

Cristina Nacif Aves

O SENTIDO DOS ARGUMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE
COORDENADORES PEDAGÓGICOS:
caminhos para a aproximação entre teoria e prática

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro
2007

Alves, Cristina Nacif.

O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática/
Cristina Nacif Alves. -- 2007.

305 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

Orientador: Profª Drª Mônica Pereira dos Santos

1. Formação de Coordenadores Pedagógicos. 2. Linguagem e discurso. 3. Relação teoria e prática – Dissertação.

I.Santos, Mônica Pereira dos. (Orient.). II.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: _____

Cristina Nacif Aves

O SENTIDO DOS ARGUMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE
COORDENADORES PEDAGÓGICOS:
caminhos para a aproximação entre teoria e prática

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 15 de Agosto de 2007.

Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Renato José de Oliveira, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Maria Luiza Oswald, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

À Adella, José e Júlio,
com amor.

À Sonia Maria Maltez Fernandez (*In Memoriam*),
com saudades.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha – *Caminhos do coração*)

Aqui reafirmo minha total e absoluta dependência do outro que, ao ocupar o lugar de interlocutor, dá força e vida as minhas palavras e experiências. Por isso, agradeço:

À professora Mônica Pereira dos Santos tanto por ter inspirado esta pesquisa com sua paixão e luta pela inclusão quanto pelo respeito ao meu percurso, pela orientação criteriosa e pelas incansáveis leituras. A você, o meu respeito, o meu carinho, a minha admiração e o meu muitíssimo obrigada.

Aos professores, Maria Luiza Oswald e Renato José de Oliveira, Ludmila Thomé de Andrade e Daniele Nunes Henrique Silva, por aceitarem avaliar este trabalho de pesquisa.

À professora Ana Maria Villela Cavaliere, coordenadora do PPGE, pelo tratamento respeitoso dispensado nesses dois anos e meio de convivência.

A todos os professores do PPGE, pelas variadas colaborações para que esta pesquisa fosse realizada. E em especial, aos queridos Ludmila Thomé, Renato José de Oliveira e Roberto Leher pelas marcas profundas deixadas na minha racionalidade.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, Solange e Henrique, por muitas e muitas tarefas prontamente realizadas.

Aos membros do LAPEADE, pelos momentos de debate e reflexão.

Às Coordenadoras Pedagógicas, pela coragem e confiança com que se despiram a meu olhar. Queridas, sem vocês este trabalho não teria sido possível.

À SME/RJ pela abertura à investigação e, em especial, à Fátima Cunha, Andréa Filipeck e Márcia Nascimento, pela total atenção dispensada.

À amiga Kátia Xavier, pela interlocução, clareza e objetividade dos conselhos, pelas noites em claro no *msn* e pela formatação deste trabalho.

Ao amigo Marcos Paulino, fiel companheiro, com quem muito aprendi.

À amiga Ana Patrícia, pelas palavras de incentivo nas horas difíceis e pelas inúmeras trocas dialógicas.

Aos amigos Lauria, Silvana e Vandinha, pela paciência em me ouvirem narrar esta experiência de pesquisa.

A meus alunos que todos os dias me ensinam a ser professora.

Aos companheiros de trabalho da Uniabeu.

A meus amados pais – Adella e José – por terem me inserido na arte do diálogo.

A meus irmãos, pela presença permanente, apesar da distância. Em especial, à Margô que, além de irmã adorada, é minha referência de amor, caráter, solidariedade e ética.

Aos amores da minha vida: Bernardo, Felipe, Gustavo, Henrique, Júlia, Luiza, Maria Eduarda, Mariana, Michelle, Natalinha, Rafaela, Raphael, Tati, simplesmente por existirem.

Aos primos amigos Marlene e Paulinho, pelo apoio incondicional e pelas ligações telefônicas de todo domingo.

À Marcinha, pelo imenso carinho a mim dedicado.

Às queridas Síria e Elisa, por terem influenciado na escolha de tornar-me professora.

À Paula, pela certeza de seu amor.

Aos queridíssimos Paulo Afonso e Lourdes, por não terem permitido o meu completo afastamento.

A meus amigos Ivana, Nicolau e Robson, pelo respeito a meu isolamento e por me desculparem dos momentos não compartilhados.

Ao Júlio, sempre a meu lado, pelo amor e cuidados permanentes.

LEITURA

Era um quintal ensombrado, murado alto de pedras.
As macieiras tinham maçãs temporãs, a casca vermelha
de escuríssimo vinho, o gosto caprichado das coisas
fora do seu tempo desejadas.
Ao longo do muro eram talhas de barro.
Eu comia maçãs, bebia a melhor água, sabendo
que lá fora o mundo havia parado de calor.
Depois encontrei meu pai, que me fez festa
e não estava doente e nem tinha morrido, por isso ria,
os lábios de novo e a cara circulados de sangue,
caçava o que fazer pra gastar sua alegria:
onde está meu formão, minha vara de pescar,
cadê minha binga, meu vidro de café?
Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.

Adélia Prado

RESUMO

ALVES, Cristina Nacif. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática.** Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O presente trabalho investiga os efeitos e as contribuições de um espaço de formação destinado a 40 (quarenta) Coordenadoras Pedagógicas (CPs) com atuação na Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. A partir das problematizações apontadas por Santos (1999) e Sawaia (2002) sobre a dialética exclusão/inclusão, o foco recai sobre o campo da formação que envolve os sujeitos em torno do conhecimento que impulsiona escolhas, decisões e ações que apadrinham reconhecimento e o encontro com o outro. O processo de investigação baseia-se nas idéias de Vygotsky (1989; 2000), Bakhtin (1992; 2003; 2005) e Perelman (1999-2005), e parte do pressuposto de que toda aprendizagem é um processo contínuo, sujeito a mudanças decorrentes das condições de produção no qual se insere. As condições de produção das aprendizagens como processo contínuo dizem respeito aos lugares ocupados pelos agentes sociais nelas envolvidos, às condições materiais de sua realização, ao conjunto axiológico expresso nos discursos e práticas concretas que possibilitam suas internalizações. Nesse sentido, a aprendizagem é, aqui, concebida como um produto das relações significativas entre interlocutores em ação no processo de formação dos agentes sociais. Por isso, tomo emprestadas as teorias sobre mediação (VYGOTSKY, 1989), dialogismo (2003) e argumentação (PERELMAN, 1999) e busco enfatizar dialeticamente as repercussões nas práticas dos sujeitos da formação. Para tal, examino os documentos produzidos pelas CPs durante a formação para localizar indícios de possíveis alterações nas práticas pedagógicas, através da identificação das concepções das CPs sobre o processo ensino-aprendizagem. Depois, analiso as representações das CPs sobre o espaço de formação sob a ótica do dialogismo (BAKHTIN, 2003) e da teoria da argumentação (PERELMAN, 1999) como base para a revelação da articulação entre a teoria e as práticas criadas pelas CPs. Finalmente, aponto os movimentos presentes nas práticas pedagógicas no interior da escola como resultado das relações estabelecidas entre os interlocutores e agentes sociais. As análises evidenciaram mudanças na constituição da identidade do ser professor-coordenador e na ampliação do diálogo no cotidiano escolar. Ainda, apontaram um movimento significativo nas ações desenvolvidas nos Centros de Estudos, que passaram a privilegiar o estudo, o debate e a pesquisa, nos Conselhos de Classe com a incorporação das vozes de alunos, funcionários e comunidade, assim como confirmaram os sentidos e os significados postos pelo diálogo como impulsionadores das escolhas, das decisões e das participações dos integrantes da escola como um todo.

ABSTRACT

ALVES, Cristina Nacif. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática.** Rio de Janeiro, 2007. dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

The current research investigates the effects and the contributions of an in-service training course designed for 40 (forty) Pedagogic Coordinators (CPs) who work in state schools of the Municipal Educational System of the City of Rio de Janeiro. On the basis of the questions posed by Santos (1999) and Sawaia (2002) regarding the dialectics inclusion/exclusion, the research focuses on the in-service training initiative as an arena which involves individuals mobilised in order to get the knowledge necessary to base their decisions, options and actions which in turn recognize and welcome the Other.

The investigation was based on the ideas of Vygotsky (1989; 2000), Bakhtin (1992; 2003; 2005) and Perelman (1999-2005) and it starts from the assumption that every learning is a continuous process, subjected to changes which originate from the conditions of the production to which it belongs. Such conditions regard the roles played by the social agents involved, the material conditions necessary for its realization, and the axiology of the discourses and practices that make its internalization possible.

Thus, learning is defined here as a product of the significant relationships between different subjects in action in the process of formation of the social agents. For this reason, the theories of mediation (VYGOTSKY, 1989), dialogism (2003) and argumentation (PERELMAN, 1999) are taken as basis for our search for the dialectic repercussions in the subjects' professional practices. In order to do so, we examine the documents produced by the Pedagogic Coordinators during the course so as to find hints of possible changes in their pedagogic practice in an attempt to identify their conceptions of the teaching-learning process. We then proceed on to the analysis of their representations about their own in-service training programme under a dialogical perspective (BAKHTIN, 2003) and through the eyes of the argumentation theory (PERELMAN, 1999) as a basis to reveal the articulation between the theory and the practices they create.

We finish the research by pointing out the movements which are present at their schools as a result of the relationships they established with their peers and community. The analyses showed important changes in their identities as teacher-coordinator and in the improvement of dialogical practices in the day-to-day life of their schools. Other aspects of significance in their actions happened with regards to the Study Centres, which had an enhancement of its focus on study, debate and research, to the Class Councils, which opened room for the voices of students, staff and community, and to the meaning of dialogical practices as basis for informed choices, decisions, and participation of the school members as a whole.

LISTA DE QUADROS

	Pág.
QUADRO 1 – Áreas de abrangência das 10 Coordenadorias Regionais de Educação – CREs	60
QUADRO 2 – Dados gerais dos cursos.....	63
QUADRO 3 – Características comuns aos cursos.....	64
QUADRO 4 – Aspectos referentes às atribuições do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.....	74
QUADRO 5 – Expectativas das CPs acerca do espaço de formação.....	94
QUADRO 6 – Opiniões das CPs sobre o como fazer para que as expectativas fossem contempladas.....	95
QUADRO 7 – Documento elaborado pelas CPs e remetido à DEF-SME/RJ, durante o espaço de formação.....	145
QUADRO 8 – Documento elaborado pela CP (01) para a avaliação e para o registro individual das avaliações, encaminhamentos e estabelecimento de metas de ação para o aluno.....	150
QUADRO 9 – Texto de sensibilização adotado pela CP(03).....	244
QUADRO 10 – Texto teórico oferecido pela CP(03) aos professores para o estudo no CE	247
QUADRO 11 – Modelo de exercício usado pela professora s. para o trabalho de leitura e escrita com os alunos do 3º ano do ciclo de formação	249

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
FIGURA 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro – SME/RJ	60
FIGURA 2 – Mapa de localização das Coordenadorias Regionais de Educação – CREs	60
FIGURA 3 – Trabalho plástico criado pelas CPs sobre o PPP.....	154

LISTA DE TABELAS

	Pág.
TABELA 1 – Processo de pré-análise dos dados dos documentos das CPs.....	86
TABELA 2 – Processo de pré-análise dos dados das pesquisas realizadas pelas CPs nas suas U.E. de atuação.....	87
TABELA 3 – Escala de dificuldades encontradas pelas CPs no início da Função.....	161
TABELA 4 – Número de enunciações (frases/comentários) de características identificadas pelas CPs na análise diagnóstica da U.E. por categoria e por tema na categoria.....	176
TABELA 5 – Grau atribuído aos objetivos do PPP da U.E., segundo o julgamento das CPs.....	188
TABELA 6 – Respostas das CPs sobre suas concepções de formação.....	199
TABELA 7 – Exemplos práticos fornecidos pelas CPs sobre o que realizam nos CEs de suas U.E. de atuação.....	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Centro de Estudo
COC	Conselho de Classe
CP	Coordenadora Pedagógica
CPs	Coordenadoras Pedagógicas
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DEF	Diretoria de Educação Fundamental
DGED	Departamento Geral de Educação
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
FE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
http	Hiper Text Transfer Protocol
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	International Business Machines
LAPEADE	Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Diversidade e à Participação em Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Escolar
UFRJ	Universidade Federal do rio de Janeiro
WWW	World Wide Web
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	Pág.
1 INTRODUÇÃO	26
2 BASES TEÓRICAS PARA O DIÁLOGO TRAVADO COM O OUTRO NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	26
2.1 O MODELO E O REFERENCIAL TEÓRICO DE VYGOTSKY: UMA NOVA ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	38
2.2 DIALOGISMO EM BAKHTIN	
2.3 PERELMAN, A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO E A RETÓRICA: CAMINHOS PROMISSORES PARA NOVAS ORQUESTRAÇÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO	41
2.4 A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO: DISCURSOS E PRÁTICAS	47
3 METODOLOGIA: A PESQUISA COMO PROCESSO DIALÓGICO ENTRE SUJEITOS	53
3.1 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	53
3.2 O FOCO CENTRAL DA PESQUISA: A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
3.3 A POPULAÇÃO INVESTIGADA	62
3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	66
3.4.1 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de aplicação	68
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS	78
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	79
4 A PROCURA POR UM NOVO CAMINHO	91
4.1 O PONTO DE PARTIDA: O AUDITÓRIO, SUAS EXPECTATIVAS, IDÉIAS E LUGARES	93
4.2 O ESPAÇO DE FORMAÇÃO: CULTIVO DE SENTIDOS E FONTE DE ESCOLHAS	105
4.3 ARGUMENTO E LINGUAGEM: FONTE DE PROBLEMATIZAÇÕES E PRÁTICAS	119
4.4 RAZÕES PARA A PRÁTICA	134
5 PESQUISA DE CAMPO: PENSAMENTOS EM AÇÃO	158
5.1 LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO: SENTIDOS SOBRE A PRÁTICA	159

5.1.1 As ressonâncias da formação	160
5.1.2 O desenho das práticas: problematizações sobre o PPP	172
5.1.3 Os espaços de formação: confrontos e práticas	190
5.1.4 As narrativas das práticas	210
6 AS ESCOLHAS TEÓRICAS DAS CPs NA PRÁTICA	219
6.1 O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NAS DECISÕES	220
6.1.1 O caso da CP (01) – Quem tem razão: alunos ou professores?	221
6.1.2 O caso da CP (02) – A voz que sufoca, abafa, mas não cala	233
6.1.3 O caso da CP (03) – A harmonia e o consenso: diálogo ou monólogo?	241
6.1.4 O caso da CP (02) – Problematizar para mudar	252
7 ARGUMENTOS PARA A FORMAÇÃO: APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA – Considerações finais	276
7.1 OS <i>NÓS</i> DA PESQUISA	276
7.2 OS <i>OUTROS</i> DA PESQUISA	281
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	291
APÊNDICES	296
APÊNDICE A – Questionário	297

1 INTRODUÇÃO

E é como se então de repente eu chegasse
Ao fundo do fim
De volta ao começo
(Gonzaguinha – *De volta ao começo*)

A partir da experiência no campo da formação de professores, e especialmente, do lugar de professora de um espaço de formação destinado a coordenadoras pedagógicas (CPs) da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, percebi indícios de insatisfações quanto às ações formativas por parte daqueles que a ela estão submetidos.

Em muitos momentos, observei comentários sobre o discurso teórico do tipo: “eu queria saber como é que se faz tal e qual coisa na prática”; “na hora que a gente estuda é fácil entender, mas quando a gente chega na escola a realidade é outra”; “o que eu gostaria são sugestões de como se faz”. Esses discursos forjam a reflexão sobre as relações entre teoria e prática, e com base nisso, passei a procurar por caminhos que levassem à aproximação entre as duas dimensões – a do pensamento e a da ação.

Frente à problemática que as ações formativas impõem, em geral, e ao espaço de interlocução travado com os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino – RJ, especialmente, uma questão crucial ganhou forma: como fazer para que as práticas pedagógicas engendradas no interior das escolas pudessem beneficiar-se dos elementos teóricos selecionados à formação?

As respostas surgiam de diferentes lugares: das leituras teóricas; dos diálogos travados com outros educadores; das inquietações frente à realidade escolar, onde muitas crianças e jovens permaneciam por longos anos e de onde *saiam* ou da qual *desistiam* sem as devidas conquistas no campo dos conhecimentos científicos, que lhes pudessem conferir autonomia para participações sociais que exigissem tais conhecimentos.

Entretanto, à medida que as perguntas ganhavam respostas, outras tantas indagações se faziam presentes e se intensificavam com a experiência de formação de coordenadores antes mencionada. Pois a grande maioria das escolas enfrentava o desafio de procurar soluções para o aumento das turmas de Progressão¹, cada vez mais *inchadas* com a inclusão de alunos que ingressavam na escola com idade superior a 9 (nove) anos – defasagem idade/série – ou com a de alunos provenientes do último ano do Ciclo de Formação que não alcançavam os objetivos curriculares.

Este fato, ao lado do debate atual sobre o tema inclusão em Educação, me levaram à aproximação do Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Diversidade e à Participação em Educação – LaPEADE –, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujas ações e reflexões desenvolvidas configuram-se em torno da problemática da dialética inclusão/exclusão.

Dessa forma, o debate em torno da dialética inclusão/exclusão se justificativa como instrumento de problematizações das práticas concretas existentes no interior da escola, e para isso, esta pesquisa recorre aos conceitos de inclusão fornecidos por Santos (2000) e Sawaia (2002) em relação à dialética que se estabelece na constituição do processo inclusão/exclusão.

(...) não se mudam atitudes da noite para o dia, sejam elas individuais ou coletivas. Principalmente quando consideramos que toda nossa tradição histórica tem sido em termos de omissão, ou, quando posturas são tomadas, elas tenham se manifestado no sentido do preconceito. Acima de tudo, aqueles de nós que pertencemos aos privilegiados grupos que têm acesso ao saber e à instrução e informação; aqueles de nós que têm a oportunidade de fazer uso de sua educação de uma forma crítica têm, no mínimo, o compromisso moral de discutir e se posicionar, a favor ou contra, com e a respeito dos grupos imediatamente atingidos pela organização de uma sociedade em termos da exclusão. (SANTOS, 2000, p. 39)

(...) a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2002, p. 9)

¹ Modalidade de turma, da rede regular de ensino do município do Rio de Janeiro, oriunda do final do 1º ciclo, cujas aprendizagens de leitura e escrita não foram alcançadas.

Nesse sentido, o esforço para a construção de uma educação inclusiva constitui-se num movimento que põe em questão as culturas, as políticas e as práticas de exclusão/inclusão, que reforçam a manutenção de uma estrutura social que *atende*² de forma desigual às necessidades educacionais daqueles que compõem o interior das escolas.

O processo de inclusão ao qual me refiro requer a identificação, o domínio e a eliminação de discursos e práticas de exclusão presentes no cotidiano escolar, cujo desvelamento de sua estruturação configura-se como instrumento fundamental no encaminhamento e na orientação de novas políticas e práticas que permitam a instauração de movimentos de transformação do campo educacional, que visem a inclusão como um processo contínuo, flexível e dinâmico. Pois

nenhuma escola é inclusiva. Mas as escolas podem (e devem) **estar incluindo**. O emprego do tempo no gerúndio pretende exatamente mostrar a característica essencial de movimento constante nos processos de aumento da participação e redução da exclusão (Santos, 2004, p. 213)

O conceito de inclusão, aqui ressaltado, difere do de reforma que visa à adequação do indivíduo ao sistema social, sob o signo da *inclusão perversa*, pelo contrário, assegura condições mais justas à participação de todos os que direta e indiretamente sustentam as práticas sociais, culturais e históricas.

As reflexões levantadas por esta pesquisa apontam para a idéia de que incluir o indivíduo em modalidades de acesso a serviços sociais, como os de saúde, habitação, educação, transporte etc., não é o mesmo que acabar com os problemas da desigualdade de

² A palavra está em destaque como convite à análise polissêmica do termo *atenção*, que tanto pode ser interpretado como *levar em conta* (e aí entram em jogo os objetivos da referida consideração) como pode sugerir *acolhimento* (carinho no trato, o que dispensa maiores comentários) ou *deferimento* (no sentido de responder às demandas). Embora o convite à crítica tenha sido feito, não me deterei em análises mais profundas. Só não queria deixar passar uma idéia acrítica ou romântica de atenção. Pois, quando se trata da atenção por parte dos serviços públicos o indivíduo fica situado, via de regra, entre a condição degradante e o abuso de poder nas respostas às necessidades mínimas de sobrevivência: extensas filas para recebimento de pensão de aposentadoria; dias de espera (às vezes interrompidos pela morte sem a devida resposta à enfermidade) para ter acesso à saúde; ataques violentos e criminosos a homens, mulheres e crianças que lutam por um lugar para prover e cultivar a terra; altos índices de reprovação e evasão escolar de crianças que acreditaram na escola como instrumento de ascensão social e se esforçaram durante anos para conquistá-la, desistindo dela como se o seu não alcance fosse resultado de uma inadequação individual que nada tivesse a ver com a posição social etc.

condições à participação, sendo até, muitas vezes, o caminho mais fecundo para a sustentação da desigualdade social e para a manutenção de interdependência entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos. Isso é o que nos aponta a pesquisa realizada por Paugam (2002) sobre a assistência aos pobres – *aos excluídos* – como instrumento de regulação e manutenção das regras desiguais de uma sociedade:

Uma das formas elementares de pobreza caracteriza-se, por um lado, pela ajuda social e, por outro lado, pela relação dessa camada com o resto da sociedade. A situação dos pobres e suas experiências vividas assim devem ser analisadas em função dessa relação de interdependência. Cumpre ressaltar, entretanto, que esta última varia na história e de acordo com os diversos contextos sócio-culturais existentes. (PAUGAM, 2002, p. 84)

Seguindo a reflexão de Paugam (2002), o conceito de inclusão tomado nesta pesquisa não se dirige ao oferecimento de programas, técnicas ou procedimentos de correção das injustiças – inclusão perversa (SAWAIA, 2002) – e tampouco à manutenção das distâncias que separam os *ditos excluídos* do restante da sociedade; ao contrário, visa a aproximação dos sujeitos quanto às práticas e aos discursos realizados.

Nesse sentido, a Inclusão em Educação aponta para a transformação do próprio sistema educacional, influenciando tanto a reforma do sistema educacional, como o desenvolvimento e a reorganização do ensino em geral, o que, certamente, irá nortear de forma atípica as inter-relações no espaço da escola e as práticas pedagógicas.

Porém, para que a transformação saia do universo da utopia e se coloque no do realizável é preciso direcionar as reflexões, para que estas possam impulsionar e contribuir para a constituição de uma outra cultura, aqui, especificamente, falando da cultura da escola – o que inclui o campo da formação de professores como esforço e luta contra os processos de exclusão.

Por isso, esta pesquisa parte da seguinte questão: *pensar teoricamente a prática altera a prática?* Pois a formação constitui-se no espaço onde teorias são debatidas e defendidas como motor das transformações práticas.

O foco desta pesquisa, então, recai sobre o campo da formação que envolve os sujeitos em torno do conhecimento capaz de impulsionar escolhas, ações e decisões que favoreçam o encontro e o reconhecimento do outro. É esta *inclusão* que se fará presente ao longo do texto desta pesquisa: a da alteridade no âmbito da formação.

O termo *alteridade*³ é recente e nem sempre se encontra dicionarizado. Entretanto, seu uso se faz presente, cada vez mais, nos estudos e nas pesquisas do campo das Ciências Sociais e Humanas – o que revela tanto a necessidade de se ressignificar a relação com o outro como a proposição de novas configurações de inter-relações no espaço social.

Nesse sentido, o termo *alteridade* está intimamente ligado ao de *inclusão*. E, especificamente, nesta pesquisa, apresenta-se como força e argumento para as relações entre ensino e aprendizagem no âmbito da formação de professores – profissionais com idéias, conceitos, conhecimentos, valores, projetos e práticas constituídos na dinâmica de suas relações com os outros e promotores de uma cultura escolar específica que fomenta o diálogo tanto entre escola e sociedade como entre os que atuam diretamente no fazer próprio da escola, abrindo brechas para a instauração de novas formas de sentir, pensar e agir. O que na perspectiva desta pesquisa se realiza no encontro e no reconhecimento do outro e na valorização dos diferentes conhecimentos que forjam as práticas sociais.

Então, é precisamente da alteridade e da diferença que o espaço de formação investigado trata a inclusão em educação, fato que o constitui como uma política definida por seus campos de contestação e de repetidas recusas das práticas dominadoras e opressoras. Práticas estas que, ao contrário de ressaltarem o outro e suas particularidades como construtos feitos a partir das generalizações das intercomunicações sociais, funcionam como elementos de manutenção de hierarquias, onde a superioridade de uns se sobrepõe e anula o

³ Facto ou estado de ser Outro; diferenciação do sujeito em relação a um outro. Opõe-se a identidade, mundo interior e subjectividade. Este tema aparece com alguma insistência nos mais recentes estudos pós-coloniais, feministas, desconstrucionistas e psicanalíticos, e é também tratado no dialogismo de Bakhtin (<http://www.fcsh.unl.pt/edt/A.htm>, acessado em 26/08/2006)

conhecimento de outros. Assim, “o uno e o múltiplo não se excluem, constituem-se um na relação com o outro e um contém o outro, ao mesmo tempo que se superam” (SAWAIA, 2002, p. 125).

Por isso, para refletir sobre o espaço de formação, a presente pesquisa baseia-se nas idéias de Vygotsky (1989; 2000), Bakhtin (1992; 2003; 2005) e Perelman (1999-2005), e parte do pressuposto de que toda aprendizagem é um processo contínuo, sujeito a mudanças decorrentes das condições de produção no qual se insere. As condições de produção das aprendizagens como processo contínuo dizem respeito aos lugares ocupados pelos agentes sociais nelas envolvidos, às condições materiais de sua realização, ao conjunto axiológico expresso nos discursos e práticas concretas que possibilitam suas internalizações. Nesse sentido, a aprendizagem é, aqui, concebida como um produto das relações significativas entre interlocutores em ação no processo de formação dos agentes sociais.

Vygotsky (1989-2000) propõe uma teoria sócio-histórica do desenvolvimento e da aprendizagem, postulando que o pensamento e ações humanas são mediados pela linguagem. Bakhtin (1994-2003) atribui à linguagem a função de organização e constituição dos sujeitos, ressaltando o discurso como determinante das relações entre os interlocutores em toda e qualquer interação. Perelman (1999-2005) oferece um caminho bastante profícuo para a construção de conhecimentos, através da teoria da argumentação, onde os discursos são encarados como argumentos que justificam as escolhas teóricas e éticas assumidas nas ações e nas interações dos interlocutores.

Da teoria de Vygotsky (1989) ressalto a relação entre pensamento e linguagem como o caminho de constituição de significados. O termo *significado* para este autor tem uma concepção dinâmica e concreta, ele modifica-se a partir das formas pelas quais o pensamento funciona.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um

fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. (...) o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (p. 104)

Da perspectiva de Bakhtin (2003), destaco o conceito de *dialogismo*, que elege a relação com o outro como o universo para a possibilidade de transformação. O dialogismo de Bakhtin nos obriga a admitir que não é a experiência que organiza a expressão da realidade, mas o contrário: é a expressão da realidade, aquela que se realiza entre os sujeitos de um dado tempo e espaço históricos, que organiza a experiência – portanto, a história singular dos sujeitos ou a história de um grupo social.

Minha imagem externa não pode vir a ser um elemento de minha caracterização para mim mesmo. Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictórico e único.

(...)

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externa acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem *exterior* em um plano da existência. (Idem, p. 32-33)

Sobre Perelman (1999), enfatizo o caminho para a construção da verdade por ele defendida. A verdade é uma construção humana. Ela se faz pela mediação da opinião bem fundamentada por argumentos fortes a seu favor, o que evidencia e defende o caráter provisório da verdade e convida para uma prática de pesquisa calcada na teoria da argumentação, marcando a diferença entre opinião e verdade apenas em grau e não em qualidade.

As razões que fundamentam as nossas decisões constituem, o mais das vezes, em opiniões que consideramos as mais prováveis, sendo, aliás, a probabilidade nessa matéria raramente suscetível de determinação quantitativa. Tais opiniões são elaboradas graças a raciocínios que não se prendem nem à evidência nem à lógica analítica, mas a presunções cujo exame depende de uma teoria da argumentação. (Idem, p. 356-357)

Assim, a partir dos construtos dos autores acima citados, pretendo tomar emprestadas as noções de significado, de dialogismo e da teoria da argumentação para proceder a um enfoque dialético a respeito das repercussões práticas de um período de aproximadamente 4 (quatro) anos de formação destinado aos coordenadores pedagógicos com atuação nas escolas da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

O enfoque dialético baseia-se na crença de que a realidade é a expressão do movimento permanente entre os sujeitos, objetos e fenômenos, por isso concebida de forma objetiva e histórica, a partir das intersubjetividades postas em curso nas relações entre os indivíduos. Por isso, o método dialético serve à compreensão dos elementos pesquisados e de suas relações com o contexto, com a posição dos envolvidos e com as práticas.

Assim, esta pesquisa recorre à definição de investigação qualitativa oferecida por Biklen & Bogdan (1994):

ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação (Idem, p. 16)

O conceito de pesquisa adotado calca-se também no que apontam Minayo (1993) e Demo (1996) sobre a importância e a relevância da atividade de investigação reflexiva que ofereça, a partir dos resultados, uma possibilidade de intervenção na realidade. Para Minayo e Demo, a atividade de pesquisa envolve:

(...) atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p.23);

(...) questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático (DEMO, 1996, p.34).

Assim, adotando a crença de que a linguagem constitui-se como instrumento propulsor das representações e das práticas sociais, o objetivo geral deste trabalho será o de

avaliar os efeitos e contribuições de um espaço de formação das CPs da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro nas práticas postas em andamento no interior das escolas.

Como caminho para alcançar o objetivo geral três objetivos específicos se fazem presentes no decorrer desta pesquisa, a saber:

1º - *analisar* os documentos produzidos pelas CPs durante o espaço de formação;

2º - *investigar* as representações que ficaram do espaço de formação;

3º - *conhecer* os efeitos do espaço de formação nas práticas assumidas no interior da escola.

É com a agitação de pesquisadora e de professora preocupada com as dimensões humanas e éticas sobre a produção de conhecimentos e confiando na possibilidade de que sujeitos inseridos em uma dada comunidade social têm condições de levarem a cabo transformações, que finalizo esta introdução e apresento a organização deste trabalho.

A pesquisa está organizada em sete capítulos. O Capítulo II apresenta a Fundamentação Teórica da Pesquisa e está subdividido em quatro tópicos: no primeiro, discuto a teoria sócio-histórica e seus pressupostos na perspectiva de Vygotsky (1989-2000); no segundo, abarco o conceito de dialogismo em Bakhtin (1994-2003); no terceiro, apresento o pensamento de Perelman (1999-2005) sobre a teoria da argumentação e a construção do conhecimento; no quarto, abordo a dialética inclusão/exclusão a partir das contribuições de Santos (2003) e Sawaia (2002).

O Capítulo III expõe a Fundamentação Metodológica da Pesquisa. Nesse capítulo, encontram-se a descrição da abordagem metodológica assumida na pesquisa, a definição do tipo de pesquisa e suas características, procedimentos, bem como a justificativa pela eleição da mesma. Apresento, ainda, o contexto do estudo, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise e a perspectiva teórica adotada para descrevê-la.

O Capítulo IV refere-se à discussão das produções escritas das CPs ao longo dos 4 anos de formação. Nesse capítulo, examino os documentos à procura de indícios de possíveis alterações nas práticas pedagógicas, através da identificação das concepções das CPs sobre o processo ensino-aprendizagem.

O Capítulo V destina-se à descrição e à análise dos dados recolhidos pela aplicação de questionários. Analiso os discursos das CPs sobre o espaço de formação ao qual estiveram submetidas do ponto de vista do dialogismo (BAKHTIN, 2003) e da teoria da argumentação (PERELMAN, 1999) como base para a revelação da articulação entre a teoria e as práticas inventadas pelas CPs.

O Capítulo VI diz respeito especificamente à análise das entrevistas e observações das práticas de 4 (quatro) CPs, onde busco apontar as dinâmicas – manutenção/mudança, resistência/transformação – presentes no interior da escola como resultado das relações estabelecidas entre os interlocutores e agentes sociais.

Finalmente, na última parte desta pesquisa, teço as considerações finais sobre o estudo e concluo que todo espaço de formação calca-se na relação entre pessoas com crenças, valores, conhecimentos distintos que ao serem enunciados *por um* provocam *no outro* uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) motivadora do cultivo de convergências ou divergências que servem à aproximação ou ao afastamento entre as pessoas e, por isso, promovem o aumento ou a diminuição das distâncias entre os homens (PERELMAN, 1999).

2 BASES TEÓRICAS PARA O DIÁLOGO TRAVADO COM O OUTRO NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Palavras que dizem
Sempre um juramento
Para que precisem
Dele, eternamente.
(Vinicius de Moraes – O Poeta)

Nesta pesquisa, pretendo tratar as práticas sociais, culturais e históricas como resultado das interações entre os homens. A percepção da importância da linguagem para a formação de professores pesou sobre as respostas à pergunta de partida: *pensar teoricamente a prática altera-a de fato?* Por isso, discutirei a seguir a importância da Linguagem para a formação dos sujeitos na perspectiva sócio-histórica, fundamentando tal percurso com as contribuições de autores como Bakhtin, Vygotsky e Perelman.

Este capítulo será dividido em quatro partes: as três primeiras situam o leitor frente à seleção teórica que irá justificar as interpretações, as relações e as análises presentes ao longo do processo de investigação, onde encontram-se as contribuições dos três autores selecionados para a fundamentação desta pesquisa, a saber: Vygotsky, Bakhtin e Perelman, respectivamente; na última parte abordo o tema da inclusão na sua dimensão dialética com práticas de exclusão, fundamentando tal percurso com as contribuições dos referidos autores e com as fornecidas, principalmente, por Santos e Sawaia.

2.1 O modelo e o referencial teórico de Vygotsky: uma nova abordagem para a Formação dos sujeitos

O panorama educacional revela – apesar dos esforços na luta contra a exclusão social e na busca da qualidade na educação – a presença dos modelos metateóricos mecanicista e

organicista⁴ nas práticas pedagógicas correntes, fornecendo visões do processo de desenvolvimento e de aprendizagem ou como produto da ação do meio sobre o objeto ou como resultante das forças internas da atividade do pensamento (VYGOTSKY, 2000). Com isso, os referidos modelos acabam por determinar práticas educativas preparatórias ou compensatórias (PATTO, 1991), baseadas em condicionamentos e formação de hábitos ou em atividades esvaziadas de conteúdos significativos e de metas pedagógicas propriamente ditas.

