas especialmente os de 5^a ao 3^o Médio. Embora não fosse um tema de interesse da equipe, os professores, por sua vez, demonstravam-se bastante preocupados com a indisciplina dos alunos. Este encontro sobre disciplina, limites e autoridade foi trabalhado com os professores pelo psicólogo da escola.

Percebi o quanto os professores se identificam, admiram e sentem-se satisfeitos com a pessoa do palestrante. O conteúdo parece encontrar força na postura e na condução do formador. O fato de poderem extravasar suas preocupações proporcionou alívio e provocou um otimismo nos professores para enfrentar a indisciplina em sala de aula. Com o psicólogo parecem se sentir à vontade para falar e perguntar. É alguém que está para ajudar. Muito embora pertença à Equipe e ocupe um lugar inevitável de poder, a forma como abordou o tema, analisando com os professores as situações por eles vividas na prática, e não teorizando, estabeleceu um outro tipo de relação com os professores: de maior equidade e cumplicidade.

VI. A formação sob a dinâmica da pesquisa

1. Temática: A relação família-escola

Para atrair os pais dos alunos – favelados, em sua maioria – a prefeitura ofereceu-lhes emprego com garis. Além disso, caminhão para coleta, carrinhos coletores, vassouras, uniformes e tudo o mais correria por conta do município. A escola entrou no projeto com a conscientização; e os alunos, que se transformaram em mini-garis, também remunerados, trabalhariam respeitando o horário de aula”.

(Denise FALCI}

Quando os professores sugeriram esse tema, eles tinha em mente conhecer, principalmente, como a família e a escola poderiam trabalhar juntos. Há uma preocupação de que o relacionamento escola/pais seja permeado pela ética, pois muitos são os pais que não só reclamam da questão pedagógica em si, mas também denigrem a pessoa do professor. Eles desejam ansiosamente que os pais estabeleçam limites para os seus filhos. Por isso é que procuram saber como fazer essa aproximação entre pais/professores/escola.

Com a ajuda da orientadora de informática da escola, também integrante da equipe, preparamos uma forma diferente de trabalho. Sua participação foi imprescindível, pois era a pessoal que detinha o “poder do conhecimento tecnológico” necessário àquela atividade. Todos os professores da escola estavam envolvidos nessa temática e foram divididos em duplas para pesquisarem na internet. Foram espalhados por toda a escola nos computadores disponíveis, pois o laboratório de informática estava interditado e não pudemos usá-lo naquela manhã. Apesar das condições precárias nesse campo tecnológico, não exitamos em explorar ao máximo os recursos que tínhamos, ainda que com dificuldades.

Planejamos que eles deveriam pesquisar as seguintes questões:

- *O que estão falando na internet sobre a relação família-escola?*
 - *Como estão falando?*
 - *Que metáforas, verbetes ou entradas dão acesso ao tema?*
 - *Autores de projetos para a integração família-escola*
- *O que as escolas estão fazendo sobre a relação família-escola?*

Os professores trabalharam em dupla nessa pesquisa e descobriram inúmeros sites, textos, programas, eventos, palestras e organizações envolvendo a relação família-

escola. Desta forma, os menos familiarizados com a tecnologia puderam ser ajudados pelo outro.

Num segundo momento, as duplas apresentaram seus achados ao mesmo tempo em que mostravam o site escolhido para a pesquisa: como chegaram até ele, que assunto os chamou à atenção e o que retiraram de interessante para compartilhar com o grupo. Houve certa demora nas apresentações porque o sistema informatizado não apresentava condições de rápida acessibilidade, o que provocou perda de tempo. Mas, todos concluíram a sua apresentação.

A participação de todos na exposição oral propiciou maior interação e conhecimento das idéias do grupo. A estratégia da pesquisa na internet ajudou-os a valorizar essa nova fonte de leitura e pesquisa. Houve muita discussão sobre os trabalhos apresentados, tanta que o tempo da reunião não foi suficiente para uma explicação mais detalhada dos temas expostos. Uns perderam-se na exposição do seu site, pois não conseguiram acessá-lo novamente. Outros colegas vieram ajudá-los, daí a demora.