A perspectiva trazida por Vygotsky (1989; 2002), assumiu, nos anos vinte, contornos bem definidos na Psicologia e, na atualidade, ressurgiu com vigor nos meios acadêmicos na área da Educação, constituindo-se, assim, como base para um novo enfoque curricular e para novas práticas pedagógicas estabelecidas pela adoção do modelo e do referencial sócio-histórico.

Nesse caso, a concepção de homem adotada é a do sujeito compreendido como ser social, que se constitui na e pela cultura, em um dado momento e contexto históricos. Sendo os modos de ação, a consciência e a subjetividade humanas produtos das relações interpessoais, determinadas a partir de condições sociais, culturais e históricas específicas.

A história é produzida pela forma como os sujeitos pensam, agem, conservam ou transformam o sentido dado pelas relações sociais estabelecidas nas interações com o meio e com outros sujeitos, produzindo idéias e representações, a partir das quais procuram explicar a realidade. Assim, a história só pode ser compreendida no plano das relações sociais entre os sujeitos, em função das condições concretas de sua realização. Então, cada atitude individual foi, um dia, uma atitude entre sujeitos.

⁴ Segundo o modelo mecanicista, os fenômenos humanos são compreendidos como manifestações reativas do organismo a forças externas do meio, onde o homem é concebido como um ser passivo que pode ser manipulado e controlado por práticas condicionadoras, tal como uma máquina. Já de acordo com o modelo organicista a emergência dos esquemas mentais do ser humano depende da ação deste sobre o meio. Nesse caso, as aprendizagens humanas são, ao contrário, dependentes da expressão da atividade sobre o meio. Em suma, este modelo defende a relação epistemológica nos termos da primazia do sujeito sobre o objeto, ao contrário daquele, que reserva ao sujeito papel passivo na construção do conhecimento, cujo produto torna-se fruto das reações decorrentes de ações mecânicas do objeto sobre o sujeito.

A compreensão do plano individual humano reside no âmbito das relações sociais enquanto processos históricos. Entretanto, o aspecto histórico ressaltado não corresponde a uma concepção histórica de sucessão de fatos no tempo ou de evolução das idéias, mas ao modo como os homens concretos, em condições objetivas, criam os mecanismos de ação e as expressões culturais de sua existência social, podendo criar e recriar, reproduzir e transformar o social, o político, o econômico e o cultural.

Para Vygotsky (1989; 2002), os fenômenos tipicamente humanos, como a consciência e a linguagem, só podem ser explicados como produto das relações que se estabelecem num processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas histórias individual e coletiva. O psiquismo humano, as formas de pensar e agir, então, são concebidos como uma produção social, resultante da apropriação, por parte dos sujeitos singulares, das produções culturais.

Nessa abordagem, o homem é o produto da relação dialética entre o corpo e a mente, entre o biológico e o social. Assim, as funções psíquicas superiores emergem no plano das relações entre os sujeitos: elas são internalizadas, singularizadas, consolidadas e transformadas dialeticamente. O que é individual, foi um dia coletivo.

Para Vygotsky (1989; 2000), os processos psíquicos do indivíduo são constituídos a partir da internalização de relações entre os sujeitos sociais. A ação humana está baseada na interação entre os indivíduos. E a forma como os homens participam e atuam na vida determina o que pensam. A partir da experiência social, conceitos são internalizados, permitindo identificações e diferenciações que constituirão a singularidade, a identidade do sujeito.

Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 2000, p. 75).

A internalização não é um processo mecânico de transposição da ação externa para o interior do indivíduo, mas mediada por ações partilhadas.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (VYGOTSKY, 2000, p. 75).

Portanto, o homem é um ser social e a linguagem, o instrumento das interações sociais que possibilita ao sujeito pertencer a uma cultura. A linguagem, aqui, não é compreendida como sistema abstrato de normas ou, apenas, atividade oral. A linguagem vai muito além: é toda e qualquer forma de expressão. E está presente na arte, na pintura, na música, no cinema, no folclore, nos gestos, no olhar, na emoção, na respiração, e inclusive, no silêncio.

A linguagem possui duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Ela fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e se desenvolvem segundo trajetórias diferentes, até que ocorra a unidade entre esses dois fenômenos, quando o pensamento se torna verbal. Para Vygotsky (1989), a relação entre pensamento e linguagem deriva de duas raízes genéticas diferentes: há uma fase pré-verbal do pensamento e uma fase pré-intelectual da fala no desenvolvimento da criança.

A fase pré-verbal do pensamento pode ser descrita como aquela em que o pensamento associa-se à utilização de instrumentos; isto é, a criança relaciona-se com os objetos a partir da compreensão mecânica que os envolve, mas ainda não os nomeia, fato que lhe permite pensar os objetos na ausência dos mesmos. Já a fase pré-intelectual da fala aponta para a função social da linguagem, tais como o choro e o balbúcio da criança. Pois, desde

muito cedo, a criança reage à voz humana, demonstrando que sons inarticulados, risadas, movimentos etc. são meios de contato social.

Porém, há um momento em que as curvas da evolução do pensamento e da fala se unem, dando origem a uma nova forma de comportamento: “a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados” (VYGOTSKY, 1989, p. 37). Nesse momento, a criança não mais precisa estar diante do objeto para se relacionar com ele, basta sua representação para que isso ocorra. Assim, inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico – a fala torna-se intelectual, com função simbólica e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem – o significado das palavras.

O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é em si a generalização de um conceito. É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que possibilitam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no filtro através do qual o sujeito é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Os significados são construídos ao longo da história dos sujeitos com base nas suas relações com o mundo físico e social, encontrando-se, portanto, em constante transformação, tanto na história de uma língua e como na história do sujeito, segundo o processo de aquisição da linguagem pelo sujeito.

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (...) o desenvolvimento do pensamento [é] regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana. (VYGOTSKY, 1989, p. 44).

O problema do pensamento e da linguagem estende-se, portanto, para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central da psicologia humana histórica, isto é, da psicologia social (VYGOTSKY, 1989, p. 44).

A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky informa, no que se refere à percepção, memória e atenção dos sujeitos, que o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores caminha do social para o individual, do genérico ao particular.

O bebê humano nasce com suas possibilidades de percepção definidas pelas características biológicas do sistema sensorial humano. Ao longo do desenvolvimento, entretanto, principalmente através da internalização da linguagem e dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos, a percepção deixa de ter uma relação direta entre o indivíduo e o meio, passando a ser mediada por conteúdos culturais. A relação perceptual com o mundo não se dá em termos de atributos físicos isolados, mas em termos de objetos, eventos e situações categorizados pela linguagem e pela cultura. A função dos objetos, as situações concretas em que interagimos com estes objetos, o lugar que eles ocupam nas nossas atividades, irão interferir na forma como percebemos esse ou aquele fato ou objeto. Ao se perceber elementos do mundo real, faz-se inferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptuais à luz de outros conteúdos psicológicos.

A atenção, inicialmente baseada em mecanismos neurológicos inatos, gradualmente vai se tornando voluntária e fundamentada na mediação simbólica. Há uma seleção de elementos relevantes e essa relevância está relacionada aos significados construídos nas relações do sujeito com o meio.

A memória pode ser natural ou mediada. A memória natural apóia-se em mecanismos inatos, numa relação direta entre estímulo e resposta, ao passo que a mediada ancora-se nos instrumentos e nos significados.

A cultura é a condição essencial para a existência humana, a principal base de sua especificidade. Ou seja, não existe natureza humana sem cultura. Nesse sentido, a cultura

funciona como um centro produtor de mecanismos de controle para conduzir comportamentos.

Aproximando as palavras de Vygotsky (2000) às de Geertz (1989), se não fosse "dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais". O homem não só cria signos como também é controlado por eles. Os sistemas de símbolos significantes (línguas, arte, mito, rituais, mídias e sistemas de signos da cultura contemporânea) tornam-se sistemas de retroalimentação, de controle e de organização do próprio sistema biológico. Logo, não existe natureza humana sem cultura: “somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura” (GEERTZ, 1989, p. 35).

O homem é um ser inacabado, em constante devir e em busca de acabamento. Se é verdade que o homem precisa aprender para poder funcionar, ver e sentir, é igualmente verdade que ele precisa aprender a pensar para se desenvolver e transformar o mundo e a si próprio. Essa noção interfere nos campos conceituais consolidados, desfaz crenças e distinções, como a polêmica oposição entre o que é natureza e o que é cultura. Pois a natureza do homem resulta dos valores, das idéias, dos atos, das emoções, das paixões – invenções própria da cultura que constitui a história.

Por isso, para Vygotsky (1989; 2000), os fenômenos tipicamente humanos só podem ser estudados tendo em vista a compreensão de que as funções psíquicas superiores são o produto das relações entre sujeitos sociais e da apropriação das produções culturais, oriundo da ligação estreita entre história individual e coletiva.

Procurando explicar os modos de participação do outro na construção dos processos individuais e na transformação do funcionamento psíquico interpessoal em intrapessoal, Vygotsky (1989; 2000), introduz uma nova explicação sobre o processo de desenvolvimento,

a partir do conceito de **zona de desenvolvimento proximal**, oferecendo uma nova concepção que irá ocupar uma posição fundamental nos debates sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento ocorre em dois níveis: o **desenvolvimento real**, que se refere ao desenvolvimento já alcançado – caracterizado pela independência nas ações – tudo aquilo que a criança faz de forma autônoma; e o **desenvolvimento potencial**, que se relaciona às competências em via de serem conquistadas – aquilo que o sujeito ainda não é capaz de realizar de forma independente, necessitando da participação e da colaboração de outras pessoas.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (**ZDP**) indica a distância entre os dois níveis de desenvolvimento humano – o real e o potencial. Mas para transformar o que é potencial em real, faz-se necessária a instauração de um espaço de ações partilhadas, pois é na interação com outros sujeitos que se adquire a capacidade de internalização de conceitos, de organização do real e de regulação interna das ações.

O desenvolvimento da criança é visto, aqui, de forma prospectiva, uma vez que a zona de desenvolvimento proximal define as funções psíquicas superiores que ainda não se concretizaram no plano da independência, embora estejam presentes em estado embrionário.

O conceito de ZDP traz implicações decisivas e transformadoras para os critérios de avaliação diagnóstica e para a ação pedagógica, enfatizando que é na interação – e através dela – que a criança consegue solucionar os problemas que, ainda, não tem condições de resolver sozinha. É justamente nesse momento – o da interação com o outro – que o desenvolvimento potencial aparece, colocando em movimento vários outros processos de desenvolvimento que, sem a ajuda de um interlocutor, seriam impossíveis de se perceber.

Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 2000, p. 113)

A partir dessas colocações, é possível pensar uma psicologia social, fundada e elaborada na compreensão de que o comportamento humano é fruto da ação educativa – seja no campo da educação formal das escolas, no da formação iniciada no seio familiar ou no da prática terapêutica – inserida no momento da interação e da interlocução entre os sujeitos.

O espaço dialógico, pensado por Vygotsky (2000), baseia-se no pressuposto de que não há essência humana imutável. Investiga a construção da identidade do sujeito na interação com o mundo, na relação com outros sujeitos, explicando como a cultura torna-se parte da natureza humana a partir de um processo histórico que influencia o funcionamento psicológico.

Assim, a relação com o mundo é sempre mediada, não há acesso imediato aos objetos, mas sim a sistemas simbólicos que os representam. Por isso, à linguagem é atribuído papel de destaque, como sendo o instrumento que se interpõe entre o sujeito e o objeto, a partir da experiência significativa.

De acordo com a teoria em questão, os fenômenos de transição do desenvolvimento passam por todo o território intermediário entre o externo e o interno: o da cultura.

Diferentemente dos animais, os comportamentos humanos não conservam apenas ligação com os motivos biológicos, mas sobretudo são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do sujeito com o meio físico e social em que vive. Tal interação não se dá diretamente, como no caso do animal, mas através da mediação possibilitada por dois tipos de elementos: os instrumentos e os signos. Os instrumentos regulam a ação do homem sobre os objetos e os signos, a ação sobre o psiquismo.

Ao longo do processo de desenvolvimento, os indivíduos passam a utilizar signos internos – representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Dessa forma, assim como um bilhete ajuda a lembrar um compromisso, a idéia de “mãe” representa a mãe

real que temos dentro de nós, com quem passamos a lidar mentalmente, mesmo quando ela não está presente.

Quando pensamos em um objeto ou coisa, não temos na mente o próprio objeto, mas uma idéia, um conceito, uma imagem, uma palavra, ou melhor, algum tipo de representação, de signo, que, na realidade, substitui o objeto real sobre o qual pensamos. Essa capacidade de substituir o real por representações é o que possibilita ao homem abstrair-se do tempo e do espaço presentes – lembrar-se das coisas mesmo na ausência das mesmas, fazer planos, imaginar, ter intenções. Essa relação indireta travada com o ausente é proporcionada, mediada pelos signos internalizados. Os signos não são marcas isoladas que as coisas adquirem, mas conceitos apreendidos, ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo, num determinado grupo social, permitindo a comunicação entre os sujeitos e o aprimoramento da interação social.

Os sistemas de representação⁵ da realidade são socialmente construídos. É o grupo cultural que fornece as formas de se perceber e de se organizar o real. Os sistemas simbólicos permitem, além da comunicação entre os homens, a internalização de significados, a percepção e a interpretação de objetos, situações e fatos presentes no mundo.

A partir de sua inserção num dado contexto cultural, das relações que estabelece com os membros de seu grupo familiar e de sua participação em práticas culturais, o sujeito incorpora as formas de comportamento e vai constituindo-se como pessoa, formando sua identidade e, assim, orientando sua ação no mundo.

⁵ O conceito de representação social tem sido largamente utilizado, principalmente em função da popularidade de autores como Moscovici e Jodelet, mas nem sempre o seu uso se justifica com a teoria dos referidos autores. A Teoria da Representação Social (TRS) pode ser entendida, segundo Jodelet (2002, p.22): “As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. O termo realidade comum remete à constituição de uma visão consensual no interior de um grupo social. Contudo, no caso desta pesquisa o termo representação social é tomado no sentido inverso ao do consenso, mas no da dinâmica social de natureza dialética e contraditória, que justamente por isso, não produz um sentido consensual, ao contrário, forja a pluralidade de sentidos, que refletem e refratam (BAKHTIN, 1992) as diferentes realidades dos sujeitos que compõem os grupos sociais, bem como a diversidade de formas de interação e de interlocução (VYGOTSKY, 2000).

Vygotsky (1989; 2000), aponta para a importância da interação e da interlocução entre os sujeitos no processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como para a formação dos conceitos que serão os mediadores da referida relação. A partir daí, estabelecem-se as inter-relações que irão dar forma ao sujeito, configura-se o interjogo de papéis que definirá cada sujeito, cada família, cada grupo social. Todos – pai, mãe, criança, professores... sujeitos sociais – cada qual desempenhando seu papel na estruturação de seu grupo, contribuindo para a construção de significados que constituirão a esfera cultural e o mundo interno de cada um.

Os conceitos não contêm apenas um significado, mas entrelaçam-se numa multiplicidade de vozes e sentidos. Através das histórias de vida, das experiências sociais, do exercício de reflexão e de pensamento o sujeito se constitui, transformando tudo isso numa certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, discriminando-se enquanto sujeito de suas ações. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se “senhor” da experiência, mas, sobretudo, de sobrepor as marcas provocadas pelas ressonâncias das múltiplas vozes que ecoam em nós, advindas dos conhecimentos e dos conceitos apreendidos.

Vygotsky (2000) explica o papel da escola no desenvolvimento da criança, firmando uma distinção entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Os conceitos cotidianos instalam-se no psiquismo a partir da experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças. Ao passo que, os científicos são os elaborados e fundados na sala de aula, por meio do ensino sistemático.

Os conceitos científicos aludem-se àqueles que não estão, diretamente, acessíveis à observação ou à ação imediata da criança, mas dependem da sistematização das práticas pedagógicas propriamente ditas. Incluem-se num sistema conceitual gradativo de abstrações, adquirindo cada vez mais abrangência e complexidade.

O processo de formação dos conceitos, sejam cotidianos ou científicos, abarca operações intelectuais guiadas pela utilização e pelo partilhar das palavras. Para a

internalização de um conceito, faz-se necessária uma grande atividade mental, além das informações externas recebidas. Ou seja,

O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial. [Portanto], o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 1898, p. 72)

Segundo essa perspectiva, o espaço escolar, então, deve funcionar de forma a desafiar e a exigir do intelecto da criança e do adolescente. A escola proporciona ao aluno um conhecimento sobre coisas e fatos que não estão disponíveis à percepção ou à experiência diretas, fornecendo as bases para o acesso ao conhecimento construído e acumulado pela humanidade, ao longo do tempo, possibilitando, assim, a criação de novos conhecimentos, que farão a história posterior.

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1989, p. 79)

Para que esse contexto possa ser vislumbrado na prática, esta pesquisa considera que não se pode deixar de ressaltar três importantes aspectos: a) todo o professor necessita de formação constante para atuar junto aos alunos; b) os sistemas educacionais precisam tomar para si a responsabilidade de romper com as barreiras às aprendizagens, buscando o enfrentamento e a superação destas; c) as políticas públicas devem fornecer os caminhos e as condições para que a Educação se realize de forma a garantir aos educando bases sólidas para o desenvolvimento do conhecimento (ALVES, 2000, www.cnotinfor.pt)

Assim, Coordenadores Pedagógicos, Professores, Alunos, Comunidade, Gestores, Administradores etc., ao incorporarem a luta pela inclusão – para a qual concorrem os diferentes conhecimentos e crenças dos sujeitos em interação – como algo de relevância à garantia do desenvolvimento do conhecimento e da construção de práticas democráticas, podem valer-se das contribuições da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky para alterar a concretude das relações pedagógicas e educacionais – espaço potencial de formação.

2.2 Dialogismo em Bakhtin

O pensamento de Bakhtin (1992; 2003) está centrado na linguagem, cujo método de análise é a dialética, sendo o dialogismo o conceito que perpassa toda a sua obra, o que permite conceber a linguagem como o princípio constitutivo de todas as relações. Tal concepção dialógica confere destaque ao fator coletivo e social da produção de idéias e textos. O Homem não existe isolado, sua experiência de vida entrecruza-se com a do outro. Assim, a relação dialógica não pode ser pensada como autônoma e independente, pois as palavras de um estão inteiramente ligadas às palavras de um outro.

A consciência não é individual, mas social e ideológica. O material da consciência é a linguagem, sendo as condições de produção determinantes do discurso, a saber: a posição social ocupada pelos interlocutores, o conjunto de conhecimentos explícitos ou implícitos nos argumentos (teses, sentimentos, valores, opiniões, apreciações, crenças, etc.) as condições materiais concretas de sua realização (lugares e tempos da enunciação). Ou seja, o discurso que atravessa e afeta o outro é que produz e forma a consciência – o pensamento –, que por sua vez interferirá no discurso dos outros, configurando-se num curso incessante de movimento dialético entre as muitas vozes que se cruzam no plano das relações entre os homens.

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. (BAKHTIN, 1992, p. 117)

Para Bakhtin (1992; 2003), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da língua. O enunciado reflete as condições específicas e os objetivos de cada uma dessas esferas, tanto pelo seu conteúdo como pelo seu estilo. O enunciado caracteriza-se pela relação, regularidade e revezamento entre as enunciações dos sujeitos. Entende-se por enunciação o processo dos quais os enunciados são frutos, como elos de uma complexa cadeia onde antigas concepções são revisitadas à luz de outras perspectivas, gerando novas percepções sobre os tópicos discutidos. Por isso,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua realização, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. Diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Assim como Vygotsky (1989; 2000), Bakhtin (1992; 2003) considera a linguagem a ferramenta sobre a qual emergem todas as formas de organização e de constituição dos sujeitos e dos fatos da realidade.

Nesse caso, o livro também é diálogo, é um ato de fala impresso. "O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc." (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Tudo está o tempo todo em plena comunicação, não se referindo tão somente à fala em voz alta entre pessoas, mas a todo e qualquer discurso, inclusive o discurso interior, de onde decorrem inúmeras enunciações, que são determinadas pela situação de sua enunciação e

pelo seu auditório, ou seja, por suas condições de produção, relacionadas tanto a um tempo e a um lugar específico como à posição e ao papel de cada um de nós nesse contexto.

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. (BAKHTIN, 1992, p. 125)

A língua é o resultado dos discursos em ação, cuja materialidade se dá a partir da intenção e da finalidade do falante, pois o discurso é sempre endereçado a outro e se constitui em função deste. Então, discurso envolve uma relação entre sujeitos e organiza a atividade mental dos falantes, pois o contato com a palavra do outro impõem uma resposta, que se caracteriza a partir dos sentidos e significados partilhados. Conforme afirma Bakhtin (1992):

Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. (Idem, p. 44)

Compreender o discurso é passar da funcionalidade da língua para a sua intencionalidade; é desvendar como na língua estão acumulados os significados de outrem, a intenção de outrem, e tentar esboçar o discurso com outros significados que não aqueles do seu enunciador. O discurso é, assim, o uso da linguagem em determinado contexto, materialmente e concretamente relacionado às intenções dos falantes, por isso, a intencionalidade não existe como uma condição individual, mas como condição coletiva, travada no âmbito das interações verbais. O discurso só se constitui enquanto discurso quando ele é um interdiscurso. Ele só pode ser classificado e analisado quando tomado em consideração a outros discursos – base para o conceito de dialogismo em Bakhtin.

Assim, a teoria de Bakhtin é essencial para o presente estudo, já que a intenção é a de pensar o espaço de formação como produto e produtor de novas subjetividades e possibilidades de ação no que se referem às aprendizagens e às formas de ensino.

O que se pretende é analisar até que ponto os Coordenadores Pedagógicos apropriaram-se do discurso de seus interlocutores, transformando com isso as suas próprias

representações de ensino e de aprendizagem e articulando-as no processo de formação dos professores; e de que forma isso vem contribuindo para a transformação das práticas desses professores (sujeitos das formações da coordenação pedagógica) juntos aos alunos.

2.3 Perelman, a teoria da argumentação e a retórica: caminhos promissores para novas orquestrações no campo da formação e do desenvolvimento do conhecimento

No campo de compreensão sobre a formação do conhecimento, se inserem a *Teoria da Argumentação* de Perelman (1999) e a natureza problematizadora da retórica, discutida por Meyer (1993), que apontam uma relação dialógica entre os sujeitos do conhecimento e os objetos a serem conhecidos, na medida em que convocam o outro – a quem os argumentos se dirigem – a uma resposta – de adesão ou de recusa – sempre pautada na reflexão, no confronto e na procura por explicações e justificativas que possam fundamentar os pensamentos e ações postas em curso. A argumentação, ao contrário da demonstração, não é coerciva, mas reflexiva, pois dá ênfase ao campo da ação, a partir do confronto e do diálogo entre os que concorrem para a construção do conhecimento.

Na argumentação dialética, são concepções consideradas como geralmente aceitas que são confrontadas umas com as outras e opostas umas às outras. Por isso, o método dialético é, por excelência, o método de toda filosofia que, em vez de se fundamentar em intuições e evidências, consideradas irrefutáveis, dá-se conta do aspecto social, imperfeito e inacabado, do saber filosófico. (Perelman, 1999: 53)

Essa forma de conceber a construção do conhecimento não está centrada, apenas, no interior do psiquismo humano, mas participa dos diversos signos presentes no movimento da história. O espaço de formação, lugar por excelência de encontro e de confronto de muitas vozes, reflete e refrata a realidade social dos membros de uma comunidade (BAKHTIN, 2003), cuja circulação dos discursos faz emergir a produção de conhecimento a partir e em torno da alteridade e das formas de organização do desejo no campo social. O que implica a

condição do sujeito não somente em relação à identidade, mas também em relação à alteridade, pois a formação não se configura de forma individual e independente, requer e exige o reconhecimento e o envolvimento com modelos expressos num “consciente coletivo”, social e político. Dessa maneira, a qualidade de “ser educador” ou “ser educando” – de formador e formando – não condiz, tão somente, com as competências técnicas do sujeito idealizado, mas também, reflete a maneira como os outros lidam, encaram a sua capacidade de ensinar e aprender, bem como com as expectativas estabelecidas frente ao modo de ser desses sujeitos sociais.

Mazzotti e Oliveira (2000) ao abordarem os processos argumentativos, ressaltam as implicações entre ações e significados, pois “o processo pelo qual são fixados os objetos de argumentação utiliza-se da transferência de significados de algo conhecido para algo que se deseja conhecer.” (p. 52)

O relevante, no contexto da produção de conhecimentos confiáveis sobre a prática educativa, é a unificação temática proposta pela teoria racional da ação social. Esta unificação se faz pela exposição das razões que os atores sociais têm para apresentar certas crenças, valores e condutas, bem como a coordenação daqueles elementos. Isto implica considerar que as pessoas mantêm conversações, dialogam entre si, argumentam em seus grupos, não agindo sob o controle de forças que elas mesmas desconhecem. (Mazzotti e Oliveira, 2000: 49)

Portanto, a orientação para a formação deve estar voltada para o desenvolvimento e a transformação do sujeito inserido na cultura, jamais fora dela; deve procurar compreendê-lo na sua lógica para, a partir daí, propor outras. O ser humano é um ser de necessidades, que só são satisfeitas socialmente nas relações que as determinam. O sujeito é um sujeito produzido em uma prática social. Não há nada que não seja produto das interações entre indivíduos, grupos e classes. Ou seja, toda essência subjetiva deve ser considerada como a interação entre sujeitos e os objetos externos e internos, numa permanente inter-relação dialética que pressupõe o “um” e o “outro”, o individual e o coletivo – tudo aquilo que se caracteriza e se funda nas práticas culturais.

A cultura é o pano de fundo comum da humanidade, para o qual sujeitos sociais contribuem, usufruindo e transformando-o no espaço da experiência, que se manifesta no pensar e no agir sobre o mundo.

Com base nas contribuições de Meyer (1993), o espaço de formação deve ressaltar a preocupação com a relação entre o orador e o auditório vista como possibilidade de aproximação e de consensos. O orador busca a concordância do auditório através da utilização de técnicas retóricas. Desta forma, a argumentação indica um caminho possível para a negociação planejada nos discursos, convertendo-se em adesão ou em recusa.

A teoria da argumentação se vale das contribuições da retórica no que se refere às dimensões do *ethos* (a do orador), do *logos* (a do discurso) e do *pathos* (a do auditório), nas quais o campo retórico se insere. Entretanto, se diferencia deste, que se constitui na articulação entre o *ethos*, o *logos* e o *pathos*, e se liga à dimensão do discurso (*logos*) sem desconsiderar o conjunto de razões não coercivas que o orador utiliza para persuadir o auditório. Contudo, para que a persuasão ocorra, ela não depende apenas do discurso em si mesmo (*logos*), mas da maneira pela qual é proferido (*ethos* do orador) e das disposições (*pathos*) do auditório para recebê-lo. A argumentação se liga ao *logos* no sentido de ser ele o instrumento que poderá viabilizar a adesão de seus participantes, através das emoções e razões nele envolvidas, sem que se pretenda tão somente convencê-los com argumentos lógicos que visem conclusões únicas.

Assim, cabe ao orador (aquele que argumenta a tese) provocar o auditório (a quem os argumentos se dirigem) com um discurso voltado para a problematização.

O saber, tal como todo o pensamento, progride através da construção de alternativas para as teorias em vigor. Podem então acontecer duas coisas. Ou a teoria resolve a alternativa, ou esta torna-se alternativa à teoria. A interrogatividade da alternativa define o próprio pensamento, pois a síntese, a criação de questões, obriga a responder aqueles a quem elas se dirigem, o que põe o espírito em movimento pela solicitação, implicada como questionamento. As questões, quer apareçam na ciência ou nos textos literários, no fundo pouco importa, fazem pensar devido ao que pedem e não dão: devido a, no mais fundo de si próprias, elas implicarem que sejamos postos em questão, somos obrigados a defendermo-nos, a explicarmo-nos, a

estabelecer uma coerência que assegurará a identidade existencial daquilo que somos e queremos acima de tudo ser. Uma pessoa que pensa é alguém que coloca questões a si próprio, porque se obriga a responder, logo, a compreender, a relacionar os elementos entre si, aquilo a que dantes se chamava 'fazer o seu juízo'. (Meyer, 1991: 273)

Nesse contexto, a formação de professores deve voltar-se para promoção do diálogo, entendido como negociação das distâncias entre os envolvidos em sua prática, cuja realização se faça a partir da problematização que nos permitirá uma escolha, uma tomada de posição frente ao discutido e ao analisado, como nos aponta Meyer com sua concepção de retórica:

(...) a retórica é o encontro dos homens e da linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades. Eles afirmam-se aí para se encontrarem, para se repelirem, para encontrarem um momento de comunhão ou, pelo contrário, para evocarem essa impossibilidade e verificarem o muro que os separa. Ora, a relação retórica consagra sempre uma distância social, psicológica, intelectual, que é contingente e de circunstância, que é estrutural porque, entre outras coisas, se manifesta por argumentos ou por sedução. (...) a retórica é a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, um problema [que] tanto pode uni-los como opô-los, mas reenvia sempre para uma alternativa. (Meyer, 1993: 26, 27)

Um espaço de formação implica o encontro de pessoas, o que impõe a presença da palavra do outro, de sua compreensão, aceitação ou confronto. O presente estudo parte do pressuposto de que toda aprendizagem é um processo contínuo, sujeito a mudanças decorrentes das condições de produção no qual se insere. A partir da relação com o outro e com o mundo exterior, o homem adquire conhecimentos sobre as coisas e os fatos, utilizando tais saberes nas suas práticas. Nesse sentido, a aprendizagem é, aqui, concebida como um resultado do processo das relações significativas, ou seja, da constituição de sentidos entre os interlocutores em ação. Conforme nos aponta Vygotsky (1987), ao falar sobre a formação dos conceitos e dos processos cognitivos para a importância da interação e da interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem, os conceitos serão os mediadores da referida relação. A partir daí, estabelecem-se as inter-relações que irão dar forma ao sujeito, configura-se o interjogo de papéis que definirá cada sujeito, cada grupo social. Todos desempenhando seu papel na estruturação de seu grupo, contribuindo para a construção de significados que constituirão a esfera cultural e o mundo interno de cada um.

Os conceitos não contêm apenas um significado, mas entrelaçam-se numa multiplicidade de vozes e sentidos. Através das histórias de vida, das experiências sociais, do exercício de reflexão e de pensamento o sujeito se constitui, transformando tudo isso numa certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, discriminando-se enquanto sujeito de suas ações. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se “senhor” da experiência, mas, sobretudo, de considerar as marcas provocadas pelas ressonâncias das múltiplas vozes que ecoam em nós, advindas dos conhecimentos e dos conceitos internalizados a partir da relação com os outros.

Aqui se encontra ressonância para uma prática de formação voltada para a reflexão sobre o processo de ensinar e de aprender, onde o conhecimento não consiste em algo a ser transmitido; tratando-se, na verdade, de um processo que se realiza no e com o contato com o outro, cujo produto não é estático, mas dinâmico e continuamente plástico, que adquire determinadas formas de percepção e conhecimento, a partir dos efeitos de uma ação exterior que caminha para um estado de organização interna e se reflete nas práticas decorrentes. Assim, os papéis dos formadores e dos formandos transformam-se e a relação entre eles passa a ser pautada no diálogo. Daí surge o conhecimento, porque foi obtido de uma forma reflexiva e questionadora, o que implica no confronto constante com a realidade e no posicionamento frente a ela. Esse novo lugar proposto para formadores e formandos faz com que cada um deles se reconheça como seres pertencentes a um grupo, cujo objeto de suas interlocuções os remeterão ao sentido delas e ao aprimoramento de suas ações no mundo. Confiando também ao sujeito a decisão sobre a adesão ou recusa em relação ao conhecimento – cuja característica é a própria condição humana. Pois a verdade de um conhecimento se dá pela mediação da opinião fundamentada por argumentações. É claro que entre opinião e verdade há uma diferença de grau, mas não de qualidade – o que justifica o caráter provisório da verdade. As *verdades*, como diz Perelman (1999), decorrem de opiniões prováveis, ou seja, daquelas que

conquistaram maior número de adesões em torno das teses defendidas. Opiniões e verdades são forjadas a partir de percepções, apreciações sobre coisas e fatos, constituindo-se base para os argumentos usados no debate com o outro. Portanto, a diferença entre ambas situa-se no campo discursivo (auditório), cujos argumentos são destinados, perfazendo tanto o caminho do diálogo com o outro respaldado pelo senso comum como pelos procedimentos científicos da pesquisa.

A relação entre opinião e verdade estabelecida por Perelman (1999) nos serve de base para refletir e reorganizar o espaço de formação numa perspectiva dialógica permanente e de constante procura por formas de se compreender as concepções que estão por trás de nossos atos e decisões.

(...) se admitirmos que as ciências se desenvolvem a partir de opiniões anteriormente admitidas, que substituímos por outras, quer em caso de dificuldade resultante de uma contradição, quer para permitir a integração de novos elementos de conhecimento na teoria, a compreensão da metodologia científica exige que nos preocupemos não em construir o edifício científico sobre evidências, mas em indicar por que e como certas opiniões admitidas deixam de ser consideradas como as mais prováveis e mais idôneas para expressar nossas crenças são substituídas por outras. (Perelman, 1999: 345)

A Linguagem, então, assume lugar de destaque na formação dos sujeitos, por isso, a relevância da perspectiva da Argumentação de Perelman (1999; 2005), bem como as contribuições de autores como Bakhtin (1992; 2003; 2005) e Vygotsky (1998; 2000) na construção deste trabalho.

Vygotsky (1998; 2000), ao propor uma teoria sócio-histórica do desenvolvimento e da aprendizagem, postula que o pensamento e ações humanas são mediados pela linguagem. Bakhtin (1992; 2003; 2005), ao atribuir à linguagem a função de organização e constituição dos sujeitos, ressalta o discurso como determinante das relações entre os interlocutores em toda e qualquer interação. Perelman (1999; 2005), ao dispor sobre a criação de uma teoria da argumentação, fornece critérios objetivos para a confrontação de valores e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento, cuja resultante depende do discurso

em ação, caracterizado pelo contexto e pelo auditório para o qual ele é produzido, revelando que a relação entre quem fala e quem ouve é retórica e visa à adesão dos participantes.

Assim, os autores relacionam a linguagem como agente construtor de conhecimentos e impulsionador das transformações das práticas sociais, fornecendo as bases para a elaboração do conhecimento, de modo geral, e desta pesquisa, em particular.