Eu fiquei impressionada com tantas novas idéias de projetos surgindo de uma vez só, ao mesmo tempo em que surgiam concepções, conceitos e posições teóricas a respeito do tema principal. Todos queriam falar mais tempo sobre o que pesquisaram, demonstrando empolgação com o assunto. A Internet nos ajudou como ferramenta para mostrar que a discussão pode ser rica mesmo quando a dinâmica da reunião não é a de receber tudo pronto como em uma palestra. Um grupo grande pode fazer pesquisa simultaneamente em internet ou em outras fontes. Faltou, porém, tempo adequado para que todos compartilhassem suas conclusões com maior profundidade. Perdemos sínteses importantes desse tema prejudicadas pelo escasso tempo que, por sua vez, foi reduzido pela precariedade do sistema de informática da escola. As condições de produção não eram favoráveis, mas também não eram obstáculos intransponíveis. No dizer de Paulo Freire (1999), “a situação nos condiciona, mas não nos determina”. O que foi relevante, neste encontro, foram as informações que o professor considerou e apresentou ao grupo. Relataram inúmeros projetos que, para eles, representavam descobertas importantes acerca do trabalho temático daquele encontro.

IV. A formação sob a dinâmica da oficina

1. Temática: Visão lúdica do ato didático

Ao terminar de ler, me arrependi pela indiferença a essa linda declaração de carinho. Muitas vezes, o corre-corre do cotidiano nos impede de sermos mais humanos, de valorizar os gestos que nos fazem perceber que amamos e somos amados. Gestos que dão mais cor a nossas vidas (Valéria Bianchin MARTIN)

Planejamos um encontro sobre a Didática lúdica, que visava englobar os interesses dos professores(grupo de 5ª série ao 3º Médio) e das coordenadoras a respeito da aula e do ensino.

Dentro dos interesses comuns que abrangiam motivação/ brincadeira e recreação/ relação professor-aluno/ atividades extra-classe e interdisciplinaridade, elaborei um encontro que teve como alvo orientar quanto à forma de ensino lúdico que possibilitasse a melhor interação professor-aluno. Na verdade, o que aconteceu foi uma oficina sobre a ação lúdica no ensino, que incluiu uma roda de experiências sensitivas e preparo de uma salada de verduras e especiarias.

Percebi que esta experiência foi como um momento bastante descontraído para os professores. No início do ano letivo eu constatei quatro desses professores utilizando, com os seus alunos, um pouco das dinâmicas aprendidas na oficina. Para mim isto é um indício de que os conteúdos e as metodologias empregadas nas reuniões pedagógicas são resignificados pelos professores de diversas formas e são por eles, algumas vezes, adaptados às suas aulas. Não se torna relevante, nesta pesquisa, saber a quantidade de professores que de imediato aproveitou as oportunidades para introduzir uma Didática lúdica; importa sim, saber que eles vivenciaram uma experiência que, na relação lúdica destitui a todos do poder. A brincadeira traz igualdade e solidariedade entre os participantes. Daí a liberdade de expressão. No dizer de uma professora, a oficina foi: “Divertida! Movimentada! Colorida! Cheirosa! Saborosa! Reflexiva! Sonora! Amorosa! Espontânea! Criativa! Solidária!”

2. Temática: Oficina de literatura

Quando distribuo o texto “Fita verde no cabelo” (Nova velha estória), percebo logo um burburinho. Texto difícil, dizem alguns; complicado, retrucam outros. Um texto diferente que, de quebra, nos quebra. Dou um tempo para a leitura. A classe, confusa, parece não entender o texto. É difícil ler Guimarães Rosa, diriam vocês. Eu lhes diria difícil, poético, profundo. (Vera Lúcia P. NICOLETTI)

Com esta pequena história dei início à oficina sobre a literatura no ensino. As professoras (Educação Infantil, 1ª a 4ª) tinham demonstrado interesse em saber mais sobre: o trabalho literário com crianças; arte de contar histórias; sobre aprender a ouvir – como trabalhar este tema com a criança; temas transversais e interdisciplinaridade. Julguei que o trabalho com a Literatura engloba todos esses aspectos. Sobre este assunto, as coordenadoras não demonstraram interesse ou necessidade de trabalhá-lo. O tema era de interesse exclusivo das professoras. O que propus para esse dia foi, mais uma vez, uma oficina com professor convidado.