2.4 A dialética inclusão/exclusão: discursos e práticas

Para o entendimento desta pesquisa, uma pergunta se impõe: o que é inclusão? O conceito de inclusão é extremamente polissêmico e se aplica a uma enormidade de fenômenos. Diferentes autores (Castel, 1997; Jodelet, 2002; Morin, 2001; Santos, 2000) fazem uso do termo e diversas são as formas de sua aplicabilidade.

Historicamente, o movimento pela inclusão pode ser considerado como parte de uma série de movimentos em favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, de acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação.

Na história da educação, o início dessas lutas se deu prioritariamente em relação a grupos minoritários mais "visivelmente" excluídos. Hoje, pode-se dizer que a luta se generalizou envolvendo todos os excluídos, mesmo àqueles que fazem parte da grande maioria, que, no senso comum de educadores, se encontra diluída sob os mais diversos rótulos ("pobre", "sem condições de sobrevivência", "descamisado", "de famílias desestruturadas", "negligenciados", "portadores de deficiência", "pretos", "doentes", "homossexuais", "descompensados", "retardados", "lentos", etc...). (SANTOS, 2000, p. 47)

Jodelet (2002), por exemplo, refere-se à condição de *segregação* em que alguns indivíduos ou grupos se encontram, que confere a estes um lugar social de apartado da sociedade, conforme prisioneiros, doentes mentais; à *marginalização* compreendida como a manutenção de indivíduos ou grupos à parte de um corpo social ou de uma instituição, como desempregados; à *discriminação* que, através de práticas de fechamento, impede que indivíduos ou grupos tenham acesso a certos bens ou recursos. Assim, qualquer que seja a condição de indivíduos ou grupos, a exclusão "inaugurará um tipo específico de relação

social. Sendo o resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas ou entre grupos” (p.53).

Ao contrário de Jodelet (2002), que sugere um núcleo comum que opera entre indivíduos ou entre grupos para traduzir o conceito de exclusão, seja na referência ao isolamento, à falta de acesso ou ao preconceito, Sawaia (2002) ressalta a ambigüidade constitutiva desse conceito e a contraditoriedade do termo e que, por isso, não pode ser pensado fora de seu contexto cultural e histórico. Por isso, a discussão em torno da dialética inclusão/exclusão implica tanto o desvelamento das dimensões simbólicas que conferem materialidade a essas relações como a consideração dos espaços de interação interpessoais e intergrupais, onde esta se constitui e ganha funcionamento. Isso é o mesmo que dizer que não há como negar o vínculo social entre as práticas de exclusão e inclusão.

O conceito de *exclusão* tem sido sustentado a partir da idéia de que há práticas sociais que, ao invés de favorecerem a “participação social”, situam indivíduos ou grupos fora da esfera social. E a *inclusão* costuma ser colocada como um processo que tem por objetivo ampliar a participação social de um grupo ou de indivíduos que estão postos à margem da sociedade, como se dela não fizessem parte ativamente, caracterizados e marcados por atitudes passivas. Porém, nesta pesquisa o termo *participação social* será compreendido como o resultado de interações sempre ativas, mesmo quando se apresentam sob a forma de uma racionalidade pouco crítica ou consciente das ações postas em movimento. Nesse sentido, a participação social promove a cultura e tece a história da humanidade, seja em qual direção a sua dinâmica se estabelece: a do favorecimento de determinados grupos e classes ou a da instauração de relações mais justas e igualitárias entre os homens, sendo nesta última que esta pesquisa se move.

Como ilustração da análise acima elaborada recorro à clássica fábula de Esopo “O leão e as outras feras”:

Certo dia o leão saiu para caçar junto com três outras feras, e os quatro pegaram um veado. Com a permissão dos outros, o leão se encarregou de repartir a presa e dividiu o veado em quatro partes iguais. Porém, quando os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou:

– Calma, meus amigos. Este primeiro pedaço é meu, porque é o meu pedaço. O segundo também é meu, porque sou o rei dos animais. O terceiro, vocês vão me dar de presente para homenagear minha coragem e o sujeito maravilhoso que eu sou. E o quarto... Bom, se alguém aí quiser disputar esse pedaço comigo na luta, pode vir que estou pronto. Logo, logo a gente fica sabendo quem é o vencedor! (ASH e HIGTON, 1994, p. 32).

Esta fábula expressa que o problema da inclusão não se restringe à inserção daqueles que estão à margem da sociedade, ao contrário, revela que a estrutura social se realimenta de diferentes participações sociais, ainda que em muitos casos o acesso aos bens e produtos seja diferenciado e desigual para um grande número de agentes sociais.

E justamente o acesso desigual a serviços, recursos, bens disponibilizados em uma sociedade, que tem sido expresso sob o signo da exclusão e ocupado lugar nos estudos sobre o tema. Por isso, Sawaia (2002) diz que o estudo sobre a exclusão pode centrar suas análises em características específicas de vários campos, tornando-se representante de elementos diversos e distintos (exclusão = pobreza, marginalidade, falta de acesso material e físico, loucura, deficiência, exploração, preconceito, discriminação etc.). Por esse motivo, o termo abrange qualquer fenômeno, comportando ambigüidades na sua apreensão e análise. A autora, ainda, aponta para a importância de se investigar o conceito de exclusão na sua complexidade e contradição, ao invés de visar à eliminação da imprecisão que o termo traduz e representa.

A ambigüidade inerente ao conceito de exclusão abre possibilidade de suplantar os vícios do monolitismo analítico, que orientam as análises da desigualdade social. Grande parte dessas enfocam apenas uma de suas características em detrimento das demais, como as análises centradas no social, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza, e as centradas no social, que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o escopo analítico fundamental da exclusão, que o da injustiça social. Analisar a ambigüidade constitutiva da exclusão é captar o enigma da coesão social sob a ótica da exclusão na versão social, subjetiva, física e mental. Portanto, este enfoque não deve ser confundido com a falta de coerência ou com relativismo, no sentido de tratar de tudo e aceitar qualquer significado. (SAWAIA, 2002, p. 7)

A noção de injustiça social refere-se às formas hierárquicas de organização social tanto as que conferem poderes a alguns, como no caso do *Leão* da fábula acima citada, e

subordinação a outros, como no caso das *Outras Feras*, de subordinação como as que sustentam o grau de autoridade correspondente às categorias e classes. Como resultado dessa organização social injusta advêm os diferentes níveis de lugares que indivíduos ou classes ocupam na esfera da participação social e os graus de acesso que estas posições lhes conferem e permitem.

Desde a Declaração Mundial de Direitos Humanos (DMDH), em 1948, pode-se notar a presença da preocupação com a igualdade de direitos e de deveres: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Art.1º). A partir desta prescrição muitas sociedades têm privilegiado os discursos que remetem a práticas igualitárias, fraternas e livres, que se fazem presentes nos mais variados campos da esfera social. No caso da educação, por exemplo, pode-se citar a quantidade de vezes em que os estudos e pesquisas fazem alusão à qualidade da e na Educação.

A qualidade na e da Educação tem sido tratada com diferentes enfoques e concepções, entretanto há um consenso sobre ela: a de que cabe à Educação a garantia do pleno desenvolvimento humano – também afirmado textualmente pela DMDH:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas **liberdades** fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a **tolerância** e a amizade entre todas as nações raciais ou religiosas, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Art. XXVI) (Grifo meu)

Conforme Oliveira e Santos (1999), a DMDH abre caminhos para o debate acerca da inclusão em Educação:

Ainda que indiretamente proposto há pelo menos 50 anos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948), o termo ‘educação inclusiva’ adquiriu seu rótulo oficial nos anos 90. No campo da educação como um todo, o termo tem sido utilizado para expressar a adoção de uma prática e organização pedagógicas que sejam o menos excludentes possível. (p. 8)

Os autores apontam, ainda, que o debate sobre a inclusão representa:

o ponto mais atual de um movimento histórico de luta por valores humanistas e ideais democráticos. Este movimento, pode-se dizer, foi iniciado a partir de um momento histórico marcado pela exclusão total de certos grupos minoritários de indivíduos, e sendo continuado, hoje, por todas as formas teóricas e práticas de combate aos diferentes modos de exclusão. (...) um processo que não se limita às suas disposições organizacionais voltadas apenas para a provisão de serviços, mas, principalmente, vista em seu aspecto relacional, de interação entre os indivíduos envolvidos no processo. (Oliveira e Santos, 1999, p. 9)

A inclusão “marcada acima de tudo pela possibilidade de diferentes interpretações conceituais” (Oliveira e Santos, 1999, p. 9) requer uma série de problematizações que orientem as práticas pretendidas inclusivas:

Se, por um lado, a relatividade da inclusão enquanto um conceito e um processo fica explícita, permanecem, no entanto, algumas questões de ordem bem prática: como garantir que a inclusão se inicie sem que seja por uma obrigação meramente legal? Como assegurar que ela se verifique como crença e se expresse no plano das atitudes de cada indivíduo? Pois sem isso, será mesmo possível garantir uma implementação “honestas” da proposta de inclusão? (Idem, p. 12)

Estes questionamentos nos reconduzem à discussão sobre aquilo que se almeja como defesa à Inclusão e nos incita a refletir sobre as teses ressonantes no campo da Educação em defesa da qualidade desta para *todos*, que segundo Oliveira e Santos (1999) evidenciam o seu oposto, ou seja, a ausência de uma Educação de qualidade para todos, o que por sua vez caracteriza uma postura “antiética” frente às leis que garantem a igualdade a todos:

Se há uma necessidade cada vez mais premente de se instituir com tamanha força a proposta de uma educação que atenda com qualidade a todos, é porque tem-se verificado que tal não vem ocorrendo, apesar de todos os esforços declarados em documentos oficiais nos últimos 50 anos. (Oliveira e Santos, 1999, p. 13)

O paradoxo latente entre os discursos em defesa da qualidade em educação para todos e a inexistência de práticas coerentes concernentes aos mesmos indicam a necessidade de se assumir posicionamentos mais claros e definidos frente à problemática em questão. Nesse sentido, Santos (2003), propõe: “A atuação efetiva de uma educação de qualidade para *todos*, (...) depende de gestos e atitudes na prática relacionada às crenças (culturas) e posturas políticas do educador” (Idem, p. 67).

Nesse sentido, o conceito de inclusão é argumentado na direção da construção de valores, metas e ações voltados à recusa das práticas que conferem ao outro um lugar de desprestígio e, ao mesmo, tempo à aderência de práticas dialéticas que ressaltem um movimento coletivo de luta por espaços justos e acessíveis a todos.

Assim sendo, é inevitável que o movimento de transformação da cultura de uma instituição educacional numa cultura orientada pela e para a inclusão envolva todos os segmentos da comunidade escolar na responsabilidade e solução de problemas, tais como pais, funcionários, alunos, técnicos, docentes, administradores e a comunidade como um todo. (SANTOS, 2003, p. 64)

O envolvimento de todos implica no reconhecimento do outro como sujeito de conhecimentos e idéias capazes de engendrar as mudanças necessárias à inclusão, para as quais o diálogo se caracteriza como instrumento fundamental à construção de culturas, políticas e práticas inclusivas.

Como culturas de inclusão compreendem-se os *valores, conceitos e representações* que os sujeitos têm a respeito da inclusão/exclusão. Como políticas de inclusão entendem-se as *diretrizes e norteamentos* das ações que visem à inclusão/minimização da exclusão. Como práticas de inclusão definem-se as *participações sociais* efetivas em relação à inclusão (Santos, 2003, p. 72).

Nesse sentido, o esforço para a *Educação de qualidade*, aquela que abarca a todos no debate sobre o conhecimento, constitui-se num *movimento que põe em questão as culturas, as políticas e as práticas de exclusão/inclusão*, que reforçam a manutenção de uma estrutura escolar forjada pela hierarquização das relações interpessoais, onde o conhecimento pertence àqueles que ocupam os lugares mais elevados na organização da instituição e aos *outros* restam somente aprender as verdades já conhecidas.

Dessa forma, as *culturas inclusivas* representadas por valores e crenças, as *políticas inclusivas* identificadas nos projetos e objetivos e as *práticas inclusivas* consolidadas pelas ações concretas fazem-se consoantes à Educação de qualidade no que se refere ao papel da escola na orientação dos conhecimentos que compõem as relações de ensino.

Assim sendo, o dialogismo teorizado por Bakhtin (1992; 2003; 2005), a teoria da argumentação proposta por Perelman (1999; 2005) e o conceito de mediação defendido por Vygotsky (1989; 2000) abrem as brechas para o reconhecimento de que todo e qualquer conhecimento é fundado na relação com o outro. E, por esse motivo, criam as sendas necessárias à ruptura com os modelos de Educação e de formação alicerçados em critérios hierárquicos e absolutos.

3 METODOLOGIA: A PESQUISA COMO PROCESSO DIALÓGICO ENTRE SUJEITOS

Com certeza tinha-me escapado uma porta meio aberta, uma escada sombria (...). O meu desejo era voltar, examinar os arredores, as esquinas, as árvores (...).
(Graciliano Ramos – Angústia)

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica e justifica-a teoricamente. Para isso, expõe um breve histórico do percurso da investigação qualitativa, eleita para o norteamento deste estudo, com base em Biklen & Bogdan (1994); situa a abordagem teórico-metodológica; oferece uma visão do contexto da pesquisa, que abarca a estrutura de um período de três cursos destinados às Coordenadoras Pedagógicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro – o qual inspira e do qual parte esta pesquisa –, os sujeitos participantes e colaboradores da realização da pesquisa, a apresentação dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados recolhidos.

3.1 Investigação qualitativa em Educação

A escolha por uma abordagem qualitativa está fundamentada em Biklen & Bogdan (1994), que apresentam a história desse tipo de abordagem, marcando sua origem no século dezanove, com o processo de urbanização. Em função de características da vida urbana, problemas sociais – saneamento, bem-estar, educação e saúde – ganham visibilidade com a veiculação na imprensa, exigindo respostas por parte daqueles que se investiam de sua compreensão.

Entretanto, segundo Biklen & Bogdan (1994), é no final dos anos sessenta, que a investigação qualitativa firma-se. Os anos sessenta, marcados por mudanças sociais, representaram um avanço para a investigação qualitativa em Educação. Estudos sobre

experiências escolares de crianças pertencentes às camadas menos favorecidas pelo poder do capital, desempenho escolar, serviços educacionais, processos de escolarização de diferentes grupos começam a ganhar terreno.

Para Biklen & Bogdan (1994) tais iniciativas fazem com que a investigação qualitativa em Educação ganhe cada vez mais adeptos, em função de razões como: “tumultos sociais da época indicavam que não se sabia o suficiente sobre o modo como os alunos experimentavam a escola” (p. 38); a investigação qualitativa torna-se mais popular por conta de sua compreensão sobre formas de exclusão social, cujos “métodos de investigação representavam o espírito democrático em ascendência” (p. 38); a Antropologia volta-se para o estudo das áreas urbanas inseridas na sua própria cultura; a Sociologia “começou a virar-se para os escritos dos fenomenologistas” (p. 38-39); “grupos de investigadores começaram a praticar o que viria a ser conhecido por *etnometodologia*” (p. 39).

Os anos setenta são assinalados pela diminuição das tensões entre as abordagens quantitativas e qualitativas, o que favoreceu a instauração do diálogo entre os grupos representativos das referidas abordagens. Muitos pesquisadores educacionais reconhecem os limites do método quantitativo em relação às demandas do campo de investigação. Assim, o método qualitativo ganha reconhecimento no imaginário da pesquisa científica em Educação.

A observação participante, entrevistas em profundidade, descrições e registros minuciosos de conversas e diálogos, o registro filmado, passam a ser usados como instrumentos de coleta de dados para a fundamentação e a análise de estudos sobre integração racial, experiências docentes, inovações escolares, sistemas de transporte escolar, o papel da mulher na escola, entre outros.

Contudo, a forma como a investigação era levada a efeito, analisada e concluída variava quanto ao estilo. Pode-se destacar a tensão entre as abordagens de investigação *cooperativa* – defendia que o investigador deveria ser o mais autêntico possível – e

conflituosa – pleiteava em favor do investigador ser mais reservado e atento. Outro exemplo que revela diferenças no estilo, diz respeito à atitude do pesquisador quanto ao papel do observador e do observado, havia grupos que defendiam a simpatia e a identificação por parte do pesquisador frente aos pesquisados e outros que sugeriam que os sentimentos deveriam ser deixados de lado.

Para os autores Biklen & Bogdan (1994), os anos oitenta e noventa serviram de cenário para inovações importantes no campo da investigação qualitativa em Educação, principalmente, devido à utilização de computadores e softwares para a coleta, organização e análise de dados de campo; ainda que o diálogo entre métodos qualitativos e quantitativos sobre as diferenças, limites e possibilidades tivesse persistido, bem como a insistência numa prática formal e descritiva na análise dos dados de pesquisa.

Outras duas importantes contribuições para o campo da investigação qualitativa procederam da teoria e prática feministas e das abordagens pós-estruturalistas e desconstrucionistas do campo da Sociologia e da Antropologia, cujas defesas enfatizavam uma interpretação e uma escrita específicas da referida abordagem.

Até o presente momento, o percurso histórico da investigação qualitativa indica que, apesar das diferenças e dos estilos, há pontos de convergência que refletem características comuns a todo estudo dessa natureza. Apresento, aqui, de forma sintética as características e condutas da investigação qualitativa apontadas por Biklen & Bogdan (1994):

- a *fonte* de informação de dados é o contexto do objeto de pesquisa – devendo-se apreender os atos, os discursos e os comportamentos nas suas relações com a realidade;
- os *dados* são descritivos, expressos por palavras e imagens, e não números – exigindo-se a noção de que nada é trivial, toda e qualquer manifestação constitui-se em pistas para a compreensão do objeto de pesquisa;

- a *ênfase no processo* busca a compreensão das relações entre o investigado e o contexto social – legitimando-se a dinâmica das mudanças ocorridas em espaços e tempos específicos;
- a tendência à *análise indutiva* para a inferência de questões cruciais e determinantes – recorrendo-se a posturas críticas e não dogmáticas abertas a novos entendimentos;
- as *estratégias* e os *procedimentos* levam em consideração a dinâmica interna das situações sociais – valendo-se da importância das interações e da força dos significados construídos a partir das interlocuções e das participações sociais dos envolvidos no processo.

Portanto, a investigação qualitativa passa a constituir-se num caminho promissor e significativo de construção do conhecimento no campo das Ciências Sociais e Humanas, de modo geral, e no desta pesquisa, especificamente.

Essa perspectiva se volta para a superação da dicotomia e da cisão entre natureza/cultura, externo/interno, individual/coletivo, objeto/sujeito e, ao mesmo tempo, reafirma a íntima inter-relação e dinâmica dialética entre eles.

Por isso, este trabalho de investigação recorreu a uma abordagem qualitativa e toma a investigação almejada sob o ponto de vista da perspectiva sócio-histórica, assumindo a opção metodológica que compreende, como diz Freitas (2003):

o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, [cuja] abordagem, consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento (p.26).

E partindo das características apresentadas por Biklen & Bogdan (1994) sobre a investigação qualitativa, procuro relacioná-las às contribuições de Vygotsky, Bakhtin e Perelman para a fundamentação do arcabouço da pesquisa na sua concepção qualitativa.

Por isso, o contexto ao qual os dados se referem é o principal elemento ressaltado, bem como as derivações dele sob a ótica das interlocuções e interações entre os sujeitos envolvidos no processo, tanto do campo da pesquisa, especificamente, como o da Educação, de modo geral.

3.2 O foco central da pesquisa: a relação entre teoria e prática na formação de professores

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, a presente investigação tem como objetivo central avaliar os efeitos e as contribuições de um espaço de formação dialógico, destinado às Coordenadoras Pedagógicas (CPs) da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro nas práticas postas em andamento no interior das escolas. Assim, como passos para que o objetivo fosse alcançado foram analisados os documentos produzidos pelas CPs durante o espaço de formação; investigadas as representações que ficaram do referido espaço de formação e observados os efeitos deste nas práticas no interior da escola.

Esta pesquisa nasce de uma experiência⁶ de formação reservada a coordenadores pedagógicos com atuação prática nas escolas da Rede Fundamental de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, durante um período de, aproximadamente, quatro anos, nos quais atuei como dinamizadora. Por esse motivo, esta investigação de abordagem qualitativa seleciona o desenho de estudo de caso para efetuar o trabalho empírico e a análise dos dados.

Tanto a experiência – o contexto – quanto o tipo de estudo – estudo de caso – favorecem a delimitação do tema: *a formação de professores*. Para a escolha do contexto do estudo, justifico-a com os argumentos de Campenhoudt & Quivy (2005):

A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido. Primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração. Este procedimento implica a participação de numerosas competências diferentes. Os geólogos irão determinar as zonas geográficas onde é maior a probabilidade de encontrar petróleo; os engenheiros irão conceber processos de perfuração apropriados, que irão ser aplicados pelos técnicos.

(...)

No que respeita à investigação social, o processo é comparável. Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de

⁶ A estrutura, a organização e as peculiaridades da referida experiência de formação serão apresentadas, posteriormente, ainda neste capítulo.

aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho. (Campenhoudt & Quivy, 2005, p. 15)

Para explicar a preferência pelo *estudo de caso*, lanço mão do raciocínio de Biklen & Bogdan:

A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. (Biklen & Bogdan, 1994, p. 91)

Com o objetivo de promover melhor compreensão do contexto da pesquisa, apresento a seguir breves comentários sobre a Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, para depois situar o leitor frente ao contexto na sua especificidade.

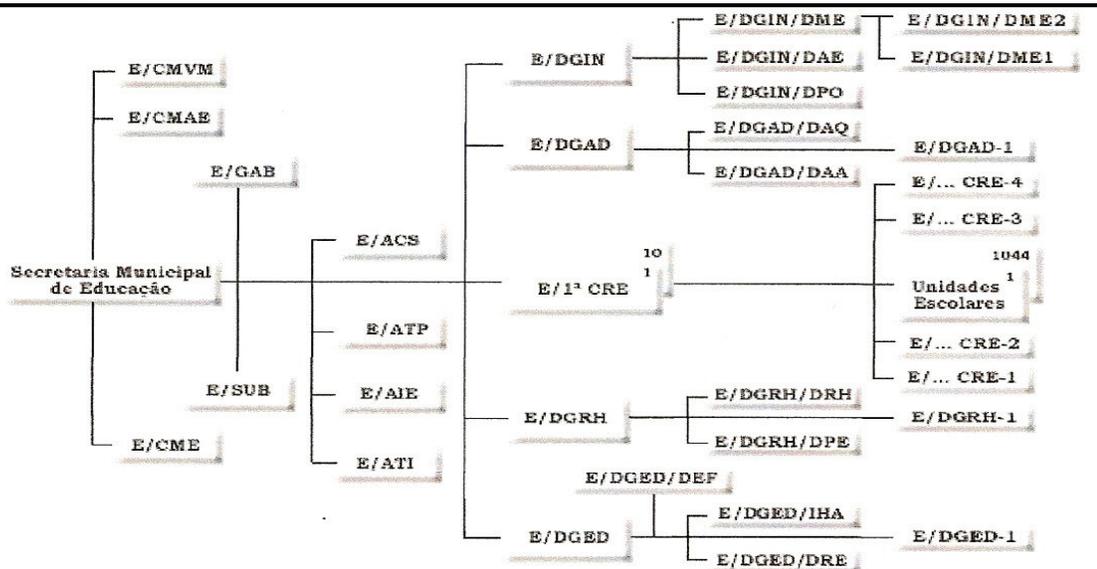
A educação municipal da cidade do Rio de Janeiro está estruturada em dois níveis: Central e Coordenadorias Regionais de Educação – CREs. No Nível Central, localizado no prédio da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, encontra-se a organização interna e administrativa da Secretaria Municipal de Educação – SME, composta por Assessorias Técnicas (Comunicação Social – E/ACS, Planejamento E/ATP, Integração Educacional – E/AIE e Informática – E/ATI), Departamentos Gerais (Infra-estrutura – E/DGIN, Administração – E/DGAD, Recursos Humanos – E/DGRH e Educação – E/DGED), a *Diretoria de Educação Fundamental – DEF* e Departamentos Específicos⁷. Para uma melhor compreensão, ver Figura 1.

O outro nível divide-se em 10 (dez) Coordenadorias Regionais de Educação – 1^a à 10^a CRE, em função da extensão da Rede Municipal de Educação e do grande número de escolas existentes nos diferentes bairros, conforme o mapa da Figura 2. Cada CRE abrange

⁷ Os Departamentos Específicos são nove e respondem por: Material e Equipamento (DME), Alimentação Escolar (DAE), Planejamento de Obras (DPO), Aquisição de bens móveis e de consumo (DAQ), Atividades Administrativas (DAA), Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH), Pessoal (DPE), Instituto Helena Antipoff (IHA) e Regularização Escolar (DRE), além de duas Divisões de Material e Equipamento (DME 1 e DME 2 e uma Divisão de Mídia-Educação (DGED-1).

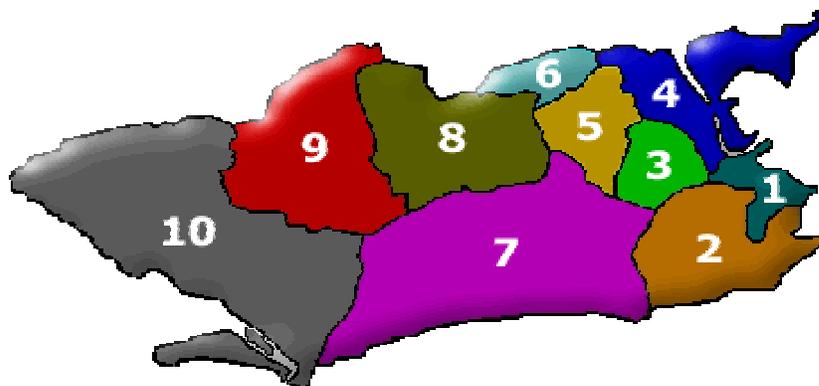
um número específico de bairros, segundo o critério de proximidade, e relaciona-se com as respectivas escolas de sua abrangência.

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO – SME/RJ



Fonte: Site da SME/RJ – <http://www.rio.rj.gov.br/sme/estrutura/estruturanc.htm>

FIGURA 2 – MAPA DA LOCALIZAÇÃO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – CREs



Fonte: Site da SME/RJ – <http://www.rio.rj.gov.br/sme>

O quadro a seguir permite conhecer as áreas de abrangência de cada uma das CREs. Participam desta pesquisa 40 (quarenta) escolas situadas na 4ª CRE, localizadas nos bairros de Bonsucesso, Brás de Pina, Cocotá, Cordovil, Ilha do Governador, Jardim Carioca, Jardim

Guanabara, Jardim América, Manguinhos, Olaria, P. Bandeira, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Praça do Carmo/Penha, Ramos, Vigário Geral e Vila da Penha. A sede da 4ª CRE está fixada no bairro da Ilha do Governador.

QUADRO 1 – ÁREAS DE ABRANGÊNCIA DAS 10 COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO/CREs

CREs	ABRANGÊNCIAS
1ª	Benfica, Bairro de Fátima, Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Praça Mauá, Rio Comprido, Santa Teresa, Santo Cristo, Saúde, São Cristóvão, Vasco da Gama.
2ª	Alto Boa Vista, Andaraí, Botafogo, Catete, Copacabana, Cosme Velho, Flamengo, Glória, Grajaú, Gávea, Humaitá, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme, Maracanã, Praia Vermelha, Praça da Bandeira, Rocinha, São Conrado, Tijuca, Urca, Usina, Vidigal, Vila Isabel.
3ª	Abolição, Bonsucesso, Cachambi, Del Castilho, Encantado, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Higienópolis, Inhaúma, Jacarezinho, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos, Tomás Coelho, Água Santa.
4ª	Bancários, Benfica, Bonsucesso, Brás de Pina, C. Universitária, Cocotá, Cordovil, Freguesia, Galeão, Guarabu, Ilha do Governador, Itacolomi, J. Carioca, J. Guanabara, Jardim América, Manguinhos, Moneró, Olaria, P. Bandeira, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Pitangueiras, Portuguesa, Praça do Carmo/Penha, Ramos, Tauá, Tubiacanga, Vigário Geral, Vila da Penha, Zumbi.
5ª	Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcante, Colégio, Honório Gurgel, Honório Gurgel, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Osvaldo Cruz, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda, Rocha Miranda, Turiaçu, Vaz Lobo, Vicente De Carvalho, Vila Kosmos, Vista Alegre.
6ª	Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta, Pavuna, R. Albuquerque.
7ª	Anil, Camorim, Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Valqueire.
8ª	Bangu, Deodoro, G. da Silveira, Guadalupe, Jabour, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Realengo, Santíssimo, Senador Camará, Sulacap, Vila Kennedy, Vila Militar.
9ª	Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Nova Iguaçu, Santíssimo, Senador Vasconcelos.
10ª	Barra de Guaratiba, Cosmos, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Paciência, Pedra de Guaratiba, Santa Cruz, Sepetiba.

As Coordenadorias Regionais de Educação têm a competência de:

- Implantar e implementar a política educacional da Secretaria Municipal de Educação nos órgãos da rede educacional vinculados à Coordenadoria;
- Exercer a gestão administrativa e financeira do Sistema Municipal de Educação, na área de jurisdição específica do órgão, de acordo com as normas gerais de autonomia e descentralização;
- Estabelecer parcerias com setores públicos e privados da região de abrangência do órgão;
- Coordenar a geração de informações pedagógicas e administrativas pelos órgãos locais de sua circunscrição e alimentar o órgão central na produção de informações gerenciais;
- Definir, planejar e coordenar a ação descentralizada do sistema educacional na área de sua circunscrição, em consonância com a política educacional da SME, porém contextualizada às escolas de sua região. (SITE da SME/RJ: <http://www.rio.rj.gov.br/sme>).

Ainda que todas as instituições de ensino da Rede Municipal de Educação tenham acesso ao órgão central, as CREs cumprem uma função descentralizadora de suporte às políticas educacionais, além de promoverem a articulação das interações entre as instituições de ensino e a SME/DEF.

Entre as responsabilidades da Diretoria de Educação Fundamental (DEF) estão a de contribuição para o desenvolvimento da fundamentação teórica e da prática pedagógica dos profissionais da área educacional e a promoção da troca de experiências entre os profissionais da Educação das 10 CREs. Considero que tenha sido com base nas referidas responsabilidades que a DEF em parceria com o FNDE promoveu 3 (três) cursos de formação destinados aos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, no período de 2002 a 2005, cujos efeitos esta pesquisa investigou nas práticas pedagógicas de 40 (quarenta) CPs.

Pode-se localizar no discurso da DEF a preocupação em torno da formação do educando, voltada para interação e trocas significativas entre sujeitos e articulada com a implementação do currículo *Multieducação*⁸ e dos princípios educativos e núcleos conceituais nela presentes.

O sentido da escola se materializa no cotidiano da ação pedagógica, no encontro dos atores sociais envolvidos no ato de ensinar e aprender e na possibilidade de desenvolvimento que se faz presente a cada aula, a cada planejamento, a cada centro de estudos. O conhecimento adquire sentido para o aluno quando ele, em suas vivências, é capaz de articulá-lo aos conceitos já consolidados, estabelecendo novas relações, ampliando, desta forma, suas possibilidades de compreensão do mundo. (MULTIEDUCAÇÃO, <http://www.rio.rj.gov.br/multieducacao/PrincipiosENucleos>)

Outro ponto a ser ressaltado nos argumentos presentes na *Multieducação* refere-se às escolhas que dão sustentação às práticas dos agentes sociais, especificamente a dos professores, conforme expresso a seguir:

As escolhas precisam ser muito bem pensadas. Não podem ser guiadas somente pelas necessidades da vida prática, tampouco bastar-se pela tradição ou senso comum (...). Precisamos estar sempre atentos para saber que aprendizagens

⁸ A Multieducação é um documento organizado pela SME-RJ destinado a oferecer as escolas da Rede Municipal de Ensino acesso ao Núcleo Curricular Básico e os princípios educativos, sobre os quais a Rede Municipal de Educação deve fundamentar suas práticas.

promovem o desenvolvimento, que ideologias estão balizando nossas escolhas e a que estruturas sociais elas poderão servir. A seleção de conteúdos, assim como os procedimentos de ensino, estão repletos de significados embutidos que, muitas vezes, reforçam as práticas sociais discriminatórias. (MULTIEDUCAÇÃO, <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/TrocandoIdeias.pdf>)

Dessa forma, a formação de professores se insere como uma condição permanente e necessária ao desenvolvimento do conhecimento na sua relação com as práticas pedagógicas presentes no interior da escola, para que não se realizem em torno de verdades incontestáveis e nem tampouco fortaleçam posições autoritárias, já que a identificação com posturas democráticas marca o texto da *Multieducação*.

Nesse mesmo contexto, inclui-se a prática de avaliação já que é, justamente ela, o instrumento norteador de ações futuras, caso o objetivo seja aderente ao dinamismo proposto no texto acima.

No item a seguir, apresento o cenário desta pesquisa – um espaço de formação destinado aos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de educação – e informo ao leitor o foco em questão – 3 (três) cursos de formação realizados entre 2002 e 2005 e dedicado a 40 (quarenta) CPs especificamente.

3.3 A população investigada

No ano de 2002, fui convidada pela Diretoria de Educação Fundamental – E/DGED/DEF, da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME-RJ), para atuar como dinamizadora de um processo de formação continuada para coordenadores pedagógicos com atuação na rede regular de ensino, que se realizou no período de novembro de 2002 a setembro de 2005, em três cursos distintos. Os cursos foram elaborados pela DEF em parceria com o FNDE e MEC.

Com a nova gestão da Diretoria de Educação Fundamental em julho de 2002, decidiu-se dar início à formação continuada para os coordenadores pedagógicos através da verba do MEC/FNDE. (SME/DEF – Relatório do processo de formação

continuada para coordenadores pedagógicos da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, 2005, p. 1)

O primeiro curso, denominado “Leitura e escrita: formação de professores e constituição de sujeitos” contou com duas ações no período de novembro a julho de 2003, com carga horária de 208 horas. O segundo e o terceiro cursos foram nomeados “Curso para docentes do ensino Fundamental – CPs 2004” e “Curso para docentes do ensino Fundamental – CPs 2004/2005”, compondo uma carga horária de 80 horas cada um. Os três cursos perfizeram um total de 368 horas de formação entre novembro de 2002 e setembro de 2005. (Ver Quadro 2)

QUADRO 2 – DADOS GERAIS DOS CURSOS

	CURSO 1	CURSO 2	CURSO 3
Período	<i>Ação 1</i> – Novembro/2002 a Maio/2003 <i>Ação 2</i> – Junho/2003 e Julho/2003	Março/2004 a Setembro/2004	Novembro/2004 a Setembro/2005
Carga horária	<i>Ação 1</i> – 120 horas, 16 horas não presenciais para desenvolvimento de trabalho dissertativo. <i>Ação 2</i> – 88 horas	80 horas	80 horas
Público alvo	<i>Ação 1</i> – Todos os Coordenadores Pedagógicos da Rede. <i>Ação 2</i> – Coordenadores Pedagógicos de escolas com turmas de Ciclo de Formação e de Progressão	Todos os Coordenadores Pedagógicos da Rede	Todos os Coordenadores Pedagógicos da Rede
Participantes	<i>Ação 1</i> – 1004 Coordenadores Pedagógicos. <i>Ação 2</i> – 552 Coordenadores Pedagógicos.	742 Coordenadores Pedagógicos	780 Coordenadores Pedagógicos

Para atender à demanda de formação do público alvo, os três cursos aconteceram simultaneamente, nas 10 CREs, com a realização de turmas no período da manhã e da tarde, de acordo com a procura dos participantes. As turmas eram compostas por até 40 Coordenadores Pedagógicos. Para isso, 30 dinamizadores foram convidados a participar da condução dos cursos.