Fez parte dessa oficina as professoras manusearem diversos tipos de literatura infantil, ouvir histórias lidas pelos colegas e a vivência de algumas passagens da literatura. Destaco um fragmento de texto usado pela palestrante e que também fez parte do momento em que as professoras comeram juntas maçã e mel durante o encontro:

O professor me disse:

- Ávrum, o mel é doce; as maçãs vão alimentar você. Aprender também pode ser doce e vai alimentar você por toda a vida. Hoje você vai aprender a ler e a escrever e logo você vai escrever e ler para aprender!

Dizendo isso, o professor me levantou em seus braços e me colocou sentado em cima da mesa, de tal forma que eu pudesse ver, olho no olho, todos os meninos e homens da sala. Estas duas idéias – que aprender é doce e que aprender vai me alimentar por toda a vida – sempre permaneceram comigo.

Neste encontro, conteúdo e emoções se entrecruzaram. A pessoa que dirigiu a oficina expôs muito mais que livros, expôs a sua própria vida recheada de histórias. Isso desenrolou um contar de histórias sem fim. Os livros de literatura e a pessoa da palestrante foram os mediadores desse encontro. As professoras saíram da oficina vibrando, entusiasmadas com um novo jeito de olhar para a literatura. No início do ano letivo percebi

que duas outras professoras, a exemplo da temática anterior, utilizaram com os seus alunos as vivências deste encontro.

Isso faz-me rever os “velhos modelos” de formação na escola. Dos inúmeros textos, resumos e discussões teóricas para vivências coletivas em que o “eu pessoal teórico-prático” se mistura ao “outro teórico-prático” criando novas possibilidades de trabalho pedagógico. Como diretora, sinto-me agora desafiada a sair do lugar comum, da rotina cansativa, e que não leva à nada, das reuniões pedagógicas.

VIII. Momentos de alívio

E já não sou como nos capítulos anteriores, a que vê, hoje, a outra que fui, um dia; sou, neste capítulo, a que procura ver, hoje, a que sou, hoje.

Magda Soares

1. Concepções de formação em desenvolvimento

Como é que encontro-me como pesquisadora a esta altura? Encontro-me aliviada por entender que as minhas produções ideológicas estão em constante desenvolvimento e que, como tais, refletem e refratam a realidade. Não é uma visão perfeita e acabada porque as novas concepções que apreendi, ao longo da vivência da pesquisa, ainda estão convergindo com as minhas antigas concepções, num movimento dialético. O que é que procuro ver neste momento? O movimento de sair do lugar, de caminhar sempre...

A preocupação inicial desta pesquisadora era saber se os professores estavam entendendo e assumindo o projeto político-pedagógico da escola. As reuniões atendem sim ao desenvolvimento do PPP da escola, só que de uma outra perspectiva: “a do desenvolvimento dos educadores da escola”. Não foi um trabalho metódico para saber se os professores tinham compreendido o PPP, mas sobre aqueles que criam e re-criam o projeto da escola.

Tal indagação de pesquisa desenvolve-se para a questão: “que preocupações têm os professores?” Este é um movimento de ouvir, de colher sentidos produzidos a respeito do que necessitavam em termos de formação. Mas, a reciprocidade de ensino e aprendizagem do processo em curso me levou a perceber que eu também, juntamente com os professores e equipe, estamos em constante formação pessoal e profissional. Surge uma nova pergunta: “o que é que de fato todos nós precisamos para aperfeiçoar o nosso trabalho?”

A concepção embutida na preocupação inicial é a de chegarmos, com os professores, a um consenso ideológico a respeito das questões pedagógicas. Eu tinha o intuito de ensiná-los e capacitá-los naquilo que eu pressupunha que eles não sabiam. Apesar de que, eu mesmo não ensinava ou capacitava, sempre procurava por terceiros.

A segunda concepção apresentada na questão seguinte aponta para o desejo de conhecer o professor e seu processo de desenvolvimento profissional.