Apesar de os três cursos terem sido elaborados com base numa proposta de formação comum, é provável que tenham sido marcados por especificidades, tanto por conta da diversidade e das características pessoais dos dinamizadores como pelas características

próprias dos locais e participantes. Contudo, não faz parte desta pesquisa abordar as especificidades dos cursos nem tampouco proceder a uma comparação entre eles. Aqui, interessa apenas ressaltar as características comuns entre os cursos, o que apresento no Quadro 3.

Durante a realização dos 3 (três) cursos, em várias turmas, assumi a responsabilidade de dinamizar os conteúdos teóricos destinados à formação do profissional que desempenha a função de coordenação pedagógica nas escolas da Rede Regular de Ensino da cidade do município do Rio de Janeiro. Entretanto, esta pesquisa não se aplica a todas as turmas, nas quais atuei como formadora, diz respeito apenas a uma delas, pertencente à 4ª CRE, da qual 40 (quarenta) CPs participaram dos três cursos de formação ao longo dos 4 (anos).

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS COMUNS AOS CURSOS

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamizadores contratados e condicionalmente desvinculados de órgão públicos. ▪ Organização das turmas proporcional à demanda das CREs. ▪ Inscrições feitas pelas CREs, a partir da liberação do quantitativo de vagas oferecidas pela DEF. ▪ Reuniões sistemáticas com os dinamizadores para planejamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos. ▪ Número significativo de faltas, por parte dos Coordenadores Pedagógicos, em função de duas questões centrais: substituição na função de coordenação pedagógica e solicitações diversas aos cursistas no mesmo dia e horário que o oferecido para o curso. ▪ A grande maioria das avaliações dos cursistas indicava a necessidade de continuidade na formação. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: SME/DEF – Relatório do processo de formação continuada para coordenadores pedagógicos da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, 2005.

Ao longo dos 3 (três) cursos essas 40 (quarenta) CPs estiveram submetidas a um mesmo olhar sobre formação. A concepção de formação que norteou este período foi a de que o conhecimento se constitui e é constitutivo das relações entre os sujeitos. Dessa forma, procurou-se afastar das práticas de transmissão de conteúdos teóricos, assumindo-se a da intertextualidade dos discursos postos em movimento no espaço de formação. Lugar em que a linguagem adquire destaque, principalmente naquilo que Bakhtin (1992) e Vygotsky (1989) anunciam sobre ela.

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que aprende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que pode ser chamado de “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso

interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (BAKHTIN, p. 147)

(...) aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, p. 118)

A linguagem, então, constituiu-se o caminho para a intenção de transformar o espaço de formação em um instrumento para a execução de ações práticas. Pois os cursos foram estruturados a partir da preocupação com os índices de fracasso escolares e o crescente aumento das turmas de Progressão. Na época em que os cursos foram realizados, entre 2002 e 2005, o sistema educacional do município do Rio de Janeiro estava organizado em Ciclo de Formação e em séries. O Ciclo de Formação dava-se em 3 (três) anos (ciclo inicial, intermediário e final) e não comportava reprovações entre eles. Contudo, ao final, o aluno que não alcançava os conhecimentos previstos pelo currículo era encaminhado à turma de Progressão, na tentativa de resgatar e sedimentar os conhecimentos não apreendidos e necessários ao ingresso na 3ª série. O mesmo se dava com alunos que ingressavam na escola com idade maior que 9 anos e ainda não tinham iniciado o processo de aquisição da leitura e da escrita; estes eram diretamente encaminhados à Progressão.

Diante da característica própria do sistema educacional do município do Rio de Janeiro e da necessidade de enfrentamento das dificuldades suscitadas por ele, os cursos tiveram a preocupação de se colocarem no espaço intermediário entre teoria e prática, visando mudanças efetivas na realidade das escolas. Esta foi a nossa proposta: que os conteúdos abordados no espaço de formação criassem condições para que as CPs pudessem, da mesma forma, afetar os professores e alunos com vistas a uma transformação das práticas postas em andamento nas suas escolas de atuação.

E como saber se a formação afeta as práticas? Para responder a esta pergunta, foi preciso, em primeiro lugar, descrever as práticas de formação e suas interações discursivas (1º

passo da pesquisa – conquistado pela análise dos documentos produzidos pelas CPs ao longo dos cursos) para, depois, conhecer as representações das CPs sobre o referido espaço de formação e as alternativas práticas que vêm adotando como estratégias para a efetivação de suas ações no interior da escola, a partir dos referidos cursos (2º passo da pesquisa – possibilitado pelos dados colhidos no inquérito por questionário). Contudo, apenas com esses dois passos não seria possível se ter uma visão mais clara sobre o que de fato está sendo realizado nas escolas como resultante dessa formação. Por isso, esta pesquisa se completou com a aproximação das práticas efetuadas nas escolas (3º passo da pesquisa – entrevistas e observações das práticas das CPs).

Cabe, ainda, relatar que as quarenta CPs selecionadas para o estudo foram as mesmas que participaram dos (3) três cursos destinados àqueles que exerciam a função de coordenação pedagógica nas escolas da Rede Regular de Ensino do município da cidade do Rio de Janeiro e que participaram das turmas, cujos conteúdos teóricos foram por mim dinamizados.

Foi esse percurso que viabilizou a realização desta pesquisa e que, daqui para frente, será apresentado especificamente naquilo que se refere à fundamentação teórico-metodológica e à materialização concreta da atitude de pesquisa.

3.4 Procedimentos da pesquisa

Tendo demarcado o tema, escolhido o contexto e os sujeitos da investigação, parti para a tarefa de recolha dos dados. Nessa hora, me fiz muitas perguntas, do tipo: o que fazer? Como fazer? E ainda, de que modo me aproximar dos dados que resultariam nas conclusões desta investigação, sem que eles não fossem, apenas, o recorte do meu olhar singular – talvez, equivocado ou duvidoso –, mas representassem o universo pesquisado nas suas várias e

diferentes formas de expressão, bem como contemplassem as contradições e as tensões próprias das vozes que o realizam?

Tais questões não me pareciam fáceis de responder, nem confortáveis à atitude de pesquisa. Contudo, encontrei incentivo, ganhei força e coragem na interlocução com Biklen & Bogdan (1994):

O termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes (...).(Biklen & Bogdan, 1994, p. 113)

Outra preocupação que perpassou esta pesquisa foi a de manter cuidado para que as interações não resultassem em processos de exclusão ou desconforto para aqueles que dela participaram, mas sim que o resultado da mesma pudesse configurar-se como possibilidade e fundamento para a reflexão sobre a Inclusão em Educação – tema que motivou tanto o meu ingresso no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ como o percurso da pesquisa em si. E é o que Santos (2003) nos convida a refletir quando ressalta que estar em consonância com o paradigma da inclusão significa:

direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades. Significa, ainda, desenvolver, cotidianamente, a capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela e empenhando-se no próprio aperfeiçoamento profissional. (SANTOS, 2003, p. 70)

Pois é através daqueles “esclarecidos”, em suas atuações profissionais e pessoais, que condições podem ser pensadas, atitudes podem ser representadas, e novas atitudes podem ser propostas e exemplificadas na prática. (Santos, 2000, p. 40)

O cuidado com o outro se insere numa perspectiva da ética como “empreendimento humano”, sempre firmado entre os atores sociais, portanto, sujeitos à revisão e à crítica permanentes (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

3.4.1 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de aplicação

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: pesquisa documental, inquérito por questionário, entrevistas abertas e observação participante. Para a *pesquisa documental* recorri a três tipos de documentos: documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, os relatórios por mim elaborados sobre o processo de formação e documentos produzidos pelas CPs durante o período de formação.

Os documentos oficiais se referem, prioritariamente, àqueles produzidos para a construção da proposta de formação referida e aos que resultaram das avaliações sobre a mesma. Os relatórios produzidos por mim foram solicitados pela Diretoria de Ensino Fundamental (DEF), da SME-RJ.

Os documentos escritos pelas CPs dizem respeito aos registros feitos no decorrer das 3 ações do referido curso de formação, cuja orientação foi baseada em prática narrativa, onde as escritas caracterizam-se como instrumentos que permitem que as práticas sejam contadas e se constituam na história coletiva de um grupo – o que só é possível com o registro elaborado com a intenção de se colocar à disposição dos outros como memória.

Lembrando Benjamin (1996), a memória tira o passado da estagnação, colocando-o em movimento e ligando-o ao presente. Nesse caso, os documentos escritos pelas CPs me permitem a recuperação da experiência singular do grupo de formação para reavivá-la na procura por respostas à indagação central desta pesquisa.

De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1996, p. 114)

Assim, o passado deixa de ser uma enumeração desabitada para se configurar na

tentativa de retomar aquilo que nele solicitava um outro desenlace, dessa forma, permitindo que a história escrita no passado seja lembrada no presente e passe a fazer parte da escritura deste presente, que um dia será também passado, só que quando escrito quebra com a cronologia de história linear e instaura a história dialética que não cessa jamais. A história concebida dessa forma permite o transitar por ela, bem como sua afirmação ou recusa.

O que procurei nos escritos das CPs foram indicadores sobre as marcas da história vivida por elas e por mim, com a intenção de ir a campo para, então, verificar os efeitos desse espaço de formação no interior das escolas. Entretanto, as tentativas de mapear o realizado terão efeito na percussão do primeiro objetivo específico desta investigação, o de *analisar os documentos produzidos pelas CPs durante o espaço de formação*. A análise foi baseada no exame e na reflexão das seguintes questões:

- o que se entende por espaço de formação?;
- que concepções de ensino-aprendizagem as CPs tinham no início do espaço de formação?;
- que concepção as CPs indicam ter assumido em suas práticas?;
- que discursos ou relatos parecem indicar mudanças nas práticas das CPs e de outros profissionais que atuam nas escolas?

O *inquérito por questionário* constituiu-se como um segundo instrumento utilizado, teve como objetivo específico *investigar as representações que ficaram do espaço de formação*, considerado condição para a conquista do objetivo geral desta pesquisa.

O questionário (APÊNDICE 1) contou com 26 perguntas e foi dividido em seções: uma parte geral com três questões destinadas à coleta de dados pessoais, caso fosse necessário um contato posterior com o pesquisado; uma parte introdutória com 11 questões para corroborar as representações das CPs acerca dos cursos de forma ampla; um segmento com 14 questões sobre as atribuições específicas das CPs, subdividido em três tópicos, cujas questões buscaram informações sobre: o projeto político pedagógico (PPP), a prática interdisciplinar, a

realização de Centros de Estudos (CEs); um lugar para o relato de experiência, contendo 2 questões e, por fim, um espaço aberto a críticas, sugestões e comentários.

Cabe, aqui, uma justificativa sobre a extensão do referido instrumento: embora muitos autores de metodologia da pesquisa recomendem que este instrumento deva ser limitado em números de questões, considere-se que o *grande número* de questões proposto colhe informações relevantes, sem as quais a presente pesquisa poderia ficar comprometida. Por isso, optei pelo formato já descrito, considerando que seu desenho permitiria a maximização das vantagens e a minimização das desvantagens em potencial (PARKER & REA, 2000, p. 40).

O questionário foi elaborado em parceria com a orientadora desta pesquisa, Dra. Mônica Pereira dos Santos, e contou em quase sua totalidade com questões abertas, apenas três delas eram fechadas. Na elaboração das questões, tivemos a preocupação com uma redação simples e objetiva, foram utilizadas expressões usuais entre os pesquisados, evitando-se a ambigüidade que pudesse confundir-los.

O inquérito por questionário se baseou naquilo que CAMPENHOUDT & QUIVY (2005) determinam os objetivos para o referido instrumento de pesquisa:

- O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.
- A análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão. Exemplos: o impacto de uma política familiar, ou a introdução da microinformática no ensino.
- De uma maneira geral, os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade. (p. 189)

O *inquérito por questionário* foi realizado ao longo do segundo semestre de 2006, e destinado à investigação das representações de 40 (quarenta) CPs da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro sobre o espaço de formação dos 3 (três) cursos a elas destinados, no período de 2002 a 2005.

Na tentativa de diminuir a demora da entrega dos questionários respondidos e evitar a não devolução, decidi entregar pessoalmente cada um deles, uma vez que o número de

participantes não excedia a quarenta. Para a aplicação, liguei a cada um dos participantes, antecipadamente, para solicitar a colaboração, explicar sobre o objetivo da pesquisa, esclarecer que o questionário deveria ser respondido na minha presença em função da urgência de tempo e da necessidade de possíveis explicações para o seu preenchimento e, em caso de concordância, agendar dia, local e hora. Todas as CPs se colocaram prontamente disponíveis, decidindo unanimemente pela escola de atuação para receberem e responderem o questionário. Imaginei que o fato de todas as escolas fazerem parte de uma mesma região administrativa (4ª CRE-RJ), estarem situadas relativamente próximas umas das outras, pudesse favorecer a aplicação dos questionários, permitindo que três ou quatro questionários fossem entregues e respondidos num mesmo dia.

Entretanto, essa foi a primeira dificuldade com a qual me deparei, pois apesar das escolas estarem localizadas relativamente perto uma das outras, não foi possível imprimir a *velocidade* desejada, uma vez que o reencontro com as CPs não se resumiu à entrega dos questionário, mas foi, também, um momento de matar as saudades do tempo em que nos encontrávamos semanalmente nos 4 (quatro) anos em que estivemos juntas.

Outra dificuldade foi a idealização do tempo previsto para as respostas, visto que as CPs, ao se defrontarem com o questionário, solicitaram um tempo maior para responderem, por conta da extensão do mesmo 27 (vinte e sete) questões ao todo, sendo que 25 (vinte cinco) delas eram discursivas. Diante disso, adotei a estratégia de deixar o questionário e voltar em 1 (uma) semana para pegá-lo. Contudo, nem sempre pude me apropriar deles. Muitas das CPs solicitaram mais tempo para responder, outras vezes justificaram tê-los deixado em casa ou não tê-los concluído por conta do excesso de trabalho na Unidade Escolar⁹ (U.E.) ou, também, desejavam explicações sobre alguma questão.

Então, a aplicação do referido instrumento, que inicialmente estava prevista para o

⁹ Neste capítulo, substituirei a expressão Unidade Escolar pela sigla UE.

mês de agosto, acabou levando 5 (cinco) meses para ser concluída. E mesmo assim, não abarcou as 40 (quarenta) CPs selecionadas para a participação desta investigação, cujos motivos são listados a seguir: 2 (duas) das CPs encontravam-se em regime de licença, 1 (uma) delas havia se aposentado, 1 (uma) devolveu o questionário em branco, 6 (seis) CPs não devolveram o questionário. Por isso, esta parte da pesquisa contou com a atuação de 30 (trinta participantes).

Entre os motivos de não terem respondido no prazo combinado no momento da entrega um me chamou muito a atenção: uma das CP pediu que eu deixasse o questionário com ela e voltasse um outro dia para pegar ou se preferisse mandaria direto para a SME-RJ, situada no prédio da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, localizado no bairro do Estácio, por ser mais próximo da minha casa. Contudo, como eu já tinha agendado outros encontros para a semana seguinte, preferi passar pela escola para eu mesma, pessoalmente, recolher o questionário. Na semana seguinte, lá estava eu no dia e hora marcados, a CP já havia respondido e estava cheia de questões sobre o mesmo e a pesquisa. Sua observação foi a de que a última questão¹⁰ não havia ficado muito clara, porque ela tem dificuldades para escrever, mas que eu estava convidada a observar e constatar na escola, caso achasse necessário. Entretanto, agradei o convite e expliquei que não poderia fazer isso, uma vez que para a observação prática um outro critério de escolha seria usado.

Cada questionário recebeu um código de numeração, tendo sido o critério deste a ordem de contato com a CP. Ao ligar para elas e agendar a entrega, procedi à impressão do questionário utilizando a numeração de 01 a 40 na ordem de contato. O que talvez justifique, em parte, a não devolução do instrumento, pois correspondem aos códigos de número 34, 35, 36, 38, 39 e 40, com exceção do de número 02 (também não devolvido) e o 22 (devolvido em branco).

¹⁰ A referida questão trata-se do relato de uma experiência bem sucedida implementada na escola.

A grande maioria dos questionários não respondidos se refere aos últimos contatos feitos, o que me leva a pensar que, no caso destes, não pude ser tão flexível quanto ao tempo de espera para confecção das respostas. A falta de tempo encontra desculpa na própria realidade, sobre a qual encontra-se a elaboração de uma pesquisa de mestrado em dois anos: a disponibilidade que temos para encerrar os créditos das disciplinas exigidas em função das atividades profissionais desempenhadas (no meu caso, por exemplo, não foi possível uma dedicação exclusiva), realizar o levantamento bibliográfico, escolher e proceder à aproximação com as teorias eleitas, realizar a pesquisa de campo e a análise dos dados.

Outro fato que provocou minha atenção foi o de que quase todas as CPs, ao comentarem a elaboração das respostas, sentiram-se provocadas à revisão de suas práticas no interior da escola, pois indicaram que o instrumento suscitava inúmeros questionamentos e reflexões.

Quanto aos conteúdos das questões, eles foram distribuídos em 2 (duas) partes: uma destinada a informações para contatos posteriores, caso fossem necessários (nome, escola, telefones da escola e pessoais, incluindo celulares) e outra com indagações específicas sobre os temas a serem investigados que, com o objetivo de facilitar as respostas e a posterior aproximação com os dados colhidos, além de oferecer uma visão mais organizada sobre conteúdo pesquisado, foi subdividida em seções.

A primeira seção foi destinada a fornecer os conhecimentos necessários às representações sobre os cursos, suas limitações e colaborações para o trabalho prático desempenhado pelas CPs, as repercussões práticas do espaço de formação sobre o trabalho delas nas escolas e sobre os modos de solução a problemas encontrados no exercício da função de coordenação pedagógica.

A segunda seção foi reservada à indagação sobre o projeto político pedagógico (PPP) das escolas de atuação das CPs e constou de 4 (quatro) questões: uma sobre a importância dos

cursos para a construção do PPP e sobre os modos de colaboração ou não; outra a propósito da elaboração do PPP com base na análise diagnóstica das necessidades a partir das características da escola; uma sobre as ações postas em andamento para a conquista das necessidades e a última sobre a avaliação do PPP com base nos objetivos traçados nele.

A terceira seção constou de uma questão sobre a ajuda ou não dos cursos para a atribuição da CP de garantir, junto com a direção da escola, a prática interdisciplinar. Em caso de uma resposta positiva, solicitei o relato de medidas práticas tomadas nessa direção e, em caso negativo ou em parte, convidei as CPs a informarem o que ainda falta para que a prática interdisciplinar seja uma ação efetiva.

Na quarta seção, com um total de 5 (cinco) questões busquei informações sobre: as interferências feitas pelas CPs no que se referem à organização, coordenação e participação nos CEs; a concepção de formação delas; as atividades que têm feito nos CEs; as conquistas que consideram ter alcançado com o seus desempenhos; os obstáculos que enfrentam no desenvolvimento das ações nos CEs e os encaminhamentos dados aos obstáculos encontrados frente à concretização dos CEs. Da segunda à quarta seção as questões se basearam em alguns aspectos das atribuições da função de coordenação pedagógica e foram precedidas de um quadro com tópicos retirados da Circular E/DGE nº 37, de 13 de julho de 1998, conforme apresentado no Quadro 4.

QUADRO 4 – ASPECTOS REFERENTES ÀS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

<p>ASPECTOS REFERENTES ÀS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - assessorar tecnicamente a <u>construção do Projeto Político Pedagógico</u> da Escola em todas as suas etapas: elaboração, implementação e avaliação; - promover, junto com a Direção, a integração dos professores das diferentes disciplinas e segmentos, garantindo a <u>interdisciplinaridade</u> e a articulação entre as diferentes séries e níveis da Educação Básica; - coordenar, organizar e participar, junto com a Direção, dos <u>Centros de Estudo</u>, Conselhos de Classe e outras atividades promovidas pela Unidade Escolar; (...) - promover, junto com a Direção, a <u>avaliação continuada</u> de todo o trabalho escolar, a partir da análise dos quadros de desempenho e outros instrumentos criados, pela Unidade Escolar, bem como dos Relatórios do Desempenho Escolar (bimestrais e final); - orientar e acompanhar as estratégias de <u>recuperação paralela e final</u>.

Fonte: Circular E/DGE, nº 37, 13 de julho de 1998.

A quinta seção destinou-se ao relato de uma experiência de sucesso realizada na escola relativa à organização, orientação e coordenação do trabalho da CP junto aos professores e à justificativa para que a referida experiência tenha sido tomada como de sucesso. A sexta e última seção abriu espaço para que cada uma das participantes da pesquisa pudesse fazer críticas, sugestões e comentários, caso achassem necessários.

Outros dois procedimentos levados a efeito por esta pesquisa foram *observação das práticas* e *entrevistas*. Ambas as estratégias de coleta de dados ocorreram simultaneamente no período de setembro a dezembro de 2006, cujos registros foram feitos num “caderno de campo” (QUIVY, 1996).

As entrevistas e as observações práticas ocorreram simultaneamente no período de agosto a dezembro de 2006 e ocorreram em relação à investigação das atuações práticas de 4 (quatro) CPs. Mais uma vez o tempo exigido (dois anos) para a realização desta pesquisa pesou sobre o critério de escolha de *apreciação dos efeitos do espaço de formação nas práticas assumidas no interior da escola*. Em função disso, uma impossibilidade se impunha: a aproximação e o conhecimento das práticas das 40 (quarenta) CPs que compuseram e permitiram que esta pesquisa fosse feita. Por isso, 4 (quatro) delas foram selecionadas para o estudo mais aprofundado sobre as implicações do espaço de formação nas práticas realizadas pelas CPs. Para isso, usei o método de sorteio aleatório dos códigos (01 a 40) dos questionários. Estes códigos foram colocados num saco e, na medida em que iam sendo retirados, uma ordem de 1 (um) a 40 (quarenta) foi estabelecida. Procedida a seleção, entrei em contato com as 4 (quatro) primeiras CPs sorteadas para a solicitação das entrevistas e observações das práticas destas. Estas 4 (quatro) concordaram de imediato, então, passei a agendar os referidos procedimentos, que ocorreram simultaneamente nas 4 (quatro) escolas de atuação das CPs.

As *entrevistas* foram gravadas em *pen-drive* e transcritas posteriormente, tendo tido

o cuidado de anotar o máximo de informações sobre os relatos nelas contidas. Foram realizadas 3 entrevistas com cada CPs, num total de 12, com aproximadamente 30 minutos cada, o que equivaleu à 6 horas de gravação.

Os conteúdos das entrevistas referiram-se à organização, realização e condução dos CEs e à realização de COCs participativos, bem como à articulação do PPP com as práticas pedagógicas postas em andamento nas escolas.

As *entrevistas* foram estruturadas a partir das informações obtidas no próprio processo de investigação, configurando aquilo que Biklen & Bogdan (1994) chamam de fidelidade à tradição qualitativa de pesquisa:

tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, as grelhas de entrevistas permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo. (p. 108)

Entretanto, o fato de o discurso do sujeito pesquisado ter sido considerado indicativo de questões complementares e subseqüentes, isso não significa que a entrevista tenha ocorrido de modo informal e amplamente aberto. Ao contrário, as entrevistas, embora flexíveis, seguiram um roteiro com pontos a serem explorados, a saber: a condução dos CEs feita pelas CPs, a relação interpessoal das CPs com os professores, a direção da escola, funcionários em geral, alunos e a comunidade onde está inserida sua escola de atuação; os encaminhamentos práticos sobre os problemas encontrados com relação a alunos, professores, responsáveis; a realização de conselhos de classe participativos (COC).

Todas as entrevistas foram gravadas, bem como antes, durante e ao final de cada uma delas foram registrados dados relevantes à pesquisa em um caderno de campo, cujo objetivo era tanto o de dar suporte ao registro de informações que a gravação de áudio não permitia como o de se precaver em caso de falha da tecnologia adotada.

Antes da realização das entrevistas eram anotados a data e o local de sua concretização, dados gerais sobre a escola (número de turmas, de alunos, de professores,

localização, características da comunidade escolar), aspectos do ambiente onde foi realizada, os participantes e suas respectivas funções.

Durante a entrevista, na medida em que o entrevistado ia fornecendo as informações, o máximo possível de registros era feito, além da gravação de áudio. Contudo, o procedimento de registro escrito não garantiu a menção de tudo o que foi narrado, até porque isso poderia comprometer a qualidade na coleta de dados (talvez por conta dos meus próprios limites em prestar atenção ao que era dito e, ao mesmo tempo, anotá-lo), uma vez que, conforme já citado, os discursos eram indicativos de outros pontos importantes que pudessem ter escapado do roteiro. Depois da entrevista, no mesmo dia, ao chegar em casa, eu transcrevia o que havia acontecido, para que os muitos detalhes não fossem esquecidos.

Quanto às *observações*, a atitude de pesquisa se deu entre o que Biklen & Bogdan (1994) chamam de *observador completo* – aquele que não participa em nenhum momento das atividades observadas – e o *observador que tem um envolvimento com a instituição* – aquele que de alguma forma é parte do que se realiza. Embora eu não tenha participado ativamente das atividades observadas, não havia como eu manter-me distante todo o tempo, como que fora do contexto, por dois motivos: já havia travado um relacionamento com as CPs por ter sido a dinamizadora dos três cursos destinados a elas e, por causa disso, muitas vezes eu era questionada sobre alguma coisa e solicitada a dar uma opinião, fazer uma análise. E, mesmo com o cuidado de não fornecer pistas sobre as intenções da pesquisa e de não atropelar ou inibir os sujeitos pesquisados, eu me fazia presente à demanda.

No que tangem aos registros escritos, estes se deram quase que como os das entrevistas, com poucas diferenças, mas que cabem ser citadas pelo menos quanto às anotações durante a sua realização: como eu não era parte da atividade, pude me dedicar mais ao processo de anotação, tendo sido escrito um maior número de informações sobre o que se realizava, ainda que a gravação digital tenha sido efetuada.

As observações se limitaram às práticas das CPs nas escolas quanto à consumação de CEs, COC, reuniões de pais, orientação a pais, professores e alunos.

As entrevistas e as observações se constituíram como os últimos instrumentos usados para a conquista do objetivo central desta pesquisa, o de *conhecer os efeitos do espaço de formação nas práticas assumidas no interior da escola*.

3.5 Tratamento dos dados

Antes de proceder às transcrições dos dados colhidos nas entrevistas, ouvi atentamente todas as gravações e comparei-as às anotações escritas feitas. Para a transcrição das entrevistas usei o programa *viavoice 11* da IBM¹¹ – o que facilitou muito o procedimento, uma vez que permitiu grande economia de tempo, pois, à medida que ouvia os relatos, repetia-os no microfone ligado ao computador e os dados iam sendo, então, automaticamente registrados no editor de texto do referido programa.

Todas as entrevistas ocorreram nas escolas de atuação das CPs, geralmente, em suas salas de trabalho, onde realizam encontros com professores, responsáveis, alunos etc., com exceção de uma CP, que não tem um espaço reservado para desenvolvimento de suas atividades profissionais, cujas entrevistas realizaram-se na sala de leitura e na sala da direção da escola.

As *observações das práticas* também foram gravadas e registradas criteriosamente em um caderno de campo, o procedimento de transcrição se deu nas mesmas condições dos relatados para as entrevistas.

As observações das práticas das CPs incluíram a realização de CEs, COCs, reuniões com responsáveis, professores e alunos, além da inauguração de um refeitório e um *chá*

¹¹ Viavoice11 – Millennium Edition – IBM.

literário. Entretanto, nem a inauguração nem o chá literário foram gravados em áudio, contaram apenas com as anotações escritas no caderno de campo, dada a característica dos dois eventos: muitas pessoas falando ao mesmo tempo e muitas ações e movimentos simultâneos em um mesmo espaço físico. Por esse motivo, privilegiei o registro escrito em detrimento do de áudio.

Em cada uma das escolas foram observados um CE e um COC, uma vez que o cronograma estabelecido pela SME-RJ para a realização destas atividades segue uma agenda pré-determinada no início de cada ano letivo. Tanto os CE como os COCs acontecem em um mesmo dia para todas as escolas da Rede Regular de Ensino do município do Rio de Janeiro, por isso, apenas um COC e um CE puderam ser observados a cada mês, de agosto à novembro, permitindo-se um número de 4 CEs e 4 COCs observados ao todo.

3.6 Procedimentos de análise

A grande possibilidade de referências no campo da Ciência, de modo geral, e das Ciências Humanas e Sociais, particularmente, impõe à prática da pesquisa um distanciamento do dogmatismo, da verdade evidente e indiscutível. Por isso, nesta pesquisa, recorri à análise do discurso baseada nas teorias de Bakhtin (1992; 2003; 2005) sobre o dialogismo e de Perelman (1999; 2005) sobre a retórica e a argumentação para proceder à *avaliação dos efeitos e contribuições do espaço de formação das CPs da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro nas práticas postas em andamento no interior das escolas*.

Adotei o conceito de *dialogismo* por ele indicar que seu contraponto, o monologismo, encara o discurso científico como um texto que propõe uma verdade definitiva, ressaltada por um único ponto de vista. Invoquei a *teoria da argumentação* por apontar o caminho mais promissor para o desenvolvimento do conhecimento – a problematização deste

e sua inserção no campo do que é discutível, pois só se discute o que não é óbvio. O debate gira em torno daquilo que inspira e demanda uma escolha; e o ato de escolher é o mesmo que dar preferência a um ou a outro caminho, texto, valor, conteúdo etc.

Assim, o *dar preferência* implica dar ao outro um lugar na constituição de sua escolha, seja ela a respeito de um valor, um fato, um objeto, uma vez que a escolha se faz com base em diferentes possibilidades. Se não há possibilidades, não há escolhas. Por estes motivos escolhi Bakhtin (2003) e Perelman (1999) para me ajudarem na constituição de um diálogo mais promissor para a construção do conhecimento científico e com o leitor que se interesse pelo tema em questão. Pois

o texto só tem vida contatando com o outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. (...) Por trás desse contato está o contato entre os indivíduos e não entre coisas. (...) se apagarmos as divisões das vozes, (...) o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto). (BAKHTIN, p. 401)

Esta apreciação de Bakhtin (2003) identifica-se com o que Perelman (1999) propõe sobre a diferença entre *opinião* e *verdade*, caracterizada por uma questão de grau e não de natureza. A opinião refere-se às crenças acolhidas no seio de uma sociedade ou grupo, cujos participantes crêem como admitidas por todos – o senso comum. A verdade é marcada por discursos específicos – científico ou técnico, jurídico ou teológico – próprios dos partidários de uma categoria ou disciplina, que assinalam o corpo de uma ciência.

Tanto opinião como verdade veiculam-se como argumentos dirigidos aos outros e como justificativas para o que se crê e se defende na materialização do debate. Residem, portanto, no interior de um auditório e nas enunciações de oradores e, por isso, se distinguem pelo uso proferido por um tipo de linguagem. Contudo, apesar de a linguagem utilizada ser diferente, o acesso ao conhecimento e às opiniões acontece do mesmo modo, por adesão a argumentos articulados pelo outro.

Para deixar de pertencer a um auditório geral próprio, onde impera o senso comum, e penetrar num auditório especializado, faz-se necessária a iniciação. E quem a realiza? O mestre, porta voz de um saber específico, cujo lugar garante-lhe a primazia da qualidade, que quando reconhecido por aqueles a quem é dirigido, legitima-se no discurso que será assumido nas práticas sociais tanto específicas de uma atuação (uma profissão, por exemplo) e, ao mesmo tempo, concorrerá ao uso nos espaços cotidianos.

O representante da opinião não é detentor de uma racionalidade inferior; o que diferencia o cientista do cidadão *comum* que emite suas opiniões é a linguagem empregada. A separação entre opinião (senso comum) e verdade (ciência) procede de uma outra separação não menos injusta – a entre retórica persuasiva e linguagem científica. A retórica surge como caminho de escolha entre diferentes modos de se conceber o conhecimento (PERELMAN, 1999) e, por isso, foi situada no campo da opinião. O que a retórica faz é convidar o outro à argumentação sobre coisas que não são evidentes. Pois, se os fatos, as coisas, os fenômenos fossem únicos, não seria preciso debater sobre eles, bastaria demonstrá-los, torná-los evidentes, sem que fosse preciso recorrer a uma justificativa no sentido de dar-lhes tal ou qual direção ou solução.

Entretanto, a necessidade de se justificar um pensamento configura-se como uma regra que valoriza e convoca o outro à expressão de seu pensamento – o que gera o debate e o confronto das crenças, dos valores, das opiniões e, inclusive, do conhecimento científico em busca das adesões suscitadas pelas teses postas na argumentação. Então, pode-se afirmar que a argumentação responde pela aproximação entre os sujeitos, pelo respeito às opiniões alheias, ainda que sejam passíveis de recusa. Recusar é não aceitar, é opor-se, cujo reverso é o aceitar, o admitir. Recusar em nada se assemelha à desvalorização, à desconsideração, à negação. Ao contrário, só se recusa aquilo que se reconhece. Nesse sentido, nos diz MEYER (1998, p.27): “*a retórica é a negociação da distância entre os homens a propósito de uma*

questão, um problema”. Não seria, então, um equívoco dizer que a retórica trata de opiniões e a ciência de verdades? Não seriam tanto opiniões como verdades uma questão, um problema sobre o qual devemos nos debruçar para que a ela/ele fosse possível criar uma alternativa? Opinião não produz conhecimento? Conhecimento não se faz com opiniões?