A terceira e última questão já traz a idéia de que não há hierarquia dos conhecimentos entre os educadores da escola. Eu sei o que alguns não sabem, outros sabem o que eu e outros não sabemos. Todos desconhecemos muitas coisas e todos temos muito a ensinar uns aos outros.

Por fim, como significamos esses momentos formativos proporcionados pela escola e como eles se traduzem em desenvolvimento pessoal e profissional para todos nós? Do lugar social que ocupo, analiso essas experiências, destacando:

Primeiro, que a formação docente, no âmbito escolar, não se dá no plano individual, é construída no coletivo das indagações, das afirmações e das problematizações. Que desse coletivo fazem parte os professores, todos os profissionais da educação e, principalmente, a diretora. Por que principalmente? Porque como líder do processo eu tenho que estar disposta a fazer as mudanças necessárias. Do contrário, elas não ocorrerão. Posso facilitá-las ou dificultá-las. Nesta pesquisa, explico o fazer de uma diretora dentro da perspectiva do “fazer junto”. Estar diretora é situar-me num lugar social muito difícil, historicamente organizado na perspectiva da hierarquia, da burocratização e da fiscalização. Mas, é desse lugar que, como profissional, promovo as mudanças e me retro-alimento com as coisas que os professores e a equipe me fornecem. Cada vez mais me enfiando para querer saber, mudando as condições e me encantando com as reações. Antes de provocar os professores eu fui provocada, cutucada a mexer-me do meu lugar. Como uma professora fala que uma reunião pedagógica não leva a nada? Conclusão tão simples e verdadeira que, por vezes, não quero admitir.

O envolvimento com os estudos e com as reflexões que, num bom sentido, fui forçada a fazer na universidade, permitiu-me olhar um pouco para trás, para a minha história, para ver o que eu estava fazendo como diretora. Aí a fala daquela professora fez sentido! Era a fala de um outro significando que, de fato, as reuniões poderiam render mais.

Aprendi a ficar quieta, a sentar e escutar. Escutar é importante. As vozes dos professores deram clareza às minhas funções pedagógicas.

Destaco, no primeiro movimento, que alguns professores sabem mais que o grupo e que a equipe sabe mais que os professores, pois o grupo é conduzido ora por um especialista no tema, ora pela equipe. Os desentendimentos e as discordâncias não são bem

vistos. A diretora pensa ter o controle da discussão através da pessoa que ela escolhe para dirigir a exposição e as discussões sobre o tema em questão.

No segundo momento, tendo em vista a formação de pequenos grupos sem uma liderança definida, todos se envolvem mais na discussão e há maior interação, já que a hierarquia deixa de ser visível. Os participantes se auto-avaliam e expressam isso audivelmente. A equipe, no entanto, sendo colocada à parte, apresenta-se confusa no seu papel. Os professores, por sua vez, apresentam maior autonomia de reflexão e alívio para criar.

O terceiro movimento já apresenta características de cooperação. Todos são aprendizes, mas não menos professores. Na interação surgem novas idéias de ação interdisciplinar, o que só pode acontecer em colaboração de uma Disciplina com a outra. Cresce a vontade dos professores em participar de ações pedagógicas integradas.

Nessas experiências, nos formamos, no conjunto, uns com os outros. Progressivamente apareceu maior oportunidade de troca de saberes entre os envolvidos. Sinto que todos estão se desenvolvendo na interação com os nossos pares, ora pela insegurança, ora pela coragem ou pela persistência no falar. No entanto, afirmo com Oliveira (2000, p.15):

O indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento, o mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura [...] é essencial ao seu processo de desenvolvimento.

É na interação com pessoas mais experientes que aprendemos um novo olhar, um novo jeito de observar o problema. Elas atuam na nossa Zona de Desenvolvimento Potencial, auxiliando-nos no processo de maturação das capacidades que estão emergindo de um aprendizado histórico e cultural.(VYGOTSKY, 1998, p.113) Essa foi a minha experiência neste trabalho, com minhas orientadoras, com os professores da universidade e com os professores integrantes da escola. A pesquisa deixa claro para mim, a importância das interações no processo de construção de significados. Muito mais do que estar face a face com o outro, a inter-ação provocada nas reuniões possibilitou que a pesquisadora e os indivíduos envolvidos pudessem refletir e analisar suas concepções de formação.

2. As relações de poder

Na primeira concepção, o planejamento está centralizado na mão da diretora e da equipe. Planejam para moldar os professores.

Na segunda concepção, sofro a influência da minha orientadora; “ouça os professores, o que eles têm a dizer! Abra mais o ouvido.” Foi um momento de aprendizado da escuta que precede a possibilidade de mexer nas condições de produção. Ouvir primeiro, depois planejar.

Na terceira concepção, a escola é uma instância formativa privilegiada onde todos estão envolvidos em formação contínua. Diretora, equipe e professores não só sugerem, mas participam continuamente no planejamento e na execução dos encontros.

As relações de poder na escola estão permeadas por relações com a chefia, com a hierarquia, com os pais e alunos e até com os colegas de profissão. Quem assume a palavra, por vezes determina, orienta, direciona como se tivesse o poder (a palavra final) de modificar o estado das coisas. Todos, individualmente ou como grupo, tentam colocar-se, impor-se como ser determinante do processo. Noto a ansiedade em estar no lugar do outro, ou de, pelo menos, fazer no lugar do outro algo que esse outro deveria fazer e não faz. Ansiedade também marcada pela avaliação do chefe. Analiso com Vygotsky o jogo das relações entre eu e eles, eles e o outro e entre nós, o querer deslocar-se do lugar desconfortável da subordinação:

De onde vem o poder da palavra sobre a conduta? Da real função do comando. Atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação (VYGOTSKY, 1998, p.25).

• Ouço as vozes:

Da repreensão ...

Riqueza de experiências. Professores de 5^a. a 8^a. precisam conhecer melhor o trabalho que é realizado de 1^a. a 4^a. série, para que possam se inteirar melhor sobre o que acontece com os alunos e como são trabalhados, principalmente quando apresentam alguma dificuldade.

Ouvir o relato de cada módulo para entender a forma de trabalhar de cada um para ajudar os alunos que recebemos e para que os próprios professores conheçam o nosso trabalho para que não façam pré-julgamentos e

comentários que nos desagradam, pois em cada série há uma dificuldade para o aluno e cabe ao professor dessa série diagnosticá-lo e tentar ajudar esse aluno.

Cuja réplica aparece nos pequenos grupos, através da discussão e dos desentendimentos.

De cobrança ...

Acho um absurdo. Eu reciclo o lixo da minha casa. Não se pratica a reciclagem do lixo aqui, há grande quantidade de lixo do Colégio que não é reciclado.

Cuja réplica é o silêncio! O locutor tem razão?

Da chefia ...(a diretora)

As digressões são boas, mas voltemos às questões propostas para este grupo.

O que vocês podem fazer daqui para frente? Não há certo ou errado nas suas questões, mas queremos saber como está para os professores o tema anual.

Vocês devem responder pelo menos 50% das perguntas propostas e acrescentar seus comentários pessoais sobre as descobertas que fizer. O lazer está liberado desde que integrado com a pesquisa.

Cuja réplica é a obediência, o respeito e, às vezes, a confiança.

Da hierarquia ...

Avalio o envolvimento dos professores através da observação e do contato que tenho com o material de trabalho pedagógico do professor; através das provas aplicadas. Passei comunicado aos professores oferecendo sites e sugestões de livros e textos. Pedi que os professores dessem retorno. Só um deu retorno positivo.

Cuja réplica é a negação. Não faço o que não faz sentido.

De quem está submisso ...

Montar um dia de estudo visitando uma cidade, local que privilegia a água, o tratamento, a reciclagem, a sobrevivência. Que seja cultura, mas que envolva lazer/prazer. Seria um sábado maravilhoso, necessário e ninguém se importaria em acordar cedo no sábado. Aposto nisso!

Cuja réplica é a aceitação. Vamos tentar uma forma diferente!

Do conflito ...