Para Perelman (1999), tanto as opiniões como os conhecimentos científicos são resultantes das racionalidades que lhes dão fundamento. Abre-se, então, espaço para a discussão sobre os motivos que levam à idéia de que opinião pertence à retórica e conhecimento diz respeito à ciência. E Perelman (2005) nos convida a percorrer por esse debate proferindo uma crítica à evidência incontestável. Crer na evidência demonstrada por critérios científico-metodológicos é, por um lado, reafirmar que a verdade é indiscutível, portanto, inquestionável e, por outro, que a opinião é fonte de incertezas, portanto, discutíveis. Para Perelman (1999; 2005), estas teriam sido as justificativas que deram fundamento à separação entre retórica – o discutível – e verdade – o absoluto. Mas, tal cisão impõe outro questionamento: se a verdade é absoluta, o conhecimento não se desenvolve – no sentido da transformação –, ele se estabeleceria por novas criações, novas evidências demonstradas? A resposta implica uma questão, no mínimo, de desacordo entre duas concepções de conhecimento: ou ele procede da dialética entre tese e antítese sobre o conhecimento ou ele só se revela, após a sua criação, na reprodução, na repetição, não podendo ser problematizado, reavaliado, repensado, refeito.

A visão dialética de conhecimento proposta por Perelman (1999) recupera a retórica como fonte de produção, pois o debate suscitado pelo confronto entre uma tese e o seu contraponto (a antítese) faz-se por meio de argumentações em busca de justificativas que visam conquistar o convencimento e a adesão do outro.

Se não se admite a validade absoluta do critério de evidência, já não há, entre a verdade e a opinião, diferença de natureza, e sim de grau. Todas as opiniões ficam mais ou menos plausíveis, e os juízos que fundamentam essa plausibilidade não são, por sua vez, estranhos a toda controvérsia. Já não há saber objetivo e impessoal (...).

O conhecimento se torna um fenômeno humano, do qual o erro, a imprecisão, a generalização indevida nunca estão inteiramente ausentes. (PERELMAN, p. 365)

Então, se a pretensão desta pesquisa foi a de avaliar os efeitos de um espaço de formação, de 4 anos, nas práticas da CPs, não saberia como proceder, senão pela consideração das muitas vozes que se fizeram presentes no referido espaço: as minhas; as das 40 (quarenta) CPs; as dos professores, gestores, responsáveis, alunos, através dos discursos das CPs; as dos autores, cujas teorias foram lidas, discutidas, analisadas, eleitas; as dos muitos outros que direta ou indiretamente influenciam nossos pensamentos e nossa ações.

É nesse sentido que esta pesquisa se orienta para os outros discursos e para o outro da interlocução, o que ganha força e sustentação nas vozes de Bakhtin (1992; 2003; 2005) e nas de Perelman (1999; 2005). Ambos sustentam que a palavra, porque está sempre atravessada por um contexto e sentidos historicamente constituídos, não é neutra, pelo contrário, carrega uma plurivalência de sentidos, que são dados nos discursos socialmente justificados. Assim, estes autores me motivaram a procurar a presença constante do outro na constituição dos discursos que são postos e que dão suporte às práticas sociais realizadas – especificamente, as produzidas ao longo do espaço de formação destinado às CPs da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro.

O processo de análise compreendeu três etapas distintas: a de documentos escritos e produzidos pelas 40 (quarenta) CPs que participaram dos três cursos de formação a elas destinados, bem como a das falas destas, registradas por mim, ao longo dos 4 anos de formação; a dos dados colhidos no inquérito por questionário aplicado às 40 (quarenta) CPs que participaram dos três cursos de formação e os dados colhidos em entrevistas e observações das práticas de 4 (quatro) CPs aleatoriamente selecionadas entre as 40 (quarenta) que também fizeram parte desta pesquisa.

A seguir, apresento os procedimentos de análise das 3 (três) fases desta pesquisa separadamente.

a) Análise dos documentos produzidos pelas CPs

Durante os 3 (três) cursos de formação as CPs foram solicitadas a registrar, por escrito, sínteses dos conteúdos abordados, comentários sobre problemas encontrados nas suas escolas de atuação e possíveis soluções a estes, relato de experiências e análise das mesmas, resumos de leituras feitas em grupo ou individualmente, além de terem realizado uma produção teórica, que a DEF¹²/SME-RJ determinou como um dos instrumentos de avaliação e denominou de pesquisa.

Ao final de cada um dos cursos, a DEF/SME-RJ exigiu aos responsáveis pela dinamização dos conteúdos teóricos um relatório das atividades e dos procedimentos neles realizados. A sugestão da DEF/SME-RJ foi a de que cada turma confeccionasse um portfólio. Contudo, a minha total falta de familiaridade com tal procedimento me fez escolher outro caminho: relatórios que informassem os passos dados na formação e narrassem a experiência com o objetivo tanto de dar conhecimento sobre o que nela ocorria à Organização dos cursos, como de possibilitar o acesso à história de cada grupo¹³.

É de se esperar, então, a existência de um vasto material registrado. Diante disso, o primeiro procedimento desta pesquisa foi o de reler todo o material acumulado nesses 4 (quatro) anos, para selecionar os elaborados pelas 40 (quarenta) CPs que fazem parte desta pesquisa.

Os documentos analisados constituíram o ponto de partida desta investigação e resultaram das produções escritas das CPs, relatos de experiências e enunciações discursivas ocorridas no espaço de formação e registradas por mim em relatórios à DEF/SME-RJ. Dos

¹² Diretoria de Educação Fundamental.

¹³ Conforme apresentado no item 3.1, os três cursos foram oferecidos a todas as CPs interessadas em participar, por isso houve a criação de turmas nas 10 CREs que compõem o município do Rio de Janeiro. Entretanto, esta pesquisa diz respeito a 40 (quarenta) CPs da 4ª CRE que participaram dos 3 (três) cursos ocorridos entre 2002 e 2005, nos quais atuei como responsável por dinamizar os conteúdos selecionados pela Organização e por cumprir com as exigências da DEF/SME-RJ, como no caso dos relatórios referidos.

documentos selecionados à investigação, foram considerados: as pesquisas realizadas pelas CPs como exigência da Organização dos cursos, no primeiro curso; as produções escritas (sínteses dos encontros, fechamentos de textos; respostas às questões elaboradas pela Organização dos cursos e presentes nas apostilas, relatos de experiências, trabalhos individuais e em grupos, entre outros) das CPs, do 2º e do 3º cursos; e os discursos orais registrados por mim com o objetivo de dar sustentação aos relatórios encaminhados à DEF/SME-RJ ao final de cada curso. Para a referência aos documentos estabeleci os seguintes códigos: pesquisa – *P1* à *P40*; registros escritos das CPs – *CPI* à *CP40* e enunciações orais – *F1* à *Fn.*, quantas vezes forem usadas falas sem que seja possível a identificação do orador.

Cabe aqui ressaltar o que procurei nos discursos¹⁴ expressos nos documentos produzidos por aqueles que fizeram parte desta pesquisa:

- o uso das próprias palavras para traduzir o discurso do outro – apreciações críticas sobre a voz do outro (teóricos, SME-RJ, Leis);
- o uso de metáforas e analogias para sustentar o próprio discurso – recursos de linguagem como argumento dirigido ao interlocutor;
- o uso de alusão a outros discursos como representante do discurso próprio – repetição do discurso alheio (Científicos, Políticos, Morais/Éticos) como seu próprio.

Quanto ao material produzido no 1º curso, não foram necessárias muitas horas para estabelecer a seleção do que seria analisado, uma vez que decidi considerar somente as expressões orais enunciadas no espaço de formação e já registradas em relatórios e a produção escrita da referida pesquisa exigida pela DEF/SME-RJ, o que totalizou 36 trabalhos, já que 4 (quatro) CPs deixaram de cumprir com a exigência.

Entretanto, no que diz respeito ao produzido durante o 2º e 3º cursos a rapidez não se fez presente, já que o número de registros escritos era consideravelmente grande. Diante de

¹⁴ Os tópicos apresentados foram separados com a finalidade didática de informar ao leitor os procedimentos da análise desta pesquisa. Em muitos momentos, pode-se encontrar a análise conjunta deles.

todo o material, parti para a leitura dos mesmos, com a intenção de identificar os discursos escritos das 40 (quarenta) CPs participantes desta pesquisa, o que viabilizou ordená-los por autoria e cronologia¹⁵, agrupando-os separadamente em pastas-catálogo, referentes aos 2 (dois) últimos cursos.

Foram usadas 2 (duas) pastas com 40 (quarenta) envelopes plásticos cada uma, e em cada uma delas foram agrupados os registros escritos pelas CPs durante o 2º e 3º cursos. Em cada uma das pastas os envelopes plásticos foram numerados de 1 a 40, conforme os códigos dos questionários aplicados às CPs, e precedidos da sigla CP.

Feito isso, uma nova leitura foi realizada, dessa vez com o objetivo de categorizar todo o material segundo os critérios de análise, num esforço de pré-analisá-los. Assim, procedi da seguinte forma: nos escritos de cada CP contidos nos envelopes plásticos numerados, coleí uma etiqueta de modo a numerá-los em ordem crescente, respeitando a data cronológica.

Para cada montante de documentos pertencentes ao envelope, retornei à leitura, grifando a lápis o conteúdo dos discursos e anotando ao lado dele letras (a, b e c) como referência aos critérios estabelecidos no início desta parte. Depois, diante de uma tabela feita no editor de texto Word da Microsoft, ia registrando aquilo que era indicativo dos critérios de análise para cada um dos registros escritos da CP em questão. Ver abaixo a tabela da pré-análise exemplificada, na Tabela 1.

TABELA 1 – PROCESSO DE PRÉ-ANÁLISE DOS DADOS DOS DOCUMENTOS DAS CPs

Nº ENVELOPE: CPX	DISCURSOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS	
	2º CURSO	3º CURSO
01	6 a, 3c.	4 a, 3c.
02	1 b, 1 c.	3 b, 1 c.
03	1 a;	2 a;
<i>n</i>	1 c.	3 c.

¹⁵ Durante todo o processo de formação, as CPs eram orientadas a fornecer a autoria e a data de produção de cada registro. Entretanto, entre os documentos elaborados pelas CPs, muitos não cumpriram com o solicitado e, como não foi possível identificar a referência ao autor e à data, achei por bem não incluí-los na presente pesquisa.

Para a pré-análise dos documentos realizados por elas no 1º curso – uma pesquisa – procedi na mesma maneira, só que as informações foram registradas em uma tabela com outro desenho: duas colunas e quarenta linhas. Nas linhas da coluna da esquerda foram colocados os códigos CP1, CP2, assim por diante, até CP40 e nas linhas correspondentes à coluna da direita foram anotadas as páginas da pesquisa onde os discursos indicativos dos critérios foram encontrados.

TABELA 2 – PROCESSO DE PRÉ-ANÁLISE DOS DADOS DAS PESQUISAS REALIZADAS PELAS CPs NAS SUAS U.E. DE ATUAÇÃO

CP	DISCURSOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS
	1º CURSO
CP - 01	p. 5; p. 13; p.14; p.18, p. 27; p. 34.
CP - 02	p.6; p. 7; p. 9; p.19.
CP - 03	p. 6; p.7; p. 10; p. 13; p. 17.
CP - <i>n</i>	p. 3; p. 5; p. 7; p. 9.

Com relação aos registros feitos dos discursos orais das CPs durante os três cursos e usados nos relatórios endereçados à DEF/SME-RJ, adotei outro critério. Pois, ao proceder ao registro destas falas, não anotava a autoria por critérios éticos, uma vez que os conteúdos dessas falas diziam respeito às políticas públicas e às relações com os outros da escola, correndo-se o risco de criar constrangimentos ou *silêncios* pouco promissores para o devido uso dos discursos – tornar explícito as angústias, necessidades, valores, referências, concepções das CPs para que o leitor dos relatórios pudesse dialogar com eles com a finalidade de melhor encaminhar os conflitos, as resistências, os limites e as possibilidades de avanço no campo da educação. Além disso, na época em que os registros foram efetuados, não tinha a intenção de realizar a presente pesquisa. Sendo assim, o critério eleito para o uso dos discursos orais segue o código *F* (fala) precedido de uma numeração em ordem crescente. Então, à medida que recorro aos discursos orais, eles aparecem citados como *F1, F2, F3, F4, Fn*, conforme a quantidade de usos destes, ao longo da análise.

b) Análise dos dados colhidos no inquérito por questionário

Os dados arrecadados com a aplicação dos questionários serviram à análise das representações das CPs acerca das contribuições (ou não) dos três cursos de formação a elas destinados. Tais representações nos colocam diante da interdiscursividade constitutiva dos pensamentos expressos nos cursos e dos pensamentos expressos pelas CPs sobre as implicações dos conteúdos teóricos abordados e as práticas pedagógicas das referidas CPs.

Assim, a investigação desta fase da pesquisa, buscou a interação entre os inúmeros discursos que dão sustentação às práticas postas em movimento no interior das escolas por parte da função de coordenação pedagógica. A proposta é que a intertextualidade possa ser reveladora do dialogismo estabelecido nos cursos, da relação com o outro como fundamento de toda discursividade considerada sempre como constituída nos diálogos travados.

Contudo, os diálogos travados tanto nos cursos como fora destes não podem ser vistos ou analisados separadamente, pois todo discurso pertence a um conjunto de enunciações que coexistem e interagem na esfera da sociedade, tais como: o político, o econômico, o psicológico, o religioso etc.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. (...) Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (...): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Mesmo quando se tenta delimitar o campo do discurso, os diferentes discursos concorrem na constituição das diversas concepções de temas e valores que dão sustentação às práticas, a saber: de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de relações pedagógicas, de organização dos processos educacionais etc.

Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (...) o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o

estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 297-298)

Por isso, procurei nas enunciações discursivas das CPs a marca discursiva impressa pela formação nos 3 (três) cursos e a identificação de outros discursos que ora se aproximam e ora se afastam daquele apontando a necessária e a profícua natureza da problematização sobre os discursos e práticas dos sujeitos.

c) Análise dos dados colhidos em entrevistas e observações das práticas das CPs

Nesta parte da pesquisa volto ao tema que me aproximou da prática de pesquisa e motivou esta pesquisa em especial – a dialética *inclusão/exclusão*. Conforme já enunciado, os cursos de formação tiveram como preocupação a realidade na qual a educação do município do Rio de Janeiro está imersa:

Fundamentado pela teoria sócio-histórica, o curso teve como objetivo principal permitir uma ação interdisciplinar de reflexão entre os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino (...) de forma a constituir uma ação significativa na proposta pedagógica de cada Unidade Escolar. (Relatório final do curso “Leitura e escrita: formação de professores e constituição de sujeitos”, E/DGED/DEF/SME-RJ, 2003)

O curso (...) foi planejado para os Coordenadores Pedagógicos das Unidades da Rede Pública Municipal de Ensino do RJ, a partir do pressuposto de que são eles os grandes articuladores das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Atuando prioritariamente no desenvolvimento de ações de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo pedagógico de sua escola, o professor-coordenador precisa de uma atenção especial no que se refere à formação em serviço. (Relatório final do “Curso para docentes do ensino Fundamental”, E/DGED/DEF/SME-RJ, 2004)

O *Curso para docentes do Ensino Fundamental – Coordenadores Pedagógicos* (...) teve como objetivo possibilitar ao professor-coordenador refletir com seus pares sobre o cotidiano escolar, contextualizando e ressignificando a prática pedagógica a partir da ação planejadora e integradora que caracteriza o fazer do Coordenador Pedagógico em suas Unidades Escolares. . (Relatório final do “Curso para docentes do ensino Fundamental – Coordenadores Pedagógicos”, E/DGED/DEF/SME-RJ, 2005)

É nesse sentido que a inclusão em educação foi proposta: a de garantia do diálogo com o outro voltado ao desenvolvimento do conhecimento. A abordagem de inclusão aqui

expressa englobou como inclusiva toda prática que se volta para o outro na tentativa de circunscrevê-lo como parte constitutiva das relações entre sujeitos e na “defesa do respeito à alteridade em relações democráticas” (SAWAIA, 2002, p. 119).

Assim, todos os dados recolhidos nas entrevistas e nas observações das práticas das CPs serviram ao cruzamento e ilustração dos discursos que foram materializados nas práticas das CPs. Para a sustentação dos discursos e das práticas evidenciadas nestes procedimentos recorri novamente ao dialogismo de Bakhtin (1992; 2003; 2005) e à teoria da argumentação de Perelman (1999; 2005) com a intenção de apontar os efeitos práticos do espaço de formação.

4 A PROCURA POR UM NOVO CAMINHO

Não, não tenho caminho novo.
 O que tenho de novo
 é o jeito de caminhar.
 Aprendi (o caminho me ensinou)
 a caminhar cantando
 como convém a mim
 e aos que vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho.
 (Thiago de Mello –)

No presente capítulo, me dedico à análise dos documentos produzidos durante o espaço de formação destinado a 40 (quarenta) Coordenadoras Pedagógicas¹⁶ (CPs), entre 2002 e 2005, caracterizado por 3 (três) cursos: *Leitura e Escrita: formação de professores e construção de sujeitos* – o primeiro, em 2000/2003; *Curso para docentes do Ensino Fundamental* – o segundo, em 2004; e *Curso para docentes do Ensino Fundamental – Coordenadores Pedagógico* – o terceiro, em 2004/2005¹⁷.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ), os cursos tiveram o objetivo de ampliar o processo de formação continuada de professores como possibilidade de aprofundamento em questões relativas à constituição da linguagem que favoreça as atuações desses profissionais no seu campo de atuação, com prioridade para os que atuam no primeiro Ciclo de formação, nas séries finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental e nas turmas de Progressão.

Ao longo de quatro anos, eu e aproximadamente 40 (quarenta) CPs¹⁸ nos reunimos semanalmente para estudar, refletir, trocar experiências e debater sobre os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas, a partir dos fundamentos teóricos selecionados para o debate. Muitos materiais foram, por nós, produzidos: textos, relatórios, pesquisas, leituras,

¹⁶ Os documentos analisados dizem respeito somente àqueles produzidos pelas CPs que participaram dos cursos por mim dinamizados.

¹⁷ Embora o nome do segundo curso possa sugerir que os participantes pudessem ser todos os que direta ou indiretamente atuam no Ensino Fundamental, o curso em si destinou-se aos coordenadores pedagógicos.

¹⁸ Nem sempre as 40 (quarenta) CPs estiveram juntas no mesmo dia, por conta de falta, por licença ou outros compromissos profissionais.

debates, documentos etc. Mas em função dos limites de tempo desta pesquisa, apenas alguns pontos foram resgatados para que esta análise pudesse ser realizada, a saber: em primeiro lugar, o exame e a reflexão às seguintes questões – de que forma o espaço de formação é concebido?; que concepções de ensino-aprendizagem as CPs tinham no início do espaço de formação? E que concepção parecem ter assumido em suas práticas, ao longo do espaço de formação?; que discursos ou relatos parecem indicar mudanças nas práticas das CPs e de outros profissionais que atuam nas escolas?

As questões acima foram pensadas no fundamento de que o espaço de formação só tem sentido se as aprendizagens nele realizadas puderem se tornar objeto de uso nas práticas dos agentes sociais sujeitos da e à formação. Caso contrário, a formação torna-se *perda de tempo*¹⁹, uma vez que não há uso ou função social que a comporte. Essa foi a grande preocupação que nos situou – a mim e às CPs – nos anos em que estivemos juntas para refletir e dialogar sobre teorias e práticas, problemas e soluções, limites e possibilidades do campo da educação e da formação.

Para uma melhor compreensão do leitor, o presente capítulo encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira, apresento as características e as especificidades do espaço de formação investigado e a identificação das expectativas das CPs a respeito dos cursos, dos lugares ocupados por elas nas escolas de atuação e suas implicações para as atribuições do cargo de coordenação pedagógica. Na segunda, direciono o olhar para os sentidos constituídos no espaço de formação e as escolhas práticas das CPs, através das apreciação dos documentos resultantes do processo de espaço de formação materializado nos 3 (três) cursos na suas relações com os diferentes discursos presentes no âmbito da Educação, apontando as contradições, as aderências ou as recusas, aproximações ou afastamentos à proposta de

¹⁹ A expressão “perda de tempo” refere-se ao espaço de formação voltado para a transmissão de conhecimentos de forma hierarquizada sem a consideração dos saberes e das experiências dos participantes como caminho para a criação de novas racionalidades na busca pelo enfrentamento dos problemas práticos presentes no interior da escola e, por isso, pouco vantajoso, porque esvaziado de sentido.

formação da SME e, em particular, àquela ressaltada por mim. A terceira parte dedica-se à sustentação das relações entre pensamento e ação presentes nos textos das CPs fundamentada na articulação de argumentos de Bakhtin (1992; 2003; 2005), Perelman (1999; 2005) e Vygotsky (1998; 2000), naquilo que dizem sobre esta questão. Na quarta e última parte, retomo o tema das escolhas e das justificativas sobre os conhecimentos que as CPs indicam ter assumido nas suas práticas, a partir da expressão de seus textos.

4.1 O ponto de partida: o auditório, suas expectativas, idéias e lugares

No primeiro curso “*Leitura e Escrita: formação de professores e construção de sujeitos*”, a efetivação se deu em duas ações distintas com o objetivo de dar suporte a uma reflexão da prática pedagógica: *ação 1* – ênfase nos processos de desenvolvimento e aprendizagem numa perspectiva teórica histórico cultural e nos processos de alfabetização que visem à leitura e à escrita significativas e contextualizadas; *ação 2* – deu-se destaque para discussões sobre o que fazer com os alunos que “não estão conseguindo aprender”, principalmente, no que se referem àqueles das turmas de Progressão e das 3^a e 4^a séries com defasagem idade/série.

No segundo curso, procedeu-se ao diálogo sobre os desafios impostos pelo cotidiano escolar, buscando a sustentação das bases teóricas para a tomada de decisões práticas que levassem as CPs além da realização de tarefas rotineiras e favorecessem o desenvolvimento de ações de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo pedagógico.

O terceiro curso pautou-se na intenção de contextualizar e ressignificar a prática pedagógica a partir da ação planejadora que caracteriza o fazer do coordenador pedagógico em suas escolas de atuação.

Durante os quatro anos de formação, a relação travada com as CPs se baseou em discussões sobre os elementos constituintes da base para uma reflexão crítica e transformadora das práticas pedagógicas, considerando, sempre, que o conhecimento não é neutro nem desinteressado, mas ideológico²⁰ e próprio de um determinado tempo e espaço históricos.

No primeiro contato, em março de 2002, com as CPs, tive a preocupação de questioná-las a respeito de suas expectativas em relação ao curso que se iniciava. Para isso, pedi para que elas escrevessem numa folha de papel a continuação da frase: “*Espero que esse espaço de formação seja um lugar, onde eu possa...*”. As falas das CPs, via de regra, continham conteúdos semelhantes, entretanto algumas questões se sobressaíram como representantes do que elas esperavam do espaço de formação, e também como indicativas dos desejos delas, conforme o Quadro 5.

QUADRO 5²¹ – EXPECTATIVAS DAS CPs ACERCA DO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

1. Trocar experiências.
2. Ter um tempo formal para estudo.
3. Aprender para ter maior segurança.
4. Entender as teorias.
5. Aproveitar ao máximo todo o conteúdo abarcado pelo programa.
6. Receber sugestões para o trabalho prático na escola.
7. Refletir sobre o conhecimento e as teorias.
8. Vencer as inseguranças quanto ao trabalho junto aos professores e direção.
9. Aprender sobre a prática.
10. Aperfeiçoar a prática.
11. Crescer profissionalmente.
12. Compreender os problemas da escola, a partir do estudo.
13. Ser ajudada na solução dos problemas da educação.
14. Chegar ao final do curso com idéias e conhecimentos novos.
15. Aprender para passar adiante os conhecimentos.
16. Lidar com as frustrações conseqüentes das práticas no dia-a-dia da escola.
17. Lidar melhor com os problemas da educação.
18. Melhorar a prática pedagógica.
19. Debater sobre os problemas da minha UE.
20. Lidar melhor com as diferenças;
21. Adquirir conhecimentos que me ajudem a trabalhar melhor.

²⁰ O termo ideológico como qualquer outro é polissêmico, portanto, pode conter diferentes sentidos dependendo da abordagem teórica que lhe justifica (LOWY, 2006). Contudo, nesta pesquisa o termo abarca o conjunto de valores, crenças, opiniões, conhecimentos que refletem e refratam as relações sociais específicas entre os homens num determinado contexto histórico e cultural (VYGOTSKY, 2000; BAKHTIN, 1992)

²¹ Apesar de o grupo ser composto por aproximadamente 40 CPs, nem sempre foi possível registrar as falas de todas ou porque não estavam presentes ou porque atuaram em grupos e duplas.

Embora todas as falas acima apontem para a crença de que a formação é o lugar onde se realizam aprendizagens específicas para usos particulares, não deixam clara a concepção que está por trás de cada uma delas. Com a intenção de compreender as concepções sobre os modos de ensinar, indaguei sobre como, na visão delas, o curso poderia cumprir com a satisfação das expectativas. Por exemplo, para “*trocar experiências*” o que era necessário? Ou para “*Compreender os problemas da escola, a partir do estudo*” o que deveria ser usado como estratégia de ensino? E, ainda, para “*Adquirir conhecimentos que me ajudem a trabalhar melhor*” o que é imprescindível fazer? E assim por diante. Então, devolvi as folhas e pedi para que cada uma acrescentasse ***o como fazer*** para que a sua expectativa fosse contemplada. Solicitei que elas completassem a frase: “*Para que minha expectativa seja atendida é preciso...*” Apresento as respectivas respostas no Quadro 6, a seguir.

QUADRO 6 – OPINIÕES DAS CPS SOBRE O COMO FAZER PARA QUE AS EXPECTATIVAS FOSSEM CONTEMPLADAS

1. *Ter espaço para falar e ouvir o outro.*
2. *Ler os texto e discutir em conjunto, porque às vezes é muito difícil ler sozinho.*
3. *Que o que for ensinado sirva para eu me sentir mais segura para atuar na escola.*
4. *Estudar todos os textos da apostila.*
5. *Ler e discutir o que os teóricos dizem.*
6. *Colocar em prática as sugestões e discutir se estão dando certo.*
7. *Saber como usar o estudo na prática.*
8. *Ter mais teoria para discutir com os professores e a direção sobre o que tem que ser feito..*
9. *Ouvir sugestões de como fazer.*
10. *Falar a respeito do que tem dado certo, dos problemas, das dificuldades.*
11. *Entender o que é preciso mudar.*
12. *Ver como a teoria pode ser usada na prática.*
13. *Por em prática os ensinamentos.*
14. *Trocar experiências.*
15. *Saber aplicar o que iremos aprender.*
16. *Aprender sobre como lidar com as dificuldades, debatendo com as colegas.*
17. *Ouvir opiniões sobre o que se deve fazer para vencer os obstáculos.*
18. *Expor um problema e ouvir as sugestões.*
19. *Apresentar o que cada um vem fazendo nas escolas, que tem dado certo.*
20. *Saber o que fazer com o que é diferente.*
21. *Aprender sobre o que se deve fazer na prática.*

Minha intenção frente às produções escritas das CPs foi, a princípio, resumir as expectativas e as formas de alcançá-las expressas por elas, o que me permitiu resumir e indagá-las: vocês desejam aprender algo que seja útil, algo que de fato possa ser usado na

prática, é isso? Contudo, para que isso se efetivasse, precisávamos encontrar um modo de fazer com que as aprendizagens pudessem ser usadas nas práticas.

Para isso, fez-se necessário grande investimento no conhecimento desse auditório particular – as 40 CPs – com quem assumi a responsabilidade de *formação teórica e de construção de sentidos para a ação prática*.

Todo o tempo, no espaço de formação, procuramos problematizar questões relevantes para forjar as escolhas e as diretrizes pedagógicas a serem postas em movimento no interior da escola. O espaço de formação se organizou e se pautou no diálogo com o outro para que os sentidos da formação fossem constituídos, cujo recurso firmou-se na adoção do conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), oferecido por Vygotsky (2000).

Nesse caso, mesmo sem a consciência disso na época²², apoiei-me na reflexão oferecida por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) sobre a escolha dos dados e sua adaptação à argumentação sustentada no discurso quando ressaltam que “para cada auditório existe um conjunto de coisas admitidas que têm, todas, a possibilidade de influenciar-lhes as reações” (p. 131). Assim, os dados fornecidos pelas CPs foram o indicativo dos temas a serem privilegiados na formação com o objetivo de ganhar a aderência das CPs sobre as alternativas de interferências nas práticas pedagógicas presentes nas escolas.

Assim, entendia que o olhar das CPs sobre os fatos pudesse informar o que Vygotsky (2000) denomina de ZDP e que, somente a partir deles, eu poderia impulsionar novas aprendizagens que efetivassem os objetivos do espaço de formação. Fato impossível de se realizar sem a relevância das racionalidades presentes nas constituições dos dados e as inesgotáveis possibilidades de interpretação que contêm, consoante Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) apontam:

²² As teses anunciadas por Perelman (1999; 2005) passaram a fazer parte da minha racionalidade, durante o processo de formação do Mestrado em Educação, da UFRJ.

(...) os dados constituem, na prática argumentativa, elementos sobre os quais parece existir um acordo considerado, pelo menos de um modo provisório ou convencional, unívoco e fora de discussão. A esses dados será oposta, de um modo consciente, a interpretação deles, quando esta se mostrar uma escolha entre significados que não parecem formar um todo, por assim dizer, com o que interpretam. É justamente quando interpretações incompatíveis fazem-nos hesitar sobre a maneira de conhecer o dado que o problema da interpretação (se) coloca com força.

O espaço de formação, então, privilegiou o discurso posto nas interpretações dadas no debate acerca dos conteúdos teóricos e de suas implicações práticas. Por isso, o privilégio da linguagem argumentativa foi o seu foco.

A linguagem, de acordo com Bakhtin (1992; 2003) e Vygotsky (1989; 2000), influencia e é influenciada pela relação com o outro, por isso, no planejamento e na execução da formação de professores procurei ressaltar a visão de que a prática dialógica, ao mesmo tempo em que engendra sentidos, regula ações. Essa foi a nossa escolha e o caminho pelo qual procuramos percorrer – e que tomei como dados para a análise.

As falas do Quadro 5 revelam que as CPs, ao iniciarem a ação 1 do primeiro curso, sabiam *o quê* desejavam aprender e também o que esperavam de um espaço de formação. Contudo, ao serem questionadas sobre *o como fazer* para que as aprendizagens fossem atingidas, as escritas do Quadro 6 indicam que elas não tinham, pelo menos naquele momento, clareza sobre o que se deve fazer para que uma aprendizagem seja de fato internalizada e possa ressoar efeitos sobre a prática.

Aqui se insere o caráter dialógico de Bakhtin (1992), “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (p. 31). Por isso, as noções de aprendizagem das CPs traduzem os desejos e angústias que certamente não foram construídas individualmente, mas situam-se no esforço coletivo de grupos específicos para criar significados, entendimentos e crenças sobre certas categorias, bem como formas e modos de operacionalização das mesmas. Aqui se insere a concepção sobre formação: o que é? Como deve ser? Quem ensina? Quem aprende? Para que se ensina? Para que se aprende?

Perguntas como estas, bem como a crença de que as respostas não seriam possíveis com base somente naquilo que os teóricos apontam, me ajudaram a situar o espaço de formação para as CPs, de forma a aventar a relação estabelecida entre formador e formandos, fruto das práticas de *formação continuada* no interior do espaço escolar, através da discussão sobre os elementos constituintes da base para uma reflexão crítica e dialética das práticas pedagógicas, sociais, culturais e históricas.

Para tanto, não podiam ser deixadas de lado as posições ocupadas pela coordenação pedagógica tanto em documentos da Rede Municipal de Ensino buscar documento que define o papel e função do CP como no interior das escolas.

A função do coordenador pedagógico carregou, desde sua criação, o peso de que o CP poderia ser o elemento deflagrador de grandes modificações na escola. No entanto, para a compreensão de seu campo de atuação, fazia-se necessário estabelecer as ligações entre a expressão de documentos das políticas públicas e a rede de relações que dão sentidos às práticas escolares. Somente a partir da articulação dessas instâncias – as diretrizes políticas e práticas concretas – o campo de forças de atuação do coordenador pedagógico poderia ser problematizado.

Cabe, aqui, ressaltar que o contexto da realidade da Rede Municipal de Ensino – RJ, marcava-se pelo acúmulo de tarefas e pela indefinição do papel da coordenação pedagógica, o que dificultava a reflexão e a definição do referido cargo. No início do curso *Leitura e Escrita: formação de professores e constituição de sujeitos* ouvia-se muito por parte das CPs:

F1 – Eu faço de tudo, menos coordenação.

F2 – Eu sou interrompida a todo instante por alguém que me pede para ver o portão, ver se a merenda está pronta, atender ao telefone.

F3 – Meu lugar na escola é o de tapa buracos: não tem professor, manda o coordenador; a secretária faltou, o coordenador fica no lugar; a sala de leitura está sem professor, o coordenador fica...

F4 – Se estou no meu canto lendo, estudando, chega um e diz: você que está aí sem fazer nada... Como sem fazer nada? Estou estudando, preparando o Centro de Estudos. Mas aí tenho que parar o que estou fazendo para atender os pedidos.

F5 – Está um caos no corredor, tem que ir ajudar.

F6 – Olha o aluno tal fez isso e isso, vá falar com ele...

Essas falas destacavam as marcas do funcionamento da escola, eram reveladoras de um sistema educacional que confere privilégio ao agir apressado em detrimento do pensar, que ressalta a quantidade em prejuízo da qualidade, que tenta organizar o caos da rotina e lesa a construção de um processo pedagógico. Assim, quanto mais as CPs se aproximavam de atividades de cumprimento de normas, de organização da rotina, de administração dos espaços, mais se afastavam da realização das tarefas pedagógicas e, ao mesmo tempo, deflagravam as contradições entre o ideal político projetado e a concretização do real.

A implantação da função do coordenador pedagógico – conforme determinada e anunciada nos documentos das políticas públicas – objetivava a educação para a cidadania, a democratização do ensino e a procura por soluções para os problemas pedagógicos presentes na escola. Entretanto, por outro lado, encontrava-se a existência de uma realização prática reprodutora da escola e mantenedora de certos modos de ação.

A escola, instituição pública, cuja função é a garantia do desenvolvimento do conhecimento, apresentava-se como palco de inúmeras relações de poder, em que situações de precariedade e de disputa tendiam ao abandono do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, as difíceis condições de trabalho colocam as CPs numa posição contrária aos termos de sua função, de modo a constatar que a coordenação pedagógica encontrava-se diante de um paradoxo.

Tal situação não era de fácil enfrentamento nem de simples solução. Porém, tínhamos que nos colocar em movimento e não deixar que o paradoxo nos imobilizasse. Que saídas procuramos? Engendrar um movimento dialético que nos possibilitasse caminhar na direção dos desejos e das expectativas concorrentes das ações que são postas em prática.

Cabia, então, vislumbrar as possibilidades de reversão das posições ocupadas pelas CPs. Para isso, para a definição das identidades das CPs na dinâmica com o outro, fruto da

dinâmica da alteridade presente nas relações sociais, coube recorrer a Freud (1938), na medida em que apresenta na teoria psicanalítica a possibilidade de compreensão de conceitos como passividade e atividade, a partir da relação de interdependência necessária à existência de uma ou outra condição (por exemplo: o exibicionista, aquele que *deseja ser visto*, só pode satisfazer seus desejos se houver um outro que o deseja *ver*; o *sádico* seria um frustrado não fosse o *masoquista* a proporcionar-lhe a satisfação; e vice-versa), viés que permite pensar dialeticamente as polaridades.

Seguindo esse contorno, pode-se pensar a posição das CPs a partir do que Perelman (1999) nos oferece sobre o uso de metáforas e de analogias para expressão do pensamento e a conquista de adesões ao mesmo. A metáfora transfere o sentido de uma palavra à outra e a analogia desloca uma relação entre termos à outra relação.

Conforme a expressão “tapa buracos” em *F3*, que pôde ser problematizada de diferentes ângulos, a CP poderia assumir *passivamente* o lugar concedido a ela pelo outro, o que pode ser entendido, metaforicamente, como o lugar da ação que contém o espalhamento de algo para fora (como a rolha que segura o gás dentro da garrafa ou como a borracha que veda o furo do cano por onde a água se esvai), ou a da que impede a invasão do externo no interno (como a rolha da garrafa que protege o vinho do contato com o ar ou como o pano que veda o buraco e impede que a luz invada a sala). Porém, ao aceitar o lugar dado, a CP estaria assumindo o lugar da *atividade*, o de quem executa uma ação.

Assim, as CPs, ao assumirem o lugar concedido pelo outro, caracterizavam o movimento dialético que o par passividade/atividade exige, pois tomar para si o lugar oferecido (desejo do outro) é, ao mesmo tempo, passar à ação (assumir o desejo do outro como seu próprio).

Analogicamente falando, conter o alastramento de algo *interno ao externo* liga-se à dificuldade de *afastamento* das CPs das exigências pontuais dos conflitos existentes na escola,

como as relativas à administração da organização dos espaços e das relações disciplinares entre os sujeitos, conforme *F5* e *F6*, respectivamente (“Está um caos no corredor, tem que ir ajudar”; “Olha o aluno tal fez isso e isso, vá falar com ele...”). Por outro lado, evitar a entrada do *externo ao interior* relaciona-se à dificuldade de *aproximação* das CPs das exigências pedagógicas e processuais, como as referentes às questões formativas e impulsionadoras de novas concepções e práticas educacionais, de acordo com *F3* “Eu sou interrompida a todo instante por alguém que me pede para ver o portão, ver se a merenda está pronta, atender ao telefone” e *F4* “Se estou no meu canto lendo, estudando, chega um e diz: você que está aí sem fazer nada...”.

As reflexões acerca da posição das CPs podem, ainda, ser problematizadas com a escolha das CPs sobre as ações que desejam colocar em prática no interior da escola, o que corresponde igualmente à aceitação passiva do lugar dado pelos outros ou da recusa ativa em se por nos lugares a elas reservados. Nesse sentido, o conceito fornecido por Bakhtin (1992) ao signo como “*arena onde se desenvolve a luta de classes*” (p. 46) ganha força e potencialidade para a constituição de novos sentidos, novas posições, novas ações e coloca as CPs numa posição de passividade ou atividade frente aos desejos que cada uma delas tem para o andamento e o funcionamento das escolas.

Assim, as escolhas das CPs sobre que lugar ocupar colocavam-nas frente ao consenso ou à recusa dos lugares a elas fornecidos pelos outros da escola. O consenso implica a aceitação do discurso do outro e a busca de atendê-lo nas suas expectativas. A recusa, ao contrário, exige o confronto com o outro e a conquista de sua adesão. Neste caso, para que a adesão do outro se efetive, faz-se necessário que o discurso seja firmado em idéias, valores e conhecimentos fortemente justificados nos argumentos dirigidos ao outro. Isto equivale dizer que a justificativa se realiza no sentido da enunciação e na ressonância causada no auditório, processo que confere ao argumento maior ou menor poder de persuasão ou convencimento.

Se o auditório toma o argumento como válido, é porque produziu efeitos sobre o auditório de modo a conquistar-lhe a adesão; senão, o argumento perde seu valor e imprime a necessidade de aderir a novas organizações e fundamentos, pois não se fez competente à persuasão do auditório (PERELMAN, 1999).

Aqui, pode-se levantar o que Perelman (1999) ressalta sobre os limites da argumentação que não se desenvolve com base nas teses admitidas pelo auditório, arriscando-se a cometer uma *petição de princípio* (p. 305) – um dos motivos pelos quais o argumento não se faz competente à adesão do auditório. Pois o orador parte do princípio que o auditório conhece a tese enunciada pelo argumento, quando na verdade não conhece. Então, pode-se dizer que tanto as recusas ou as adesões das CPs ao discurso do outro como as tentativas de persuasão do outro fornecem as marcas das posições tomadas no ato dos discursos e no interior das inter-relações sociais.

Discursos como:

F7 – Eu me sinto explorada, parece que eu estou na escola para fazer de tudo, menos coordenação pedagógica.

F8 – É um abuso, toda hora me atrapalham e eu tenho que deixar de lado minhas obrigações para atender os pedidos de faz isso, faz aquilo.

Tanto *F7* como *F8* parecem cometer o que se denominou *petição de princípio* (PERELMAN, 1999). Em *F7*, “eu me sinto explorada”, a CP parece consentir que o outro da *exploração* compreenda a função da coordenação pedagógica do mesmo modo que ela, cujo discurso indica que a função de coordenação tem um fazer próprio que não se encaixa em “fazer de tudo”. Contudo, não leva em consideração que o outro que a solicita talvez não conheça de fato as atribuições da coordenação pedagógica que, neste caso, precisa ser convencido sobre os reais papéis conferidos por ela. Em *F8*, “é um abuso, toda hora me atrapalham”, a CP parece admitir que o outro – o abusador –, além de saber as obrigações da CP, defende a idéia de que a CP deve atender a todo e qualquer pedido. E neste caso, a CP não pondera que o outro possa ter pouca idéia de seu papel, em função de a própria prática de

coordenação pedagógica ainda não ter se firmado com tais e quais características e especificidades.

Como esforço e luta na definição das posições a serem tomadas pelas CPs no interior das escolas de atuação, o espaço de formação problematizou não somente o processo ensino-aprendizagem (conforme definido no objetivo traçado pela organização do primeiro curso), mas também a ocorrência sócio-histórica desse processo na sua interdependência com a função da coordenação pedagógica. Para isso, algumas perguntas (O que faço? O que penso sobre...? Em que meu pensamento difere do pensamento do outro? O que significa isso para mim? Que significado o outro atribui a isso? De que forma me tornei o que sou? Como agir de maneira diferente? O que levou o outro a agir dessa maneira?) fizeram parte do nosso percurso, cujas respostas acreditávamos ser reveladoras dos papéis e funções da coordenação pedagógica, deparando-a com novas possibilidades de ação. Contudo, não fomos tomadas pela ilusão de que as respostas por si mesmas pudessem falar sozinhas, a intenção era deflagrar as contradições e, assim, apontar os caminhos para as ações práticas voltadas para a constituição da história e da cultura das escolas em bases solidamente refletidas e fortemente justificadas. Além disso, nenhuma das questões poderia ser respondida através do esforço intelectual individual, o caminho para a resposta localiza-se no embate sobre as racionalidades e práticas que os muitos outros da escola expressam.

Outra expressão usualmente recorrida pelas CPs cabe ser analisada dialeticamente de forma a ampliar o olhar sobre a visão que elas tinham de si e do seu papel. Em muitos momentos, fizeram referência a isso com o uso da seguinte enunciação: “somos que nem *bombri*, temos mil e uma utilidades”. Ora, se as CPs podem ser úteis em qualquer função, acabam por não ter uma definição própria da função que ocupam, senão a da fugacidade momentânea, o que descaracteriza as atribuições do cargo de coordenação pedagógica, conforme “Eu faço de tudo, menos coordenação”, em *FI*.

Nesse jogo discursivo com as CPs entre o que se deve fazer (diretrizes para o cargo), o que se deseja fazer (intenções de cada CP) e o que de fato se realiza (ações concretizadas), as concepções sobre a função e o papel da coordenação, por um lado, e sobre o processo ensino-aprendizagem, por outro, revelavam-se, teciam-se, desfaziam-se, refaziam-se.

Desse modo, acreditei que o papel das CPs podia ganhar novos contornos e passar a ser de imenso valor na reestruturação da educação, pois a tomada de posição frente à função de formador e orientador do professor, por um lado, facultaria a elas imprimir o mesmo movimento reflexivo diante dos sentimentos de vulnerabilidade e de frustração dos professores e, por outro, permitiria a instauração de um processo reflexivo baseado no diálogo permanente com o outro, capaz de desencadear mudança de rumos no campo das ações pedagógicas presentes no interior das escolas. Dito de outra forma, as CPs, compreendendo as posições por elas ocupadas, poderiam passar a ocupar outros lugares e, com isso, poderiam colaborar para que os professores pudessem perceber seus lugares de passividade/atividade e de luta/ação e proceder a novas escolhas pedagógicas que garantissem aos alunos as mesmas reflexões tanto em relação a si próprios como em relação aos conhecimentos escolares.

De acordo com a perspectiva adotada no espaço de formação, as CPs deveriam se afastar tanto do lugar de oprimidas e dominadas pelas circunstâncias vividas como do de opressoras e dominadoras das relações existentes na escola. Ao mesmo tempo, deveriam se aproximar da de mediadoras entre os conhecimentos e as ações concernentes a este, auxiliando o professor a compreender suas ações e transformá-las conscientemente.

Então, a partir do diálogo, da pesquisa, da investigação, da problematização, a intenção era a de que as CPs se colocassem no lugar do “outro” em busca de maiores entendimentos sobre o que se dá na realidade e o que se pode fazer para se conquistar mudanças e transformações.

Por isso, procurei não abandonar a visão de que a verdade não é neutra, carrega em si algo que é ideológico, próprio de um determinado tempo e espaço históricos, e tampouco renunciar ao desejo pelo confronto com aqueles que não pensavam como eu, pois só assim, acreditei, teríamos a oportunidade de repensar nossos próprios saberes, bem como consolidar novos e mais promissores caminhos para o encontro com o conhecimento, especialmente, no que se referia a condicionamentos, relações e aplicações do campo teórico sobre o prático.

A prática da *formação*, assim defendida, se caracterizou e se fundou no encontro entre pessoas com olhares distintos sobre as coisas e fatos, onde o confronto e o reconhecimento do outro e de suas crenças poderiam produzir uma mudança na subjetividade de cada um que, como parte integrante desse diálogo, levaria a efeito novas composições sobre o conhecimento. Assim, o confronto com o *diferente de mim* constituiu-se como possibilidade de articulação e de entrelaçamento entre a teoria e a prática, facilitando o deslocamento de um saber a outro, de um sentido a outro, de uma relação a outra, de uma verdade a outra. Condição essencial para a constituição e a concretização de novas sínteses, por sua vez submetidas à adesão ou à recusa. Foi isso que buscamos no espaço de formação e o que eu trago agora sob a ótica da reflexão da pesquisa em Educação – a reflexão dialética entre teoria e prática como possibilidade de *novos caminhos*.

4.2 O espaço de formação: cultivo de sentidos e fonte de escolhas

Vygotsky (1989), ao disponibilizar sua concepção de linguagem e sua implicação com o pensamento, nos mostra que os conceitos não são categorias fixas, mas conteúdos dinâmicos que se fundam nas relações entre os indivíduos: “os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se (...) de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona” (p. 107-108). Nesse caso, compreender os sentidos atribuídos

pelas CPs aos conceitos discutidos no espaço de formação seria condição para a identificação das aprendizagens e das racionalidades operacionalizadas na internalização e na generalização dos debates.

A compreensão das bases do pensamento (*o quê*) fornece elementos para a justificativa das escolhas práticas (*o porquê*). Contudo, não se pode esquecer que para as aprendizagens se materializarem é preciso que estratégias (*o como*) sobre os modos de fazer sejam levadas a efeito. Assim, durante os 4 (quatro) anos em que estivemos juntas (eu e as CPs), visou-se a compreensão das aprendizagens e de suas implicações práticas no interior da escola. Entretanto, os quadros 1 e 2, do item anterior, indicam que no espaço de formação nem sempre o objetivo (*o quê*) vem acompanhado das escolhas justificadas (*o porquê*) sobre os modos de fazer (*o como*).

Cabe, então, perguntar de que forma as CPs concebiam o espaço de formação, principalmente, quando se colocam no lugar daquele que forma? Com o objetivo de responder a esta questão, relembro a nossa proposta de se refletir a escola como o lugar que conjuga valores, crenças, culturas e práticas variadas, mas que mesmo diante do reconhecimento da pluralidade e da heterogeneidade entre os que a compõem, alimenta participações moldadas por um padrão único; e a exigência feita pela DEF/SME-RJ de realização de uma pesquisa como condição de permanência no espaço de formação.

Assim, a Organização do espaço de formação (DEF/SME-RJ) solicitou que cada uma das CPs refletissem sobre o problema de maior relevância em sua U.E. de atuação e dissertasse sobre o mesmo, de forma a identificar estratégias de ação que contemplassem a situação real e concreta levantada. Dito de outra forma, coube às CPs a produção de uma narrativa sobre as potencialidades da *articulação teoria e prática*.

Embora todas as CPs tivessem cumprido a exigência, somente tive acesso a 36 (trinta e seis) pesquisas, 4 (quatro) destas não foram localizadas pela DEF/SME-RJ, que a mim

disponibilizou o texto final elaborado pelas CPs. Nas pesquisas, a elaboração dos temas e das problematizações, definidos no início da *ação 1* do primeiro dos três cursos por cada uma delas, mostrou que as CPs faziam referência ao processo ensino-aprendizagem (23), à relação professor-aluno (9), à violência e indisciplina (3) e à gestão democrática (1) – todas comportavam problematizações em torno de questões concretas e de difíceis soluções. Entretanto, o tratamento dado aos temas recaiu ora sobre as causas ora sobre as conseqüências do problema pesquisado.

No que se refere às pesquisas das CPs que abordaram o processo ensino aprendizagem (23 pesquisas), os trabalhos realizados indicaram que a procura pela *causa* de problemas de aprendizagem foi defendida com o posicionamento sobre o terreno da existência (o que veio primeiro) e pela *conseqüência* no assentamento sobre o campo da essência (o que é preferível). As problematizações sobre os temas como as da CP (15) e da CP (02) – “quais são as causas da violência na escola?” e “o que fazer para facilitar a aprendizagem do aluno”, respectivamente – são indicativas da discussão levantada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) acerca dos limites das bases do conhecimento pautar-se ora em um ora em outro campo sem que se leve em consideração ambos os pontos de ancoragem. Pois o conhecimento se desenvolve tanto no diálogo com a existência histórica como com a essência que o sentido toma nas relações sociais, que por sua vez engendra a prática social. Portanto, não basta pensar sobre as *causas* que concorrem para um fato existir sem que sejam relacionadas aos posicionamentos que o agente histórico assume frente à materialização do fato que gera as *conseqüências*.

O conhecimento histórico se faz a partir dos sentidos assumidos nas ações que fundam a história da humanidade. Assim, para o desenvolvimento do conhecimento concorrem, ao mesmo tempo, o que vem primeiro e o que é preferível. Além disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam:

A utilização dos lugares do existente pressupõe um acordo sobre a forma do real ao qual são aplicados. Em grande número de controvérsias filosóficas, mesmo admitindo que o acordo sobre esses lugares está garantido, os participantes esforçam-se em tirar deles um partido inesperado, através de uma mudança de nível na sua aplicação ou através de uma nova concepção do existente. (p. 106)

Assim, a localização de um fenômeno ou fato na sua gênese e a constatação de seus efeitos não garantem a tomada de decisões para o enfrentamento de questões práticas. Ao contrário, muitas vezes, servem tão somente à demonstração de uma tese sobre esse ou aquele fenômeno ou fato e pouco colaboram com a sustentação de argumentações acerca de sua superação no âmbito concreto das ações sociais.

A situação argumentativa, essencial para a determinação dos lugares aos quais se recorrerá, é por sua vez um complexo que abrange, ao mesmo tempo, o objeto a que se visa e os argumentos com os quais há risco de se chocar. Esses dois elementos estão, aliás, intimamente ligados; com efeito, o objeto a que se visa, mesmo que se trate de desencadear uma ação bem definida, é a um só tempo a transformação de certas convicções e a réplica a certos argumentos, transformação e réplica que são indispensáveis ao desencadeamento dessa ação. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 109)

As problematizações das pesquisas realizadas pelas CPs, cujo objeto de interesse incidiu sobre o tema *processo ensino-aprendizagem*, são indicativas da ausência da adoção de bases argumentativas para superação das contradições existentes entre os discursos e as práticas presentes na escola. Ao mesmo tempo em que as CPs investigam as mazelas encontradas nas práticas, apontam a solução com discursos prescritivos.

Conforme a pesquisa (P-02), que afirma “*é preciso fazer da escola um lugar onde os alunos possam pensar e não somente repetir o que se quer que ele pense*”. Tal afirmação resultou da questão sobre “*Que fatores impedem que o aluno aprenda?*”, que obteve como resposta “*a resistência do professor frente ao novo*”, que neste caso deve ser entendido como a adoção de “práticas contextualizadas e significativas”. A opinião expressa pela referida CP poderia ser traduzida da seguinte forma: os professores, porque não adotam novos métodos/estratégia/concepções, são os responsáveis pelas não aprendizagens dos alunos, que de tanto repetir deixam de pensar. Por um lado, a resistência do professor é tomada não só na suposição de que o outro (no caso o professor) reconhece nas noções do que seja *novo* ou

preferível – “fazer da escola um lugar onde os alunos possam pensar”, solução para as aprendizagens. Por outro, admite que o novo esteja presente em práticas contextualizadas e significativas conhecidas pelo professor (que resiste a elas), mas mesmo assim nega ao aluno a garantia das aprendizagens, porque não deseja sair do lugar de tradição que sua prática lhe confere. Nesse caso, pode-se concluir que os alunos não aprendem por causa da *má vontade* dos professores em investir em suas formações acadêmicas, como ilustrado por “os professores não querem ter trabalho, não gostam de estudar e, por isso, não mudam” (P-02).

Do mesmo modo, em P-06 podemos ver na questão “*Por que alguns alunos não aprendem com facilidade a ler e escrever?*” que as respostas dadas – “por atraso no desenvolvimento; atividades pouco interessantes; problemas familiares” – trazem consigo novamente a culpabilização do outro, sem que se leve em conta os valores e as concepções inerentes a cada um dos envolvidos. Julga-se o fato com base na unicidade da voz que profere a verdade com base numa estrutura lógica segundo exemplos abaixo:

1º – Atrasos no desenvolvimento afetam as aprendizagens dos alunos.

2º – Alguns alunos têm atrasos no desenvolvimento.

3º – Logo: alguns alunos têm suas aprendizagens afetadas.

1º – Problemas familiares afetam as aprendizagens dos alunos.

2º – Alguns alunos têm problemas familiares.

3º – Logo: alguns alunos têm suas aprendizagens afetadas.

Os entimemas²³ acima descritos indicam que os problemas presentes no interior da escola têm uma origem universal e consensual (argumentos de 1ª ordem), portanto, indiscutível, que qualificam o fato (argumentos de 2ª ordem) e impõem uma conclusão (argumentos de 3ª ordem). Assim, posicionam os alunos no lugar de vítimas de suas próprias condições biológicas ou familiares e da prática desinteressante dos professores e, com isso, *batem o martelo e encerram a sessão*. Pois a matéria foi examinada por alguém que conhece e sabe das coisas, o pesquisador, e a conclusão coloca um ponto final nas discussões.

²³ Entimemas são considerados silogismos truncados, dos quais não se pode estabelecer uma conclusão com base nas premissas, mas somente subentendê-la.

Contudo, não se pode deixar de considerar que toda e qualquer conclusão se sustenta com base em valores, crenças, apreciações e conhecimentos que jamais podem ser tomados como únicos e absolutos, sob o risco de impedir o desenvolvimento do conhecimento e a orientação de ações norteadoras de novas práticas. Entretanto, o resultado final das pesquisas elaboradas pelas CPs pode ser indicativo da existência de uma prática baseada em uma visão *comum*: é possível explicar os fatos com base nos porquês de sua existência ou nas conseqüências resultantes deles, entretanto pouco ou nada se pode fazer sem a correção das práticas que lhes deram origem.

Com base na demonstração das teses apontadas em P-02 e P-06, pode-se dizer que a solução para os problemas de aprendizagem de alguns alunos incide sobre a compensação dos atrasos no desenvolvimento cognitivo dos alunos e a correção dos conflitos familiares com o “encaminhamento a serviços especializados (psicologia, serviço social)” (P-02) e a formação continuada para que “o professor possa se avaliar periodicamente” (P-06). Corrigidos os *defeitos*, o ensino e a aprendizagem passam a ocorrer em condições ideais: professores ensinam e alunos aprendem. Contudo, achar que as soluções para os problemas práticos se resumem ao oferecimento de determinados serviços é uma visão bastante reducionista sobre os aspectos que envolvem e afetam o processo de ensino-aprendizagem.

Nas pesquisas realizadas pelas CPs por solicitação da DEF com interesse no tema relação professor-aluno (num total de 8 pesquisas), os problemas foram construídos a partir de questões que giraram em torno ou de *o que fazer, que condutas adotar* para que as relações entre professor-aluno sejam promotoras das aprendizagens dos alunos ou sobre *como motivar* relações pedagógicas que despertem o interesse do aluno sobre o conhecimento escolar. Como alternativas ao problema, todas as referidas pesquisas apontam a formação continuada de professores como de suma importância ao enfrentamento do problema, de acordo com o exemplificado em fragmentos dos textos das CPs: “é preciso investir na capacitação

permanente do professor (...)” (P-04), “o professor precisa dedicar mais tempo às leituras (...)” (P-08), “o professor necessita se tornar um professor-reflexivo para rever sua prática junto aos alunos (...)” (P-15), “o professor precisa se tornar um pesquisador (...)” (P-21), “o professor precisa fazer um exame periódico na sua prática (...)” (P-26), “há a necessidade de investimento em ações de capacitação do professor (...)” (P28).

É possível que os discursos sobre a formação de professores usados pelas CPs sejam provenientes de adesões às teses *professor-reflexivo* de SCHÖN (2000) e *intelectuais críticos e reflexivos* de PIMENTA (2005), tão amplamente difundidas no campo da Educação. Schön (2000) propõe que a formação deva assentar suas bases em *um novo design para o ensino e a aprendizagem* do professor, que “levará a um desenvolvimento da elaboração sobre a reflexão-na-ação como uma epistemologia da prática” (p. 61) – *reflexão sobre a reflexão na ação*. Ou seja, pensar a prática a partir de procedimentos técnicos da pesquisa científica. Contudo, valeria perguntar se o professor que não adota tais procedimentos não reflete sobre sua prática, não pode mudar os rumos de sua ação de forma a conquistar outras possibilidades de ação que sustentem seus objetivos? Ou ainda, a reflexão só tem fundamento em procedimentos teórico-metodológicos?

Pimenta (2005) ressalta o valor das contribuições da perspectiva *professor-reflexivo* para o campo da formação inicial e continuada do professor, apesar de reconhecer nas teses do autor a ausência de problematizações sobre “currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas” (p. 21). Por isso, a autora aponta os limites da concepção *professor reflexivo* quando apropriada sem o exame crítico das condições de trabalho e de formação às quais os professores estão submetidos, associado à estrutura e à organização social mais ampla – sem que o termo *professor reflexivo* corra o risco de tornar-se apenas mais um ícone de modismos no campo da Educação. Em função

disso, a referida autora propõe que seja incorporada a análise crítica contextualizada do conceito de *professor reflexivo* “afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação” (PIMENTA, 2005, p. 47). E para completar as idéias de superação dos limites do referido conceito, Pimenta (2005) sugere a substituição deste por *intelectuais críticos e reflexivos*.

O foco do diálogo que Pimenta (2005) estabelece com Schön (2000) não incide sobre o desenho de uma epistemologia da prática, mas sim sobre as bases teóricas, o que viabilizaria tanto as análises críticas sobre a escola, as condições de trabalho e a sociedade como desencadearia ações efetivas de transformação no campo da educação. Pode-se dizer que para o professor se tornar um intelectual crítico e reflexivo ele deve estar submetido a um currículo que abarque análises da escola e da sociedade e só assim estará apto a escolher conscientemente os rumos da Educação?

Tanto Schön (2000) como Pimenta (2005) reforçam a primazia da técnica e da teoria sobre as práticas, no sentido de que conferem aos agentes sociais a possibilidade de tornarem-se conscientes de suas ações. Assim, pode-se interpretar que a prática consciente emancipa o sujeito e a prática inconsciente mantém o estado dos fatos. Entretanto, isso não resolve o problema da relação entre teoria e prática.

Ouve-se falar, freqüentemente, da escola como uma instituição reprodutora e mantenedora das relações de poder presentes na sociedade. Se a escola detém essa força, se ela tem o poder de manter a dinâmica social, pode-se dizer que ela detém também o poder de transformação. Nesse caso, nós professores seríamos os responsáveis pela formação humana e social, responderíamos também pelas diferenças e desigualdades, pela condenação dos sujeitos em fracassados ou bem sucedidos.

No entanto, afirmar que a funcionalidade da escola consiste na reprodução das relações sociais e da estrutura da sociedade na qual está inserida, ressaltar o poder reprodutor

da escola como única condição de sua funcionalidade, é o mesmo que negar a condição histórica da humanidade, bem como sua capacidade criadora e criativa. É claro que a escola reproduz, mantém, realimenta o que aí está, mas também produz, rompe e fomenta. Nesse caso, então, a escola passa a ser entendida como instância dialética, cujo movimento engendra e cria, e não só reproduz e mantém, culturas e práticas próprias de um tempo e de um lugar e específicas dos diversos agentes sociais nela presentes, que justificam suas práticas com argumentos baseados em valores, crenças e conhecimentos de diferentes campos da ciência. Isso é o que Mazzotti e Oliveira (2000) defendem: “qualquer prática humana é factível de construir um conjunto de conhecimentos confiáveis e validáveis” (p. 45).

No caso particular das práticas sociais voltadas para a vida social, como é o caso da educação escolar, a validação dos conhecimentos pode ser feita em escalas diversas. Por exemplo, certos conhecimentos sobre as determinações sociais da escolarização, como as apresentadas pela sociologia, são tão validáveis quanto os que se referem aos processos cognitivos.

Outros, no entanto, validam-se no contexto argumentativo da política, da ética, e podem estar em contradição com os daquelas ciências. (Idem, p. 45)

Então, o problema da relação *teoria e prática* não se deve debruçar sobre os procedimentos técnicos, mas sobre os argumentos que dizem e contra-dizem as diferentes crenças, valores, ciências. Pois um raciocínio teórico que se impõe como válido, necessita que na sua relação com a prática seja verificada a aceitação ou recusa por parte do auditório. Sem isso, a relação entre teoria e prática perde o elo com o desenvolvimento do conhecimento, porque o encara como verdade absoluta e inquestionável, dependente tão somente da demonstração lógica, cujo entendimento basta para a mudança das práticas.

Retomando²⁴ as pesquisas das CPs sobre os problemas que envolvem a relação *professor-aluno*, de ordem prática por excelência, a necessidade de investimento na formação dos professores justifica-se com o objetivo de: “(...) para que ele possa refletir e alterar sua

²⁴ Os objetivos ressaltados são os que completam a proposta das CPs para a formação de professores como o caminho mais profícuo aos problemas que envolvem o tema relação professor-aluno, a saber: “é preciso investir na capacitação permanente do professor (...)” (P-04), “o professor precisa dedicar mais tempo às leituras (...)” (P-08), “o professor necessita se tornar um professor-reflexivo para rever sua prática junto aos alunos (...)” (P-15), “o professor precisa se tornar um pesquisador (...)” (P-21), “o professor precisa fazer um exame periódico na sua prática (...)” (P-26), “há a necessidade de investimento em ações de capacitação do professor (...)” (P-28).

prática” (P-04); “(...) e adquirir conhecimentos necessários para o estabelecimento de objetivos e metas para as práticas na sala de aula” (P08); “para rever sua prática junto aos alunos” (P-15); “(...) conscientizar dos objetivos de suas práticas” (P-21); “(...) para que ele possa avaliar sua prática” (P-26); “(...) que dêem ao professor segurança para agir” (P-28). A partir desses discursos pode-se compreender que as concepções das CPs sobre formação repousam na visão de que o professor não tem competências necessárias à modificação das práticas e, por isso, devem ser submetidos àqueles que podem lhes oferecer as técnicas e os modos de *bem-pensar* suas práticas. O que confere aos professores um lugar hierarquicamente inferior no que tange à construção de conhecimentos em relação àqueles que enunciam as *verdades* científicas.

Quanto às pesquisas das CPs sobre o tema *violência e indisciplina* talvez pudessem ser enquadradas nas mesmas análises feitas sobre a relação *professor-aluno*, contudo, algumas especificidades cabem ser ressaltadas. Dos 3 (três) trabalhos sobre o tema, um deles (P-17) se destinou a investigar as origens da violência e da indisciplina e afirmou o meio social, no qual os alunos estão inseridos, como o gerador das transgressões dos alunos frente às regras sociais, em função da *inversão de valores* e do *abandono das famílias* por parte dos alunos, conforme exemplificados nos fragmentos: “Estamos vivendo uma inversão de valores (...) As crianças e jovens parecem estar num barco à deriva subjugados pelo consumismo excessivo. Os objetos ganharam um grandioso valor e passaram a substituir os valores humanos”; “muitos alunos deparam-se desde cedo, em seus lares, com situação de maus-tratos, assédio sexual, agressões e espancamento, ao invés de encontrar no adulto a possibilidade de realização de seus projetos e sonhos”. “(...) a bagagem que os discentes trazem de suas vivências pessoais tem se contraposto às propostas e práticas escolares”. Como alternativa prática (P-17) aponta que a escola deve organizar-se de forma a “assumir o lugar de ensinar a correção dos vícios, das más condutas; elevar a auto-estima do aluno; elevar a expectativa

sobre a capacidade de o aluno melhorar” (P-17). Para a *correção* dos vícios e condutas, P-17 propõe o “acompanhamento do discente que comete atitudes de violência e de indisciplinas por um monitor que deverá zelar pela ordem e incentivar o cumprimento das regras, demonstrando isso nas suas condutas e no benefício que isso traz” e para a elevação da auto-estima dos alunos a proposta visa ao “reforço valorativo por parte de todos (professores, monitores, direção, coordenação) das condutas *positivas* demonstradas pelo aluno indisciplinar”.

Novamente, de acordo com o relatado acima, as *concepções de educação* parecem estar centradas na ação que regula o outro com regras, normas e na punição/premiação conforme o caso de cumprimento ou não destas e as *relações ensino aprendizagem* indicam pautar-se sobre o terreno da demonstração como modelo de ensino e realização de aprendizagens. Ao contrário da teoria da argumentação defendida por Perelman (1999; 2005) como profícua ao desenvolvimento do conhecimento, para quem a demonstração é tão somente decisão de aniquilamento do debate, pois encerra a questão com uma verdade absoluta e inquestionável.

Ao contrário, os outros dois trabalhos sobre violência e indisciplina recorrem à narrativa de experiências vividas pelas CPs no interior da escola, onde o diálogo com o outro foi o que permitiu o enfrentamento do problema, como revelados pelos discursos a seguir:

Estudando, ouvindo relatos de professores e alunos e registrando suas falas tenho tentado compreender as relações que são estabelecidas entre ambos ao longo de suas trajetórias de vida e de trabalho no espaço tempo da sala de aula. (P-01)

Desenvolvi meu trabalho devido à grande preocupação que tenho com os rumos que as situações de violência estão tomando no dia-a-dia da escola. Essa problemática fez com que eu me engajasse no debate e na reflexão com todos (direção, professores, alunos, comunidade) os envolvidos na escola sobre as questões de ética e cidadania. (P12)

P-01 e P-12 comentam ainda que sobre a condição de professores e alunos frente à problemática da violência e da indisciplina: “percebo o quanto é difícil para um professor

enfrentar sozinho tal realidade” (P-01); “muitas vezes a indisciplina é um pedido de socorro do educando” (P-12).

A escola é portadora de um discurso que em sua essência busca a normatização dos valores e do conhecimento. (...) Não é à toa que o professor sonha com uma classe homogênea que, em sua aparência de normalidade, impeça a eclosão dos inevitáveis conflitos da relação ensino-aprendizagem. Essa ilusão pedagógica tem sido responsável por uma falsa idéia do que seja disciplina e do que se deve fazer para lidar com ela. (P-01)

O nosso projeto político pedagógico visa o pleno desenvolvimento da cidadania, do senso crítico, da construção da identidade, da capacidade de ser agente transformador do ambiente, da responsabilidade, respeito e do desenvolvimento dos conhecimentos, através de diversas fontes de informação e recursos humanos e tecnológicos, mas principalmente através do diálogo permanente que envolva toda a coletividade escolar. (P-12)

Finalmente, o único tema diferente abordado por uma das CPs fez referência à gestão democrática como facilitadora de novas orquestrações práticas nas ações dos professores frente ao processo ensino-aprendizagem. No trabalho de pesquisa P-40, a CP defende a idéia de que “a dificuldade de se realizar a prática democrática é causada pela história de opressão desde os jesuítas”. E analisa:

Um caráter burocrático/centralizador se identifica pela preocupação em que tudo seja seguido “ao pé da letra” e os regulamentos escrupulosamente respeitados, sem levar em conta que, onde há espaço para conflitos ou divergências de opiniões, haverá diálogo; logo, desses conflitos surgirão transformações. (P-40)

Nesse mesmo contexto, outro trabalho de pesquisa (P-11) desenvolvido por uma CP se aproxima daquilo que Perelman (1999) defende sobre a dimensão argumentativa da linguagem como instrumento de ancoragem do saber e fonte de organização dos argumentos proferidos à adesão do auditório. O trabalho circunscreveu seus interesses em torno do processo ensino-aprendizagem e, diferentemente das análises acima feitas das pesquisas das CPs sobre o tema, insere suas reflexões no campo do diálogo com o outro como alternativa de interferências nas práticas presentes no interior da escola, principalmente as que dizem respeito à sala de aula. Além disso, a elaboração do trabalho forneceu ao leitor a narrativa das experiências realizadas na escola de atuação de uma das CPs, cujo objetivo apontou como a

procura por modos de ensino da leitura e da escrita que garantam ao aluno tornar-se um leitor/autor.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, venho realizando estudos teóricos e buscando a reflexão da prática pedagógica junto com os professores. (...) temos nos questionado sobre a importância da memória na relação ensino-aprendizagem, sobre relação entre memória e conhecimento, sobre as concepções de educação e de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (P-11)

A análise feita em P-11 pode ser reveladora de uma concepção de educação que contraria a *norma*, conforme a maioria das pesquisas elaboradas pelas CPs: de que o ensino se faz com a demonstração do conhecimento, expressas nas idéias de “aprender a ensinar” (P-02), “ensinar a pensar” (P-10), “ensinar a conviver” (P-17). Ao contrário, a visão de Educação permite interpretá-la como *causa e conseqüência* do e para o diálogo, onde uma questão sempre demanda por uma resposta que interage, afeta e gera novas questões – base para o debate com o conhecimento, conforme ressaltada na narrativa abaixo sobre as práticas de uma CP:

O dia-a-dia da sala de aula nos mostra turmas muito numerosas, heterogêneas, o comportamento dos alunos nem sempre de fácil domínio. Ocorrem dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, pouca participação da família, com professores esforçados para oferecer o melhor a seus alunos e necessitando trabalhar em mais de uma escola, com sentimentos de baixa auto-estima.