Polêmico no primeiro momento. Dificuldade para entender o aspecto problematizador. Explosão de idéias finalmente organizadas e registradas (*trata-se da discussão no grupo de Língua Portuguesa sobre a letra ilegível dos alunos das séries finais do Fundamental*)

Cuja réplica é a mágoa. A responsabilidade é sempre do outro.

Da cumplicidade com os pares ...

Informações precisas e importantes, muito gratificante ouvir nossos colegas.

Cuja réplica é o aplauso.

Sobre o regime adotado ...

Proveitoso e democrático (*é como alguns disseram se sentir na discussão em pequenos grupos sem a liderança da equipe*)

Cuja réplica é a continuidade. Queremos ouvir e saber mais de vocês!

Do medo ... (equipe técnico-pedagógica)

E – Chegamos a conclusão que não sabemos nada

Diretora – Que legal!

E – Pronto, já me bloqueou.

Diretora – Por quê? Eu quis dizer que acho realmente legal chegar a essa conclusão!

E – Não temos a cultura de cuidar das plantas, água, etc. Não temos falta de água. Seria bom deixar o Colégio um dia sem água.

E - Pronto, a Moema chegou, agora não sou mais nada, entrega sua avaliação para ela (respondendo a pergunta de um dos coordenadores: para quem eu entrego a minha avaliação?)

Cuja réplica é a indiferença. Não vejo razão de ser para isso!

*As alterações produzidas nas reuniões demonstram algumas mudanças na **relação de poder** entre os seus protagonistas.*

- O professor ensinando os seus pares. O professor alcançou pequenos momentos de auto-realização notadamente quando expôs o seu saber e se colocou como par entre os pares, sem o tom professoral.

É sempre bom, pois obtemos relatos dos outros professores, ampliando as possibilidades de novos trabalhos e abordagens.

- *O professor aproxima sua própria experiência formativa da experiência formativa de seu aluno.*

Eu estava até tremendo. Eu sempre peço aos meus alunos para exporem seus trabalhos. Eles dizem: ai, professor, que medo! Eu tenho falado: - não se preocupem, isto é normal. Agora eu entendo o que eles passam (fala de um professor expositor registrada em meu diário de campo).

As reuniões são mais provocativas quando a direção da mesma é compartilhada. Falar não é prerrogativa só da diretora ou da equipe, deve ser principalmente dos professores. A mudança de lugar social, seja dos professores, equipe ou da diretora, favoreceu maior compreensão do outro.

- *A diretora varia de observadora a observada, de estrategista à executora dos planos dos professores. A liberdade dos professores para expressarem os seus problemas foi tomando espaço aos poucos na medida em que ficou de lado a figura fiscalizadora da direção e da equipe.*

- *Temos dificuldade em criar critérios para avaliar o crescimento global do aluno.*
 - *Nem sempre conseguimos preparar avaliações qualitativas.*
 - *Chegamos à conclusão que precisamos de mais informação. O cuidado com a água ainda não faz parte da nossa cultura.*
- *Valeu pois pude observar que tenho agido pouco em relação a esse tema.*
- *Não estou contente com os resultados, falamos muito em meio ambiente mas após o pátio as crianças deixam tudo sujo; se eu trabalho o meio ambiente o resultado é muito pouco. Não adianta só falar do rio Batalha, tem ficado pouco para a vida.*

As tarefas, obrigações e responsabilidades da equipe não estão claras. A equipe parece estar confusa sobre o que se espera dela. A diretora tem dificuldade em colocá-la no processo de forma que não atrapalhe a participação dos professores. O papel da equipe precisa ser revisto nesse processo. Tal como expresso por Cecília Meireles (2003, p.23)

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.

Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

No entanto este trabalho não dá conta de fazer uma análise mais profunda sobre a pertinência de uma equipe pedagógica no processo de formação docente. Como tal, é assim que o sistema educacional se organiza: hierarquicamente. Limitei-me a compreender que não é a função em si que favorece ou dificulta o processo de formação docente, mas o modo de olhar desse formador, seja a diretora, o supervisor ou o coordenador. O modo como significa os processos em curso e o quanto essa significação é construída pelos significados dos participantes envolvidos é que pode fazer alguma diferença em termos de formação docente em serviço.