No entanto, torna-se importante analisar a função do professor no sistema escolar. A realidade cotidiana escolar, acadêmica e o cotidiano da sala de aula são produtos de um conjunto de circunstância em que pesam fatores sócio-econômico, políticos e ideológicos.

Diante deste contexto, a escola é vista como linear, unilateral, estática. O professor por sua vez se coloca como mero transmissor de conhecimentos. O aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor.

Desta forma, o professor torna o espaço da sala de aula um local em que seu discurso pré-domina e se impõe, em que o conhecimento só ocorre através da escolarização, isto é, “quem não vai à escola não possui conhecimentos”.

Ocorre uma distância entre a escola e a vida fora da escola. Por isso, tenho feito a pergunta: é esse o papel da escola? Ou a escola deve é diminuir essa distância?

(...) Por que as crianças fora da escola têm uma vida normal, cantam, dançam, fazem compras, realizam troco e na escola são obrigadas a realizar tarefas sem sentido, mantendo-as sentadas, em silêncio, sem possibilidade de dialogar, de construir o conhecimento? Para que ocorra a construção do conhecimento, as crianças devem liberar o corpo e a mente, cantando, dançando, dramatizando, expondo suas idéias, participando criticamente e construindo coletivamente o conhecimento junto com o professor e as outras crianças.

(...) Esses aspectos podem ser considerados como sugestão para uma prática mediadora, eu os extraio da minha experiência como professora e coordenadora nas intervenções com os alunos e nos estudos teóricos com os professores nos CEs. (P-11)

A partir das análises sobre as primeiras produções textuais das CPs aproximei-me da conclusão de que das 36 (trinta e seis) pesquisas tomadas como foco de análise, realizadas ao final da *ação 1* do primeiro dos 3 (três) cursos, 32 CPs apontam o ensino, em seus trabalhos de pesquisa, como concepção de formação e de Educação como uma prática vertical, cuja ação se realiza na demonstração do conhecimento por parte do mais competente – *o formador* – para o menos competente – *o formando*. Nesse caso, cabe ao orador – formador – recorrer a evidências para convencer seu auditório – formandos – sobre a verdade implícita na demonstração lógica do conhecimento.

Perelman (1999) critica essa concepção de conhecimento que deposita uma excessiva confiança na evidência incontestável, privilegiada pelo racionalismo clássico em detrimento da opinião. A verdade posta pela prova evidente, nesse caso, é tomada como absoluta e as opiniões são encaradas como fonte de incertezas e desacordos e, por isso, posicionadas do lado oposto do conhecimento.

Um raciocínio, tradicional na história da filosofia, faz qualquer conhecimento depender, em última instância, de uma evidência, intuitiva ou sensível: ou a proposição é objeto de uma evidência imediata ou resulta, por meio de certo número de elos intermediários, de outras proposições cuja evidência é imediata. Apenas a evidência forneceria a garantia suficiente às afirmações de uma *ciência* que se opusesse, de maneira igualmente tradicional, às *opiniões*, variadas e instáveis, que se entrecrocavam em controvérsias intermináveis e estéreis, que nenhuma prova reconhecida permite dirimir. Ao passo que é preciso, quando se trata de ciência, inclinar-se diante da evidência, quando se trata de opinião só se poderia endossar as palavras do fabulista e constatar que "a razão do mais forte é sempre a melhor". (Idem, p. 153)

Nesse sentido, apenas 4 (quatro) trabalhos de pesquisa realizados pelas CPs superam a concepção acima identificada, revelando aproximar-se da visão de que no argumento reside a possibilidade de diminuição das distâncias entre os homens, pois a controvérsia pode ser resolvida com a adesão ou a recusa à tese enunciada. Quanto maior a adesão, maior o crédito do argumento frente a um auditório universal. Quanto maior a recusa, maior será a necessidade de se justificar o argumento, maior possibilidade também de ampliar os conhecimentos sobre o objeto do discurso.

Em vez de separarmos, no domínio da prova, a evidência do sujeito que a prova e a razão das outras faculdades do indivíduo, propomos, quanto a nós, uma concepção da argumentação racional que, por comprometer tanto o homem que a elabora quanto aquele que a admite (...); deveríamos admitir e propor à adesão alheia apenas enunciados e meios de prova que possam, perante o juiz que somos, ao mesmo tempo valer sempre no ponto de vista de uma universalidade dos espíritos. Somos juizes do valor, da força e da pertinência dos argumentos e somos guiados em nosso juízo pelos argumentos que nos pareceram convincentes no passado e pela regra de justiça que exige de nós que tratemos da mesma forma situações que nos parecem essencialmente idênticas. (Idem, p. 165)

Dessa forma, o julgamento do argumento do outro nos coloca frente a decisões tanto no campo do pensamento como no da ação, em função da escolha sobre o argumento que mais convém às práticas postas em andamento nas relações entre os homens.

4.3 Argumento e linguagem: fonte de problematizações e práticas

A ação humana está baseada na relação entre indivíduos. A forma como os homens participam e atuam na vida indica o que pensam (ALVES, 2002, www.cnotinfor.pt). Pode-se, então, a partir dessa afirmação, compreender porque as atitudes variam tanto, porque nosso terreno de atuação é o da cultura, berço de contradições e acordos, consensos e dissensos, conflitos e adesões, possíveis tão somente pela variedade de crenças e, portanto, verdades distintas. Dois exemplos, a seguir, dos textos de *CP (11)* e *CP (08)*, apontam nessa direção.

A fala da CP (11) “*a turma de progressão deve ser vista como uma turma ‘normal’, sem rótulos (...)*” mostra que diferentes conhecimentos e valores de diferentes áreas concorrem para a formação daquilo que concebemos sobre as coisas, os fatos e os outros, ainda que estes façam parte de uma categoria particular – como a da Educação. O termo *normal* (principalmente, quando colocado entre aspas, como foi o caso) sugere ambigüidade tanto do termo – o comum na sua relação com o singular – como daquilo a que o termo se refere – alunos da turma de progressão. Pois pode ser apreendido no sentido de: os alunos das turmas de Progressão devem ser tratados da mesma forma que os alunos do Ciclo de Formação, porque são iguais e possuem os mesmos direitos ou porque embora sejam

diferentes merecem os mesmos direitos. Além disso, na enunciação da *CP(11)*, fica implícito o intercâmbio com os discursos atuais sobre pluralidade cultural, respeito às diferenças, típicos dos PCN quanto à transversalidade e lugar comum nas vozes dos que compõem a escola e a sociedade neo-liberal dos dias de hoje. Nesse sentido, a fala da *CP (11)* aponta que na linguagem reside uma teoria, cujo “emprego é consecutivo a uma argumentação, às vezes explícita, o mais das vezes implícita, quando o seu uso parece tradicional” (PERELMAN, 1999, p. 165). A *CP (11)* aponta para a crença de que é normal ser diferente (ou ser diferente é normal – tema de campanha midiática recente sobre Deficiência); assim, ela tanto pode estar fazendo a crítica ao fato de muitos acreditarem que os alunos da Progressão possuem atrasos cognitivos, como também concordando que atrasos cognitivos são normais e, portanto, devem ser tratados como tais.

O mesmo se dá com a fala da *CP (40)* que crê:

CP (40) – A escola fala uma língua estrangeira (...) não inteligível para as classes populares, que vive anseios não tão presentes na sociedade, porém vitais para eles: morar, comer, comprar remédios... A escola, por sua vez, quer desenvolver projetos de preservação da água, do ambiente, das espécies em extinção. Essa classe está sendo massacrada pelo sistema que tenta transformar a escola e não consegue, porque atrás disso tudo continua a demagogia: o dominado é manipulado pelo dominador. Só que esta classe popular vem crescendo assustadoramente e, em breve, do jeito que a coisa vai, o dominado se transformará em dominador, por questões de quantidade, pois estão se tornando a maioria, devido principalmente à má qualidade da educação.

O fragmento de texto acima citado foi interpretado como o discurso que caracteriza a escola como um espaço para alguns poucos – os dominantes – e revela a reflexão sobre os objetivos da escola e do sistema – o da preservação – e os dos que estão no interior dela – o da sobrevivência. Ao mesmo tempo, faz uma análise sobre os rumos da sociedade, em função das práticas que vêm sendo realizadas nas escolas. Pode-se inferir que tal análise baseia-se em diversos discursos, tais como o econômico, o político, o social, o educacional. Assim, o sentido atribuído aos termos, fatos e objetos de interesse, dialogam com os diversos campos

das ciências e indicam os afetos por esse ou aquele campo, a partir dos valores enunciados nos argumentos usados para justificar tanto o pensamento como a ação.

Como justificativa à análise acima elaborada, pode-se concordar com o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) dizem sobre a impossibilidade de separar a emoção da razão e da ação, pois “justificar uma proposição ou uma regra é justificar o fato de aderir a ela ou de a enunciar num dado momento; é, portanto, justificar um comportamento” (p. 185). E é justamente essa articulação entre *emoção-razão-ação* que nesta pesquisa embasa o conceito de cultura.

Nossos atos têm uma realidade exterior representada em condutas e significados nem sempre conhecidos por nós, que podem, no entanto, ser modificados, a partir da exteriorização do que se pensa submetido à apreciação e à reflexão por parte dos demais sujeitos sociais (BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 1989). Foi, nesse sentido, que o espaço de formação destinado às CPs incitou a reflexão sobre a relação entre teoria e prática.

Claro, não poderia pretender – nem este estudo tem tal presunção – estabelecer o momento exato em que a transformação ideológica ocorreu ou se de fato ocorreu, mas muitas elaborações, interlocuções e narrativas são indicativas dessa possibilidade, quando o que se procura é a compreensão do que se faz, a partir dos conceitos que fundamentam esse fazer. Dessa forma, o encontro com a verdade se faz no reconhecimento e no diálogo com a verdade do outro.

Se o que se pretende com o espaço de formação é que possa ressoar sobre as práticas, ou melhor, promover uma escolha prática racional, não se pode deixar de considerar aquele a quem o discurso teórico se dirige. Então, “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (PERELMAN, 2005, p. 23). Assim, será no encontro com o outro que o argumento se tornará forte e alcançará as adesões pretendidas. Nesse caso, o debate representa o apreço pelos

interlocutores, por seus interesses em refletir sobre os conhecimentos postos na discussão. Dirigir a palavra a alguém é interessar-se por ele, pelo que sua adesão pode representar para aquilo que se acredita melhor, mais útil, mais ético, mais justo. Entretanto, é claro que se pode conceber a verdade como monopólio, conforme nos fazem refletir Mazzotti & Oliveira (2000, p. 80), quando respondem à questão sobre de quem detém o monopólio da verdade?

Certamente nenhum de nós, mas isso não significa que é indiferente endossar esta ou aquela posição. Em qualquer campo da existência humana os auditórios, como juízes que são, pautam suas escolhas levando em consideração os conhecimentos julgados mais confiáveis, isto é, aqueles que mais fazem avançar a reflexão e mais contribuem para um determinado fazer. (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000, p. 80)

Aproximo a resposta anterior àquilo que Bakhtin (1992) define como *atividade mental do nós*:

a atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior. (BAKHTIN, 1992, p. 115)

Nesse sentido, pode-se afirmar que a complexidade interior orienta as escolhas práticas dos interlocutores envolvidos no debate sobre o conhecimento. Isso pode ser revelado na expressão da CP (18) que em síntese diz: o ouvir o outro e entrar em contato com o conhecimento revelado permite diferentes interpretações – *“Dentre os comentários feitos não houve unanimidade, mas sim a percepção de nuances que levaram a várias interpretações de uma mesma cena ou situação”* –, que ao serem expostas levantam novas dúvidas – *“Os depoimentos foram muito bons, cada um que falou trouxe sua experiência e as dúvidas que precisam ser respondidas”* –, que por sua vez só podem ser respondidas na continuidade do diálogo com o outro – *“quem sabe através de uma nova pesquisa, para que nós, as CPs, possamos conquistar mudanças nas escolas”* –, conforme o trecho a seguir de uma síntese sobre um dos encontros da referida formação.

Contudo, afirmar pura e simplesmente que uma escolha prática racional pode centrar-se apenas no discurso entre formador (no caso, a dinamizadora) e formandos (as CPs) e entre os formandos é o mesmo que afiançar a lógica da demonstração. Pois há outros debates em movimento que dão suporte aos que se materializam no espaço de formação, por exemplo: os debates entre o que se aprendeu no curso e as condições práticas de sua realização; os debates entre os autores privilegiados no curso e os autores particularizados em outros espaços de formação, livros, revistas etc., com os quais as CPs estabeleceram interlocuções; os debates realizados pelas diferentes vozes que compõem cada uma de nós – CPs e eu. O que fica claro no texto a seguir:

CP (5) – crescer é desequilibrar-se diante de novas “verdades”, é ver ao mesmo tempo duas, três, quatro verdades e a partir dessa nova verdade, novamente sentir necessidade de novas buscas. Assim é a vida, ou melhor, deveria ser a vida nossa e de nossos alunos.

Como diz Bakhtin (1992) a palavra é, sem dúvida, o instrumento da comunicação; é ela que dá o tom à verdade.

Os enunciados exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano... A ideologia do cotidiano se expressa por meio de cada um de nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos cristalizem-se a partir dela [a palavra]... Só a corrente da interação social fornece à palavra a luz de sua significação... Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida. (BAKHTIN)

Bakhtin ressalta o caráter ideológico de qualquer enunciado verbal, apontando que o conteúdo ideológico da realidade está expresso nos fatos, objetos, coisas, palavras, gestos – signos de uma situação histórica e cultural precisa. Sugere, ainda, que todo signo ideológico comporta valores contraditórios, reafirmando seu caráter dialético, cuja polifonia e polissemia são traços fundamentais. É justamente esse entrecruzamento de vozes e sentidos que o torna dinâmico, flexível e, portanto, capaz de transformar o estado das coisas, redimensionando seu próprio significado. Entretanto, a formação privilegiada nas escolas nem sempre assume essa postura, o que se pode inferir sobre o texto da CP (5) acima citado, quando ela retrata *como a*

vida é e, em seguida, corrige para *deveria ser*. A expressão *deveria ser* é plena de contradições: se por um lado é a afirmação do que não é – “*desequilibrar-se diante de novas ‘verdades’, (...) novamente sentir necessidade de novas buscas*”, por outro, é a reiteração do que pode vir a ser “*assim (...) deveria ser a vida nossa e de nossos alunos*”. Contudo, o *vir a ser* pleno em suas contradições, como qualquer outra enunciação, só se transforma em história quando materializado nas relações sociais, através da construção de argumentos em favor de justificativas às práticas adotadas.

Reafirmando o caráter ideológico de todas as coisas e ampliando a compreensão do signo lingüístico, Bakhtin (1992) recupera os acontecimentos sócio-históricos como aspectos fundamentais na constituição do sujeito e da cultura. As falas a seguir ilustram tal concepção:

F9 – “Na hora que você falou para a gente parar de fazer a poesia e ler a poesia do Drummond, eu fiquei super frustrada porque não tinha conseguido. Aí pensei o quanto o aluno deve ficar frustrado com a quantidade de coisa que ele não consegue fazer. E o pior é que eu me dei conta de que o que tinha feito estava super legal, mas não ia ser aceito. Assim também é com o aluno que faz coisas boas e não são valorizadas”. (2002)

Esta fala aponta para uma reflexão sobre as formas de avaliação e de transmissão de conhecimento presentes na escola, cuja organização se pauta na quantidade do que é depositado no aluno e não na qualidade das aprendizagens, enquanto processo permanente e contínuo.

A fala anterior (F9), resultou de uma proposta com o objetivo de problematizar a avaliação classificatória e tradicionalmente usada nas práticas pedagógicas correntes. Para isso, usei a estratégia de colocar as CPs na mesma situação em que os alunos se encontram diante da prova, que considera o *certo* ou o *errado* como indicativos únicos das aprendizagens, sem que se levem em conta os processos racionais criados na resolução dos problemas. Assim, recortei a poesia *Verdade*, de Drummond e solicitei que as CPs reconstruíssem-na, divididas em grupos. Os grupos não conseguiam distribuir as frases soltas da poesia de modo a dar-lhes um sentido, queriam saber se podiam acrescentar palavras ou

mudar os tempos verbais, entre outros. Então, diante da negativa por mim oferecida, as CPs passaram a se agitar e expressar suas angústias e frustrações resultantes da atividade proposta. Pedi que finalizassem o trabalho em grupo e que um componente de cada grupo lesse o produto final. Apesar da frustração das CPs, as *novas poesias* revelaram textos criativos e interessantes, mas claro, diferentes da obra de Drummond.

Muitos argumentos foram construídos de forma a me convencer que se eu tivesse permitido que elas alterassem as frases o resultado teria sido melhor e menos doloroso para elas, tais como: “se você tivesse deixado, a gente teria tirado essa frase e colocado...”, “a gente queria fazer uma história usando as frases, se não fosse a rigidez da proposta”, “o trabalho poderia ter sido mais flexível”. Diante desses argumentos, levantei a relação entre a atividade proposta e a avaliação realizada nas escolas. Esta problematização permitiu que a *contradição* da proposta suscitada pela atividade com os objetivos do espaço de formação trouxesse à tona reflexão em torno da avaliação escolar, seus objetivos, suas possibilidades e suas práticas. A idéia central foi a de engendrar o movimento em torno das concepções e das práticas, acreditando-se que a experiência de *se colocar no lugar do outro* favorece a constituição de novos sentidos e, conseqüentemente, novas ações.

F10 – “A gente está sempre querendo que o aluno faça de um jeito que a gente considera certo e não vê que tudo pode ser feito de maneira diferente. E isso não quer dizer que está errado”.

Essa enunciação marca o distanciamento que existe entre formador e formando no interior da escola, no que se refere ao entendimento sobre o que dever ser feito e o que é feito, bem como serve como indicativo da presença de uma concepção de ensino-aprendizagem baseada na classificação e no enquadramento do educando num padrão único e rígido, ao contrário do que propõe Vygotsky (2000) para a apreciação da aprendizagem na sua relação com os níveis de desenvolvimento real e potencial, o que se faz somente na abertura ao

diálogo com o outro (o aluno) com o objetivo de explorar o processo de racionalidade usado na interpretação e na compreensão do proposto a ensinar.

F11 – “A poesia mostra que a verdade depende da forma como é vista. O que é verdade para mim, não tem que ser para o aluno também. Eles têm verdades próprias”.

F12 – “As verdades deles (alunos) não são menos boas que as nossas: coordenadores, professores, direção. Mas não é fácil conhecer a verdade do outro, para isso temos que ouvir... Mas como ouvir o aluno, se a gente tem turmas com 60, às vezes não dá nem para o professor andar pela sala, porque não tem espaço de tanta carteira, uma colada à outra, até pro aluno ir ao banheiro fica difícil”.

F13 – “A gente ouve que tem que diversificar o trabalho, que tem que fazer grupos com o aluno, que tem que um monte de coisas; que são até bonitas, mas que não funcionam na prática, porque a gente não tem como fazer. Isso é uma verdade também: a nossa verdade”.

F14 – “Pois é, será que a gente não tem que ser ouvida também. Eu me sinto péssima cada vez que vejo uma palestra ou leio uma teoria que diz que a gente tem que fazer isso, tem que ser assim ou assado. Parece que a gente não faz porque não quer, que somos culpadas de tudo de ruim que tem na escola.

Podemos tomar esses discursos das CPs como indicativos da ausência de uma relação dialógica no espaço escolar, não só em relação aos alunos, mas também entre as políticas de formação e os que se encontram no campo de formação – a escola. Mas essas falas podem ser reveladoras, também, de que ao ocupar o lugar daqueles que *não falam, não expressam e não sabem* se pode compreender a relação pedagógica privilegiada na escola, que se caracteriza pela imposição de um saber, que muitas vezes não encontra ressonância na forma como os alunos encaram tal e qual saber. Ou seja, que as não aprendizagens por parte dos alunos, muitas vezes não são consequência de uma recusa em aprender, fruto da falta de interesse dos alunos, mas que podem ser decorrentes de um mecanismo de comunicação, onde nem sempre aquele que fala se preocupa em conhecer o que aquele que ouviu interpretou sobre o falado.

Portanto, tais enunciados servem de suporte para livrar os alunos da culpabilização por seus próprios fracassos²⁵. Mas por outro lado, criam ressonância para aqueles que desejam

²⁵ Para um aprofundamento sobre as análises acerca do fenômeno do Fracasso Escolar, ler: Soares, Magda. *Linguagem e escola numa perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1998. Embora as críticas elaboradas pela autora tenham sido objeto de reflexão e discussão, não serão abordadas neste trabalho, em função de seus objetivos e dos limites de tempo e espaço.

encontrar um culpado, sem que se proceda a uma análise mais profunda e contextualizada sobre as condições de produção da realidade escolar e de seus problemas. Como é o caso das falas a seguir, tendo sido proferidas como compreensão e respostas complementares à *F14*.

F15 – “E não é assim, né pessoal? A gente se esforça mesmo, faz de tudo: ajuda o professor, conversa com o responsável, diz que ele também tem que ajudar, que não pode deixar o aluno faltar, que ele também tem responsabilidade”.

F16 – “Isso é verdade, os pais não ajudam, mandam os filhos para a escola até sem lápis, sujo. Às vezes, coitadinho, ele cheira tão mal que o amigo pede para trocar ele de lugar. Eu sei que a condição dele é de pobreza, mas eu também era pobre e cheguei a professora. Se eu pude, ele pode também, mas tem que se esforçar”.

F17 – “Mas não podemos esquecer que eles são crianças, que tem que fazer esforço, isso tem, mas tem que ter esforço da família e da escola também”.

F18 – “Mas se o aluno não tem nem lápis, não sabe nem segurar no lápis (porque não tem acesso), como é que ele vai aprender a escrever?”.

F19 – “Sem falar da falta de estímulos, porque eles não têm livro em casa, nem mesmo jornal que é coisa barata, R\$ 1,00 ou R\$ 1,50. Não vêem os outros lendo, não adquirem o hábito também”.

Esses discursos apontam para a coexistência de diferentes concepções de aprendizagem no interior do espaço de formação. A crença de que a criança não aprende porque é pobre, porque a família não motiva, porque a aprendizagem requer um esforço individual ou por não ter alcançado determinada etapa de desenvolvimento e, por isso, tem seu curso comprometido. Vygotsky (2000) analisa criticamente um dos pressupostos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança: “o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utiliza dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar o seu curso” (p. 104). A essa concepção pode-se associar a fala da CP (F18) que entende que a habilidade motora do uso do lápis precede à leitura e à escrita.

Concomitantemente, outras noções sobre o ensino apareceram entre os discursos das CPs:

CP (17) – Queremos educar crianças da era das multimídias com uma escola nos moldes jesuítas.

CP (15) – Não somos meros transmissores de conhecimento. Muito menos nossos alunos são simples receptores. Se assim o fosse, seria como uma moléstia transmissível. Seria uma DST, não? O encontro entre professor-aluno tem que ser

harmonioso, prazeroso. Se não houver paixão naquilo que fazemos, o resultado será um desastre.

Ao mesmo tempo em que se coloca a culpa sobre o aluno e à medida que esse discurso é rejeitado, surge o de culpabilização do professor, conforme os da CP (17) e CP (15), que apesar de revelarem explicitamente discordâncias em torno do conteúdo acima revelado pelas *F15*, *F16*, *F17*, *F18* e *F19*, parecem indicar fatores outros para as não aprendizagens dos alunos, como por exemplo, a prática mecânica em detrimento da que privilegia os sentidos postos nas interlocuções e os significados delas resultantes.

Autoras como PATTO (1991) e SOARES (1998) problematizaram o fenômeno do fracasso escolar de forma a permitir a ampliação do olhar sobre suas causas e o avanço da reflexão sobre as condições de sua produção. Esses discursos, assim como outros tantos, migraram para o interior das escolas e, ainda hoje, podemos percebê-los entre os profissionais da Educação em concomitância com os outros que possibilitaram seus aparecimentos, tais como: a teoria da privação cultural, a medicalização da Educação, as ideologias do dom, da deficiência cultural, entre outros.

Eliminar a simultaneidade de aspectos ambíguos no interior das práticas e das subjetividades está longe de ser possível, ou mesmo de ser um objetivo, uma vez que as contradições são inerentes à condição humana e responsáveis pelo desenvolvimento dos conhecimentos sejam eles sobre os fatos, as coisas, os outros, ou sobre nós mesmos, bem como sobre o que fazemos, criamos, sentimos.

Assim, o que se tem a fazer no espaço de formação significativo e promissor para o surgimento de novas organizações práticas não é a busca pelo convencimento do conhecimento demonstrável, através da hierarquização do saber, que visa caracterizá-lo como certo ou errado, melhor ou pior, mais útil ou inútil, mas sim o investimento no confronto de idéias que vise à conquista por adesões e ao enfraquecimento das recusas. Entretanto, isso se

torna impossível quando não nos abrimos às diferentes teorias, apreciações, razões que justificam nossos fazeres.

Não considerar as razões que dão suporte às concepções das CPs, não colocar-se à disposição para problematizar as contradições presentes na sua atividade mental, é o mesmo que ressaltar a ordem hierárquica do conhecimento e reforçar a presença desses mecanismos nas relações de ensino.

F20 – Eu já fiz isso com o aluno, exigir que ele fizesse da forma como estava no livro, não aceitando que ele criasse uma forma diferente de fazer. (Fala de uma CP, 2003)

F21 – Quem não tem medo do novo? Eu não conheço ninguém que não fique inseguro diante de uma coisa que não conhece. (Fala de uma CP, 2003)

F22 – A gente não se dá conta de que comete tantos erros, a gente acostuma a fazer de um jeito e faz sempre igual. Só quando pára para pensar é que se dá conta que pode ser diferente. (Fala de uma CP, 2003)

Em F20, mais uma vez, vemos claramente as condições de ensino na escola. O processo de elaboração mental do aluno fica comprometido, uma vez que recebem prescrições de *como fazer* e sobre o que *devem fazer*, não sendo impulsionados a ter consciência do que elaboram e produzem a partir das intervenções de ensino – justamente o que precisam para avançar no processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como no da criatividade referida em F20.

F21 revela o que tanto falamos sobre crenças e visões de mundo. Quando estamos certos do que fazemos com base no que acreditamos, ocupamos um lugar mais confortável e seguro. Porém, quando nossas crenças são abaladas, somos obrigados a sair em busca de uma nova possibilidade de segurança, de estabilidade.

O fragmento F22 do discurso de uma das CPs é ilustrativo da presença de uma concepção de tempo/espço escolar que reflete o cotidiano como sendo o lugar das manifestações de previsibilidade, de repetição, onde a reflexão, a inquietação, a investigação, muitas vezes, estão ausentes e distantes do fazer pedagógico. Porém, a partir da percepção de que o erro pode e deve ser fator de engendramento de novos saberes, uma nova concepção de

tempo/espaço pode se fazer presente, passando a representar o cotidiano escolar como lugar de imprevisibilidades de ações, de multiplicidades de formas de conhecimento, de complexidades de visões, de intercâmbio de vozes. Dessa forma, o cotidiano pode deixar de ser *sempre o mesmo* para tornar-se o *sempre diferente*, condição para o avanço no processo de construção de conhecimentos e saberes.

Conceber o cotidiano como o *sempre diferente* não se confunde com a idéia de agitação artística criativa ou de inovações tecnológicas, mas sim com a de rejeição a uma abordagem individualizada da realidade humana e social, o que permite resgatar o valor da palavra (também do ato) ambígua, que, ao mesmo tempo, revela e oculta a verdade como uma construção teórica imprescindível para a teoria do conhecimento, incorporando às práticas sociais outra dimensão de se conceber a racionalidade humana – a do debate entre argumentos justificados.

A adesão à concepção de que o espaço de formação contém uma infinidade de vozes presentes e à visão de que a formação deve ser problematizadora de suas intenções é traduzida no texto a seguir:

CP (1) – Sala de aula, que espaço é esse? Eis uma responsabilidade que contém muitas realidades. Talvez, engana-se aquele que imagina estar claro para todos os envolvidos na escola o sentido desse espaço. Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como do que deve ser. Espaço político portador de uma história? Espaço de encontros humanos? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas? Ou muitas dessas coisas juntas? (2004)

Mas é bom deixar claro que essa forma de conceber as racionalidades e as práticas não se centra no interior do psiquismo humano nem nas ações individuais, mas participa dos diversos signos presentes no movimento da história e das relações entre os homens. O que se propõe é a ampliação da noção de consciência no sentido de abranger a variedade de formas de organização do desejo no campo social voltada para o desenvolvimento e a transformação do sujeito inserido na cultura, jamais fora dela. Pois o ser humano é um ser de necessidades, que só são satisfeitas socialmente nas relações que as determinam.

O homem é, portanto, produzido em uma prática social. Não há nada que não seja produto das interações entre indivíduos, grupos e classes. Ou seja, toda essência subjetiva, toda verdade veiculada e toda ação realizada devem ser consideradas como consequência da interação entre sujeitos e objetos externos e internos, numa permanente inter-relação dialética. Isso é o que funda a cultura como pano de fundo comum da humanidade, para a qual os agentes sociais contribuem, usufruindo e transformando-a no espaço da experiência, que se manifesta no pensar e no agir sobre o mundo. O fragmento de texto de uma das CPs aponta para essa direção:

CP (2) – A escola deve se constituir em um espaço de desafios, onde os alunos possam ser estimulados a estabelecer relações entre pensamento, linguagem e os conceitos ensinados na sala de aula. Por isso, a educação necessita conscientizar-se (assumir) do seu papel mediador, fornecendo sempre a troca, possibilitando o desenvolvimento mental, intelectual e social, estabelecendo constantemente um elo de ligação e reflexão das práticas cotidianas, através da prática da pesquisa.

Autores como Pimenta (2005) e Libâneo (2005) têm enfatizado a questão da reflexão e da pesquisa como foco para o entendimento por parte do educador sobre seu papel, enquanto agente de transformação da realidade escolar e social. O discurso acima citado sugere a presença do discurso atual acerca da necessidade do professor assumir uma postura de investigação frente aos problemas surgidos nas salas de aula.

Entretanto, a proposta sobre a formação de professor numa perspectiva de pesquisa e reflexão pode sugerir que o professor não pensa. Há algum ser que não pense? É possível que numa ação não haja racionalidade? Não, sinceramente, creio que não. Mesmo quando agimos sob o signo da impulsividade, pensamos antes, pois algum significado concorreu para nos levar à ação executada. Conforme o relato abaixo, narrado por uma CP, sobre uma briga, aparentemente sem sentido, entre um menino e uma menina.

CP (5) – Ele partiu para cima dela e deu a maior bofetada. Eu não entendi, porque ele é um ótimo menino, não é agressivo nem violento. Ele é calmo, todos gostam dele. Aí eu fui conversar com ele para saber o que tinha acontecido e ele me disse que não sabia o que tinha dado na sua cabeça, que ele de repente ficou furioso com o que ela tinha dito. Perguntei o que ela tinha dito e ele disse que ela tinha chamado o pai dele de *bicha*. Fui, então, conversar com ela, mas ela negou, disse que todo

mundo estava *zoando* dela, porque ela ficou com outro, aí ela falou que tinha muita mulher casada que fazia isso e ninguém falava nada. E ela completou: “aí, ele partiu para cima de mim e me deu um soco”. Foi aí que eu entendi tudo: corre um boato que a mãe dele trai o pai com o melhor amigo dele.

O exemplo acima serve apenas como ilustrativo da idéia de que não há a possibilidade de ação sem pensamento, ainda que esta ação possa não ser entendida com base na razão que a justificou. O mesmo me parece ser, muitas vezes, a interpretação sobre a proposta de formação de professor como *professor reflexivo* (SCHON, 2000) ou *professor-pesquisador* (PIMENTA, 2005). Pois no caso das CPs, tanto nos seus relatos orais como nos escritos, é comum a presença do julgamento à prática pedagógica como se o professor se recusasse a pensar, como se ele não se valesse de suas concepções para agir, como indicam os exemplos abaixo:

CP (15) – É muito difícil fazer o professor aceitar que ele tem que refletir sua prática. Ele não quer, pois é mais cômodo não ter que pensar, é mais fácil, não dá trabalho. (2004)

CP (23) – Nos CEs, alguns professores se recusam a ler os textos, querem usar o tempo para planejar as aulas e não aceitam que o estudo possa ajudar nisso. Certos professores não querem trabalho, querem permanecer nas práticas mecânicas, sem reflexão alguma. (2004)

CP (36) – Nos encontros com o meu grupo, tenho aqueles que estão dispostos e os que não se envolvem com os problemas. Os que se interessam, participam, discutem. Os que não se interessam querem que o tempo passe logo para que eles possam ir embora e qualquer coisa que você diga, logo retrucam: “para que isso? Não vai adiantar nada mesmo”. Às vezes, tenho vontade de deixar os que não se interessam de lado, porque eles não estão dispostos a pensar, para eles tanto faz se a criança aprende ou não. O que acontece é que acabam atrapalhando o andamento do CE com a resistência à reflexão. (2004)

CP (39) – Tenho tentado conquistar os mais resistentes para o meu lado, mas não é tarefa fácil. Na maior parte das vezes, eles não permitem que você se aproxime. Ofereço ajuda, me proponho a ler junto, chamo para conversar, mas nada. Não querem sair de dentro da casca. Porque se saem de onde estão, não vão poder mais ficar parados, vão ter que ir à luta na busca do que fazer, vão ter que refletir, pensar, criticar. E isso eles não querem. A consequência é que a escola não muda, não avança, permanece nos moldes do bê-á-bá. (2004)

Os discursos apresentados, por um lado, indicam a resistência do professor em engendrar mudanças nas práticas e, por outro, divulgam a idéia de que as coisas não mudam porque o professor não quer refletir sobre elas. Não cabe aqui decidir sobre qual das duas idéias é mais recorrente ou sobre qual delas se assenta a verdade, mesmo porque, conforme

marcado ao longo desta pesquisa, à verdade não cabe uma só noção. Contudo, vale ressaltar que tanto a idéia de resistência como a de não reflexão comportam outros índices de valor apreciativo. Por exemplo, a resistência pode ser resultante de uma postura prescritiva sobre o que e o como o professor deve pensar e agir, tão recorrente nas práticas de formação – quem sabe mais, ensina a quem sabe menos. A indisponibilidade à reflexão pode ser indicativa de que o professor realmente acredite naquilo que faz e que o faça da melhor maneira e, por esta razão, não veja a necessidade de mudança. Pode ser também que a resistência à reflexão ancore-se na descrença sobre as possibilidades de transformações na escola, como é o caso do professor referido no discurso da CP (39).