O alívio vem em encontrar-me numa posição de hierarquia e de “poder”, e por ter certo poder, poder dizer não à indiferença, à imposição, à manipulação do professor.

*Alívio em poder rever, refazer, recomeçar. A transformação do professor passa pela transformação da escola, principalmente quando esta é flexível à participação integrada de professores, equipe e direção. Estou falando de transformação de concepções, de interpretações a respeito do desejo dos professores. Muito diferente de capacitação, de reciclagem, de treinamento, **a transformação** traz-me à mente a concepção de “formação trans: **mudança, deslocamento para além de [...]**” (HOUAISS) participação e integração, mas envolvimento e cumplicidade... Deslocamento que se dá através de convivência, experiência, contato, amizade, liberdade e respeito.*

Do lugar em que encontro-me fico a refletir sobre o meu papel na transformação de vidas dedicadas à educação básica. Como compreendê-las, senão procurando conhecer as significações e sentidos produzidos no calor das discussões, das propostas, das recusas, dos encontros e desencontros? Cada sentido é como se fosse um pedacinho que compõe uma grande colcha de significações. A foto com que abro este trabalho é uma colcha de retalhos, objeto antigo e que me traz muitas recordações, mas principalmente a lembrança de que tal colcha adquire sua beleza exatamente por se compor de diversos pedacinhos diferentes

encaixados um no outro. Com essa imagem abro e finalizo este trabalho, pensando que formação docente em serviço significa um pedacinho de cada um se encaixando no outro, em mim, em nós. Formamo-nos ao formar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENCINE, R. *O passado que não está nos livros de história*. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, p.42-47, nov. 2003.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: EDUSP, 1987.
- BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- BURKE, P. *et al. Teacher career stages: implications for staff development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.
- CHARLOT, B. *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional*. In: PIMENA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.
- DOYLE, W. *Classroom organization and management*. In: **HANDBOOK of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.
- ESTEVÃO, C. V. *Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação*. **Educação & Sociedade**, Campinas – CEDES, no. 77, p.185-206, 2001.
- EZPELETA J. ; ROCKWELL E. *Pesquisa participante*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FIORENTINI, D. *Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?* In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOX, M. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GAUTHIER, C., MARTINEAU, S. *Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado*. **Educação nas Ciências**, ano 1, no. 1, Ijuí - Unijuí, p.45-77, 2001.
- GHEDIN, E. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GLICKMAN, C.; BEY, T. *Supervision*. In: HOUSTON, R. (org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990.

GÓES, M. C. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. Campinas - CEDES, no. 24, p.17-24, 1991.

GÓMEZ, A. P. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

KUNZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Disponível em: www.anped.org.br Consulta em 2003.

LACERDA, N. G. **Manual de tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCELO, C. *Pesquisa sobre a formação de professores*. **Revista Brasileira de Educação**, no. 9, ANPED, p.51-75, 1998.

MEIRELES, C. **Cânticos**. São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação*. **Caderno Cedes**, n° 35, Campinas: Editora UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Oraes Ramos de. *Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica*. **Caderno Cedes**, n° 35, Campinas: Editora UNICAMP, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, A. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. **Caderno Cedes**, n° 24, Campinas: Editora UNICAMP, 1991.

_____. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. **Educação e Sociedade**, ano XXI, no. 71, Campinas: Editora UNICAMP, 2000.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *Tendências investigativas na formação de professores*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **O professor escreve a sua história.** São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas.

SCHON, D. *Formar professores como profissionais reflexivos.* In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *La practica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepância.* **Cuadernos de Pedagogia** 222. Barcelona: Práxis, p. 88-92, 1994.

SILVA, Jr. C. A. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, M. **Metamemórias – memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, D. T. R. *A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica.* In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.* **Revista Brasileira de Educação**, no.13, ANPED, 2000. p. 5-24.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas: gênese de las funciones psíquicas superiores.** Vol 3. Madri: Visor, 1995.

_____. *Psicologia concreta do homem.* **Educação e Sociedade**, ano XXI, no. 71. Campinas: Editora UNICAMP, 2000.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.