Muitas outras interpretações caberiam, aqui, neste debate em torno da *resistência/reflexão*, mas o sentido que importa é o de que a proposta para que o professor seja *reflexivo* ou *pesquisador* seja uma saída para a superação dos problemas encontrados no interior das escolas. Pelo contrário, as interpretações dessas alternativas sugerem que o professor está sendo julgado e condenado como um sujeito que não pensa, que não quer pensar ou não sabe pensar e, por isso, não sabe fazer.

4.4 Razões para a prática

Bakhtin (1992), Perelman (1999) e Vygotsky (1989) convergem naquilo que defendem sobre a relação entre pensamento e ação e argumentam: o primeiro, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p.41); o segundo, “a intenção é realmente ligada intimamente ao agente, é a emanção dele, o resultado de seu querer, do que mais o caracteriza” (p. 231); o último, “o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. (...) O pensamento manifestado no uso de instrumentos pertence a essa área” (p. 41).

A forma como se concebem as coisas/fatos/pessoas regula as ações realizadas em sua direção. Nesse contexto, as idéias das CPs sobre os objetos discutidos no período de 4 (quatro) anos de formação podem apontar as razões que concorreram para a escolha das práticas que dizem realizar na escola.

O que é ensinado nas escolas sustenta uma relação direta com a história, a cultura e as políticas sociais de uma época e um espaço dados. Por muito tempo, a idéia de que os conhecimentos são transmissíveis e os alunos meros receptores passivos dessa transmissão foi divulgada e aceita entre aqueles que atuam na escola. As enunciações das CPs (11), (37) e (40), respectivamente, indicam que essa concepção ainda se faz presente nas escolas: “temos muitos professores que acham que ensinar é transmitir conhecimento, basta falar ou escrever no quadro que o conhecimento vai ‘entrar’ no aluno”; “eu fui alfabetizadora durante anos e também já acreditei no ensino como uma via de mão única, na base da explicação do professor para o aluno, parando por aí” e “o professor precisa abandonar a prática da cópia e da decoreba e assumir uma prática significativa”.

Racionalidades como essas podem justificar a prática disciplinadora e “reprodutora” da escola e conferir a ela uma concepção de imutabilidade, dando a impressão de que não há

uma dinâmica dialógica em seu interior. Então, para se compreender a dinâmica escolar e suas vicissitudes e ultrapassar os limites das práticas de ensino calcadas na demonstração do conhecimento é preciso deter-se no que é ensinado e no que é aprendido na escola, levando-se em conta as seleções e as escolhas estabelecidas pelos atores sociais que fazem dela um lugar repleto de sentidos e lhes conferem os mais diferentes significados e usos.

Entretanto, a complexidade do universo escolar, por ser um espaço partilhado por pessoas diferentes com funções, atribuições, expectativas e demandas variadas, com concepções e conceitos sobre as coisas e os fatos que podem ser tanto convergentes como divergentes entre si, não deixa jamais de ocupar o lugar daquilo que atribui sentidos, como parece estar se referindo a CP (37) ao defender uma *prática significativa*. Mesmo quando a atividade é desinteressante, desprazerosa, carrega em si um sentido. Ainda que esse sentido contenha sínteses diversas, como por exemplo, as resultantes das seguintes situações: numa situação de cópia, o aluno pode muito bem pensar que o que a escola ensina é muito chato e não se mobilizar para sua realização, o professor pode interpretar que o aluno não se interessa pelo conhecimento, que só quer brincar e repreendê-lo por isso, e os outros alunos podem concluir que o colega não sabe nada ou é abusado com o professor ou é desligado; frente a uma explicação do professor, o aluno que não partilhou dos sentidos enunciados e não compreendeu a explicação pode identificar-se com alguém que não tem inteligência, o professor pode justificar que ele não aprendeu, porque não prestou atenção e assim por diante. Tanto num caso como no outro, a trama de sentidos não tem limites, mesmo que os significados atribuídos não fiquem claramente explicitados.

As pessoas não precisam convergir sempre nas suas idéias, uma vez que os conflitos conferem sentido ao debate, por isso, motores do desenvolvimento do conhecimento. Assim, os valores, os saberes e os modos de pensamento assumidos e atribuídos às pessoas/circunstâncias/coisas com as quais se têm contatos são constitutivas das práticas

sociais, de modo geral, e da dinâmica da escola, particularmente. Mesmo discursos como os da CP (01) – “a escola está se descaracterizando por ser um espaço sem sentido, o conhecimento deixou de ser importante” – e da CP (17) “a escola está perdendo o sentido, muitos pais colocam os filhos só por causa da bolsa família e da merenda” – concorrem na atribuição de sentidos para a escola: lugar de pouca importância para o conhecimento ou lugar de acesso a benefícios.

Essas enunciações revelaram, também, as angústias das CPs frente às atribuições do cargo. De acordo com a Circular E/DGE, nº 37/1998, cabe à coordenação pedagógica inspirar a reflexão sobre a organização escolar de sua UE de atuação no que tangem aos aspectos pedagógicos. Assim, à medida que nos aprofundávamos na ligação entre teoria e prática, muitos sentimentos surgiam, nem sempre na mesma direção, pois se de um lado o ânimo, a coragem, a criatividade saltavam, por outro o cansaço, revolta, desânimo e desesperança também se faziam presentes, conforme:

CP (02) – A preocupação com o quantitativo e não com o qualitativo por parte de nossas autoridades, tem se mostrado desrespeitoso, antiético e até imoral não só com os profissionais de educação, mas principalmente com o educando, com a sociedade de um modo geral, causando-nos uma angústia muito grande em querer resolver todos os problemas, abraçar a todas as causas, nos fazendo sentir impotentes.

CP (11) – Minhas duas maiores angústias são: de ver “todos” os professores trabalhando de forma mais criativa, menos tradicional e de estar dando conta de todo trabalho, que me é atribuído, numa escola com 47 turmas e 70 professores. Haja criatividade, esforço e paixão.

Assim, na dinâmica própria da dialética, a explicitação das atribuições do cargo favoreceu a revisão das mesmas e não se fez sem oposições e contradições, por isso o espaço de formação destinou-se ao espaço de escuta das repercussões acerca das problematizações que nos circunscreveram. Enfim, o grupo que necessitou de espaço para falar, ouvir, concordar, discordar, acolher os acertos, as dúvidas, os descaminhos sobre os quais as práticas sociais se constituem, sejam elas de ordem pessoal ou profissional. Esse é o caso, respectivamente, das narrativas das CPs (05) e (23).

CP (05) – Ser coordenador é “ser” uma aprendizagem constante. É ver, rever, partilhar nossas angústias, mas também atuar com as nossas ansiedades e as ansiedades dos outros. Precisamos ser atuantes, solidários, responsáveis, darmos conta do que somos e do que fazemos. Considero esse equilíbrio um grande processo e, como um processo, busco vivê-lo nesse constante partilhar de idéias, num constante diálogo comigo e com o grupo. Às vezes me atrapalho, me sinto fragilizada, atropelo e sou atropelada, deixo passar o que deveria falar, mas tenho ciência que todo processo é assim, doído, sofrido, às vezes emperrado, às vezes dinâmico e inovador. E assim, neste vai e volta, não podemos esquecer que o essencial é que precisamos cada vez mais do outro e que sozinha nem de mim dou conta. Esse movimento é que me engrandece e me faz acreditar que podemos ir juntos fazer essa caminhada. (2005)

CP (23) - Segundo a Lei a nossa função é assessorar tecnicamente a construção do PPP da escola em todas as suas etapas: elaboração, implementação e avaliação, partindo dos problemas existentes, em busca de soluções. Mas na realidade, nós mal conseguimos detectar esses problemas, que seriam propriamente do coordenador, por causa da imensidão de coisas que temos que fazer na escola. Sinto-me só no meio de tanto problemas, com uma escola com 1.770 alunos, uma coordenadora só. Sinto-me perdida. Socorro! (2005)

O discurso da CP (05) pode indicar que o lugar da coordenação pedagógica tem sido cada vez mais assumido por ela com tranquilidade e segurança, ao contrário do da CP (23) que revelou sua angústia frente ao conflito entre a permanência no lugar daquele que serve para tudo na escola, por isso não tem uma função definida e o reconhecimento legitimado por lei de sua função.

O grupo teve seu tempo respeitado – não no sentido de tempo individual, mas no da procura inquieta por novas formas de pensar o aspecto paradoxal presente nas inter-relações humanas, relações estas que fazem e refazem os saberes, os valores e os pensamentos coletivos do ambiente da escola: essa preocupação esteve presente durante todo o tempo de formação ao qual estivemos submetidas – CPs e eu. A composição da CP (07) sobre suas angústias pode ser ilustrativa disso:

CP (07) “Andorinha lá fora está dizendo, passei o dia à toa, à toa. Andorinha, andorinha minha cantiga é mais triste, passei a vida à toa, à toa!” (Manuel Bandeira)
Faço muito, trabalho demais, o cansaço pesa nos meus ombros que parece que sou estivador do cais. Mas quando o dia acaba e o sol dá lugar à lua a impressão de nada fazer, de trabalho vazio, persiste até outro amanhecer.
“Se um dia eu pudesse ver meu passado inteiro deixaria para de chover meus primeiros erros”.

Como afirma Perelman (1999) não se pode separar o ato da pessoa, sendo justamente a interação entre aquilo que faço e aquilo que sou o que confere conhecimento sobre o que da pessoa pensam e o que da pessoa esperam:

A pessoa, considerada como suporte de uma série de qualidades, autor de uma série de atos e de juízos, objeto de uma série de apreciações, é, portanto, esse ser duradouro a cuja volta se agrupa toda uma série de fenômenos aos quais ele confere uma coesão e um significado. Mas, por outro lado, essa própria pessoa é conhecida através de seus atos, de suas manifestações, pois existe uma solidariedade profunda entre a idéia que se tem da pessoa e o conhecimento que se tem do conjunto de seus atos. De fato, encontramos-nos perante uma constante interação entre o ato e a pessoa. (Idem, p. 224)

De outra forma, mas na mesma direção, Vygotsky (2000) fornece as bases para a compreensão da ligação entre o uso de signos e o uso de instrumentos, ou seja, entre a palavra e a ação. Para tal, ele admite três condições: a) a existência de uma relação mediadora entre as duas atividades, “uma vez que a essência de seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos”; b) o estabelecimento de diferenças quanto ao uso das duas atividades. Os signos agem sobre o pensamento e os instrumentos atuam sobre os objetos; c) a ligação concreta entre a atividade do pensamento e as práticas reais – a atividade consciente.

A consciência sobre a prática articulada ao seu fazer revelada na narrativa da CP (24) indica a coexistência das condições afirmadas por Vygotsky (2000) sobre a dinâmica entre pensamento e ação:

CP (24) – Minha angústia está relacionada à falta de tempo para encontros com toda a comunidade escolar (reuniões, centros de estudos) para refletirmos sobre o nosso Projeto Político Pedagógico a fim de transformarmos nossa prática uma vez que estes momentos favorecem as trocas de idéias, experiências e empatias. Encontramos-nos nos horários complementares, mas possibilidades de fazer o que se quer anda vagarosamente, daí as construções e mudanças também o serem. (2005)

A mudança de rumo nas práticas não está simples e diretamente ligada às intenções para a sua realização. Para que um projeto de ação possa ser realizado requer um investimento constante e esforço incansável na conquista do que se pretende ver materializado. Contudo, o investimento e o esforço necessários não podem ser tomados numa perspectiva individual,

mas com vista à adesão da coletividade aos modos como as práticas são partilhadas e constituídas.

Uma boa ilustração da necessidade de conquista de adesões ao que as CPs objetivam realizar nas práticas referentes à possibilidade de reorganização e reestruturação do ambiente escolar, particularmente, da sala de aula, encontrou argumentos no relato de uma das CP (21), que ao falar de suas angústias e função, nos oferece uma rica experiência de trabalho:

CP (21) – A minha maior angústia é a mudança. Professores tradicionais que não aceitam modificar; jogam culpa nas crianças, acham que elas deveriam ser como aquelas de 15 anos atrás. Turmas do ciclo final com o quadro cheio de atividades como se estivessem fazendo cursinhos acadêmicos. Pensando no que fazer, refletindo com o grupo de professores, dividido entre aqueles que desejam a mudança e aqueles que resistem a ela, propus uma nova organização espacial para as salas de aula: carteiras agrupadas em oito, quatro e duas; semicírculos; em forma de *u*; algumas enfileiradas próximas à mesa do professor. A princípio, nem todos os que diziam desejar a mudança, me apoiaram na hora. Mas, mesmo assim, resolvi insistir, dizendo: — não tenho nada contra o trabalho individual nem acho que na escola temos que trabalhar em grupo todo o tempo, mas não acho que o trabalho individual possa ser a única forma de trabalhar com as crianças. E nem quero me meter na prática pedagógica de cada um. Mas, temos os professores que desejam trabalhar de outra forma, da que eu propus, dizem que todo dia que chegam na sala têm que fazer o maior barulho para modificá-la e na saída são obrigados a deixar do jeito que estão. A nossa escola tem o discurso da democracia, todos têm direitos e deveres. Por causa disso, agora, a regra vai ser outra – quem quiser trabalhar com carteira enfileirada não precisa ser obrigado a mudar, mas vão ter que deixar a sala como a nova proposta. Ok? Como resultado de um trabalho coletivo, agora as salas são arrumadas de forma diferente, quem quiser pode continuar a trabalhar com as carteiras enfileiradas, mas, no final da aula, tem que deixar a sala arrumada em grupos para o próximo professor. No início, foi difícil, deu muito trabalho, mas hoje a escola não sabe mais o que é carteira enfileirada. (2005)

A revisão das crenças está refletida pelo agir cotidiano, muitas vezes o agente social atropelado pela pressa, pelo acúmulo de tarefas e pela reflexão aligeirada, nem sempre pode fazer de forma diferente e, por resistência ou comodidade, permanece preso ao fazer do jeito que sempre fez. O relato acima serviu como ilustração para a reflexão sobre a identificação de diferentes situações presentes na realidade escolar, que por não serem objeto de debate e confronto, não tomam a forma do novo e não tomarão jamais, senão na necessidade desta nas práticas sociais dos agentes que engendram a totalidade das situações, no caso escolares, e a reconhecem como discutível e, a partir daí, possam construir argumentos que justifiquem a manutenção ou a transformação das referidas situações.

Nesse contexto, ajuizar sobre a necessidade e a importância da mudança se faz no reconhecimento do outro, no olhar sobre o olhar do outro, na procura por novas maneiras de se relacionar com a realidade. Assim, para que uma nova maneira de se conceber a educação possa fazer parte das práticas correntes, é necessário, em primeiro lugar, problematizar o que se faz e o que se pensa (as ações concretas), em segundo lugar, propor o que se deseja fazer (os argumentos justificados nas compreensões sobre) e, em terceiro lugar, incorporar o que era estranho ou incomum ao fazer para que (o maior número de adesões à tese), “finalmente”, um novo conceito sobre educação tome conta de nossas visões e ações pedagógicas (o conhecimento confiável) e ofereça razões para que a problematização deste se reinicie em busca de novas sínteses (o processo de desenvolvimento do conhecimento).

Quando se fala em desenvolvimento do conhecimento, o que se pretende dizer? Certamente, não há uma única resposta, contudo encontrei as minhas em Bakhtin (1992), Perelman (1999) e Vygotsky (2000). Esses autores afirmam que, para o conhecimento se desenvolver, este deve ser assumido por seus agentes como objeto de discussão e de confronto com o outro – ou seja, qualquer conhecimento é discutível, portanto, sujeito a interpretações diversas e a alterações constantes. Sei que na atualidade a palavra confronto nem sempre é ouvida de modo a fornecer aspectos positivos na sua realização. Apesar do mal-emprego do termo, confronto traz em si a potencialidade de conferir ao conhecimento a dinâmica necessária ao desenvolvimento. Conforme Perelman (1999), não se discute sobre o que se tem certeza, mas sobre o que se pretende modificar; ou seja, se há concordância de crenças/conhecimentos não há porque debater sobre eles, mas na ausência do consenso, deseja-se ganhar a adesão do outro ao proposto no debate. A intenção de conquistar a adesão do outro gera uma ação sobre o outro, que não cessa enquanto houver temas a serem debatidos, reinventados, modificados etc. – característica principal da crença de que o

conhecimento se move por meio da alteridade (diferença) e da discursividade (reconhecimento do outro) estabelecidas.

A argumentação que solicita uma adesão é acima de tudo uma ação: ação de um indivíduo, a quem podemos chamar, de maneira geral, o orador, sobre um indivíduo, a quem podemos chamar, também de maneira muito geral, o ouvinte, e isso tendo em vista desencadear uma nova ação. (PERELMAN, 1999, p. 370)

Nesse caso, o confronto com o outro traduz tanto o reconhecimento do outro como sujeito do conhecimento como a tomada da postura dialógica que afirma a interação e, ao mesmo tempo, visa a adesão do outro às teses do discurso. No caso particular desta pesquisa – o da formação de professores – há a necessidade do “estabelecimento de critérios que sejam pertinentes à constituição de algum conhecimento confiável da prática educativa” (MAZZOTTI E OLIVEIRA, 2000, p. 13). O estabelecimento de critérios para o debate em torno do conhecimento sobre os modos de ensino não se faz de modo diferente, ele também traduz a diversidade de concepções e crenças sobre o que seja ensinar-aprender.

Há, entre nós, concepções que defendem o ensino como resultante de uma modelagem individual e reveladora de um dom ou talento inatos por parte dos envolvidos. Mas há também a presença de outros pontos de vista, conforme apontam Mazzotti e Oliveira (2000):

Não há a menor dúvida de que a invenção, a criatividade, docente e discente, estão completamente imbricadas na ação educativa. Dificilmente os professores poderão ser melhores porque conhecem muito de Psicologia, Sociologia, Antropologia, caso não sejam capazes de interagir com seus alunos de maneira significativa. [Assim,] a técnica de ensinar, embora ensinável, é muito dependente do professor e... dos alunos. Isto significa dizer que no processo de ensinar, no processo argumentativo do ensino, um professor pode ser muito bom para um grupo de alunos e inadequado para outro” (p. 30)

Então, de volta ao estabelecimento de critérios para ensinar na especificidade do espaço de formação analisado. Nossa técnica, nossos procedimentos se fizeram consoantes aos conceitos de orador e auditório fornecidos por Perelman (1999): orador – quem defende uma tese e espera conquistar as adesões do auditório a ela; auditório – a quem as teses são

dirigidas e aqueles que a ela teceram interpretação e julgamentos sobre a validade (confiança) ou não das teses, às quais irão aderir ou recusar.

No discurso travado com as CPs, durante *os cursos*, o dialogismo de Bakhtin e o conceito de zona de desenvolvimento proximal justificaram as defesas das teses quanto à técnica e ao procedimento para ensinar. O conhecimento deveria ser compreendido a partir da consideração das *finalidades*, dos *conteúdos* de ensino, da *apropriação* do conhecimento realizada pelos alunos e dos argumentos dos conhecimentos assumidos nos *modos utilizados pelos professores para ensinar*.

Então, para exprimir as características essenciais e específicas dos conhecimentos escolares em sua historicidade e compreender os dispositivos escolares nas suas configurações e dinâmicas próprias e nas suas interações com os sujeitos, como tempo e como espaço, procurou-se a adesão das CPs a pontos de vista que: rejeitassem o reducionismo das origens de um sentido ou fato sem ligações com os diversos aspectos sobre os quais foram forjados; afastassem a ilusão de que o que não aparece textualmente proposto no currículo não era ensinado; imaginassem o funcionamento e a organização escolar como algo mutável ou móvel. Para isso, autores considerados consoantes com estes princípios foram eleitos para fundamentar o estudo por nós realizado nos 4 (quatro) anos de formação. Nos textos lidos, expressões como *dar voz ao outro*, *reconhecimento do outro*, *dialogismo*, *dialética do conhecimento*, *valorização da escrita como fonte de memória coletiva*, *valor da narrativa para a compreensão dos sentidos atribuídos aos fatos, coisas, pessoas*, entre outras, se fizeram presentes intensamente.

Cabe, aqui, lembrar uma passagem bastante ilustrativa da escolha que permite configurar a escola como lugar específico de ensino e de eleição de conhecimentos a ensinar e também um bom exemplo de como a escrita (linguagem) ajuda a organizar o pensamento e a ação, de acordo com o relato da CP (05), que ao descrever uma experiência de trabalho sobre

dar voz ao aluno para tentar compreender as manifestações de “violência” e indisciplina, envolvendo professor e alunos de uma turma de Progressão, escreve (relata):

Durante o trabalho desenvolvido na Progressão, achei que nada tivesse feito. Fiquei ouvindo o que eles (alunos) tinham a dizer e me senti insegura para lidar com tantas idéias sobre violência. Estimulei-os a pensar de outras maneiras. Mas me senti num vazio, acho que eu queria fechar ou concluir com uma única verdade, uma única idéia, fechando o que é bom, o que é ruim, o que é certo, o que é errado. Queria ensinar-lhes como deveriam ou não agir. Mas me contive e ouvi o que tinham a dizer sobre a vida. Essa nova posição me incomodou e senti-me como se nada tivesse feito e nada ensinado. Agora, ao escrever esse relato, sinto-me diferente. Consigo ver que esse é o caminho que ouço falar nos livros, ou seja, ver o olhar desses alunos no mundo, suas maneiras de ler a vida e a partir daí lançar perguntas que os façam pensar e falar, pensar e agir de forma diferente. Não definir, não dar respostas prontas, deixar fluir, ir aprofundando, deixando que as transformações aconteçam em suas falas e que as contradições floresçam. Esse é o caminho que agora vejo nas palavras da Cristina e dos autores lidos por nós no curso, a possibilidade de balançar as velhas certezas e construir outras novas.

Essa emocionante narrativa aponta para o que Vygotsky e Bakhtin defendem nas suas teorias sobre a linguagem. Vygotsky diz: “a partir das generalizações, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VYGOTSKY, 1989: 105). E Bakhtin (1992): “a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em estreita ligação com a situação em que ele toma forma. (...) essa situação é sempre uma situação social” (p. 62). Além disso, o relato acima se afirma como possibilidade de estruturar o conhecimento na dinâmica problematizadora e filosófica assumida pelo orador e pelo auditório, o que Perelman (1999) denomina de argumentação dialética e justifica:

Na argumentação dialética, são concepções consideradas como geralmente aceitas que são confrontadas umas com as outras e opostas umas às outras, por isso, o método dialético é, por excelência, o método de toda a filosofia que, em vez de se fundamentar em intuições e evidências, consideradas irrefutáveis, dá-se conta do aspecto social, imperfeito e inacabado, do saber filosófico. (p. 53)

Assim, durante os 4 (quatro) anos de formação das CPs, se defendeu a afirmação de um posicionamento dialético frente aos conhecimentos existentes no campo científico, de modo geral, e do da Educação, especificamente, para que pudéssemos assumir o lugar de

investigadores ativos diante dos saberes que se apresentam nos diferentes momentos de interação e deixássemos de lado a *passividade* exigida pela prática demonstrável de conhecimentos baseada na evidência lógica e formal, tão comum e recorrente nas ações formativas e tão amplamente difundida nas ações junto aos professores e aos alunos.

Se a pretensão foi a de que as CPs impulsionem uma mudança em relação à concepção ensino-aprendizagem presente atualmente na escola, foi preciso que a formação se caracterizasse em bases inteiramente dialéticas, capazes de servirem como fundamentos à formação que ocorre entre os CPs e os professores e entre os professores e alunos.

Conforme já foi dito, os textos trabalhados, os conteúdos selecionados, os temas ressaltados provocavam grande angústia no grupo de CPs, por trazerem à tona as especificidades das funções (muitas vezes prescritas em documentos, como no caso das atribuições das CPs), e também a certeza e a constatação de que nem sempre cumprimos com a nossa função dentro da escola – função esta que não depende só de quem as executa, mas também do reconhecimento e da aceitação dos outros membros constituintes do processo educacional.

Outro exemplo da importância de participação de cada um dos agentes na constituição do conhecimento teve ressonância na organização de um fórum de discussão sobre as metas a serem atingidas para que o grupo pudesse ter suas angústias ouvidas por parte dos que atuam na construção e no encaminhamento das políticas públicas de educação. O objetivo foi ampliar e reforçar as atuações das CPs, no que tangem à escola como o espaço de formação, tanto no que se refere aos professores como no que diz respeito aos alunos e comunidade, gerou a elaboração conjunta, por parte das CPs, de um documento²⁶ (ver Quadro 7) capaz de apontar os caminhos possíveis de transformação da angústia em possibilidades para o fazer e o agir no espaço escolar. A partir daí, foi criado um grupo representativo dos

²⁶ O texto redigido pelo grupo de CPs foi chamado de *documento* em função de ter servido de instrumento de reivindicação de condições adequadas de trabalho junto à equipe da DEF/SME. O referido documento foi entregue por mim à pessoa responsável pela Organização dos cursos.

CPs para discutir, encaminhar os problemas, necessidades e expectativas da coordenação pedagógica frente à realidade escolar junto às equipes administrativas.

QUADRO 7 – DOCUMENTO ELABORADO PELAS CPs E REMETIDO À DEF-SME/RJ, DURANTE O ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Elaboração de documento que busca revisar o papel do coordenador pedagógico

Tópicos a serem definidos e/ou discutidos:

1- A criação da função do coordenador pedagógico e suas atribuições respeitam a necessidade de estabelecer a ligação entre o administrativo e o pedagógico?

2- A ligação do pedagógico com o administrativo, através da parceria do coordenador com o diretor, é necessária?

3- A acumulação (amparo x desamparo) que diz respeito à função de coordenador pedagógico que está na resolução 784 nos faz ganhar regência na 2ª matrícula para o exercício da função?

4- Como fica o exercício da função de coordenador pedagógico que está regendo a turma?

Na prática não há o respeito às atribuições previstas na Lei 2619 de 6/01/1998, que regulamentam as funções do coordenador pedagógico. Não é possível misturar a função de coordenador pedagógico com a função de regente de turma.

Na resolução 784, fica claro que o coordenador é obrigado a assumir turma em sua outra matrícula, assim como o diretor IV, caso a escola esteja com turmas sem professores, mas em momento algum deixa assegurado que ele será o titular da turma até o final do ano letivo, fato que compromete o exercício da função.

A estratégia para atender a carência de pessoal dentro de uma escola é de competência da secretaria de administração e dos departamentos de DRH de cada CRE. É desrespeitosa a intenção de trazer prejuízo a todo um trabalho pedagógico desenvolvido pelo coordenador pedagógico. Compreendemos que todo o investimento que foi dispensado aos coordenadores pedagógicos não deva ter sido em vão.

É imperioso que seja garantido ao coordenador pedagógico o espaço de trabalho que a função exige.

Refletindo sobre a situação atual das nossas escolas concluímos que para o CP cumprir as atribuições determinadas pela SME há a necessidade de um novo repensar sobre as estruturas das escolas atualmente, no que tangem aos recursos humanos.

As estratégias são de ordem administrativa, não cabendo sacrificar o pedagógico.

A falta de professores nas escolas faz que algumas estratégias sejam utilizadas prejudicando o desempenho do CP e a qualidade do ensino.

Outro exemplo da defesa da formação que visa o dialogismo como procedimento de ligação entre os diferentes oradores e auditórios disse respeito à concepção de Projeto Político Pedagógico (PPP). Diante da complexidade do tema e de diferentes concepções entre as CPs, três pontos se fizeram imprescindíveis no debate sobre PPP: em primeiro lugar, pensar um projeto para a educação implicou a reflexão sobre o papel e a função da escola – ou seja, a concepção de homem, de sociedade, de cultura, de aprendizagem e de ensino etc. que estão presentes no fazer pedagógico e que caracterizam a formação dos sujeitos, cujas marcas resultam na construção de saberes e de pensamentos que irão influenciar as formas de

participação social; em segundo lugar, estabelecer os critérios para a fundamentação teórica em consonância com as práticas impôs-se como objeto de preocupação à viabilização desta; por último, identificar as ações realizadas nas escolas e problematizar a respeito delas provocou a tomada de consciência sobre as possibilidades concretas das práticas postas em andamento.

Durante as discussões, foi identificada a presença de uma certa pressa por parte das escolas, dos profissionais e do sistema educacional na *elaboração* dos seus PPP, como se este por si só pudesse ser redentor da *implementação* de uma educação de qualidade e eficiente, que garantisse o pleno desenvolvimento dos conhecimentos. Porém, para que o Projeto pudesse se consolidar era preciso que dois aspectos fossem observados concomitantemente: o da vontade política, no que diz respeito a defrontá-la e assumi-la como prioridade por parte das políticas públicas; e o da vontade (também política), do empenho e do desejo dos profissionais da educação – responsáveis por disseminar e transformar os projetos, as metas e as diretrizes idealizadas em práticas, cuja configuração se dá no cotidiano dos fazeres pedagógicos.

Dessa forma, não pudemos pensar o PPP de forma descontextualizada ou isolada das partes todas que compõem a Educação, na tentativa de eliminar tanto os descompassos e distanciamentos entre o pensar e o fazer – entre teoria e prática – como os tão comuns *engavetamentos* das propostas de ação – dos PPP. Conforme apontam os fragmentos de textos elaborados em grupos pelas CPs (G1; G2; G3 G4 – formados por 9 CPs cada um) em resposta à questão: *se o pedagógico concorre com o administrativo e com as demandas do dia-a-dia, que caminhos encontrar para resgatar uma visão dialética desses fazeres?*

G1 – Atualmente o planejamento realizado na escola já apresenta alguns avanços: na questão do repensar coletivo, oportunidade de expressar opiniões e a valorização do individual no grupo, objetivando um veículo de responsabilidade na construção e viabilização do projeto.

G2 – Os textos estudados, as discussões feitas na formação e as trocas com as outras CPs têm auxiliado muito na elaboração do projeto político pedagógico, pois têm permitido encontrar formas de diagnosticar a escola, inicialmente, buscando a

identificação das características da escola e comunidade escolar; direcionar a elaboração do PPP, buscando a consonância da teoria com a prática; refletir sobre a nossa prática adotada para que possamos formar a sociedade desejada e auxiliar a avaliação para elaboração do replanejamento.

G3 – O diálogo entre o pedagógico e o administrativo tem que ser efetivado na prática cotidiana da escola. O projeto pedagógico nasce das intenções de toda a comunidade escolar, representada em seus diferentes segmentos. Quando o poder administrativo mostra-se centralizador provoca um entrave no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois não deixa fluir o que a escola deseja e batalha para conseguir realizar. A cultura da escola, de que todos dependem do que o administrativo dita, precisa modificar-se. Pedagógico e administrativo devem caminhar em parceria e não em lados opostos, medindo forças.

G4 – O planejamento serve para nortear a prática pedagógica e seu objetivo não pode ser o controle e a vigilância dos alunos. O ato de planejar é necessário, sendo assim, com flexibilidade para que atenda os interesses dos alunos e ampliando seus conhecimentos e capacidades. Não concordamos que o planejamento seja realizado de forma improvisada, imediatista e isolada, porque é necessária uma visão interdisciplinar e contextualizada com a realidade escolar. Planejamos visando a eficácia, um trabalho de qualidade educacional e intencional na formação do conhecimento e da cidadania.

Então, a necessidade de um PPP relaciona-se ao compromisso da formação que se pretende destinar aos alunos, por isso, deve-se ter a clareza de onde se pretende chegar e o que se pretende oferecer aos educandos, caso contrário estaremos comprometendo nosso papel de educador no que diz respeito ao cuidado e à ampliação do conhecimento, conforme parecem indicar a preocupação por parte das CPs em articular teoria e prática expressas nos textos acima.

Um PPP não pode ser veículo de mais um modismo, devendo configurar-se num conjunto de parâmetros, componentes e programas que determinam as possibilidades e a forma de funcionamento da educação, de modo geral, e das formas de educar, especificamente. Entretanto, há aspectos concretos que fazem com que as CPs se refiram ao PPP como um documento destinado ao *engavetamento*. Aqui, pode-se perceber a transferência analógica da relação entre objeto em uso e objeto aguardando a necessidade do uso para a relação entre o que se projeta para ser realizado e o que se realiza de fato, de acordo com as enunciações: “o PPP fica na gaveta, ainda não chegou nas práticas” (CP-10), “muitas vezes a cobrança maior em relação ao PPP é na elaboração escrita, como se o que está escrito acontecesse nas escolas” (CP-16); “não é que a gente escreva o PPP e pronto, mas

escrever não é suficiente. A gente quer fazer, mas não vai ser do dia pra a noite, tem que ser no processo” (CP-37); “o processo é árduo, temos que lutar contra muitas coisas, acaba pesando sobre o coordenador, que não tem tido condições de trabalho com tantas tarefas que é obrigado a assumir” (CP-40).

A mudança só acontece quando articulada com os significados e os sentidos de sua necessidade. Por isso, não se pode almejar a mudança tão somente pela veiculação de um discurso idealizado – todos nós juntos devemos estar atentos ao que colocamos em andamento com as práticas postas em ação. Portanto, professores, gestores, administradores, alunos e comunidades não podem figurar apenas nos papéis e nas propostas, devem fazer parte do sistema de criação, recriação, formulação e reformulação do pensar a educação, a escola e as inter-relações que as compõem.

Assim, mais uma vez ficou ressaltado que o motor da mudança é o compromisso, o posicionamento, a postura e a crença do educador – todos os envolvidos no campo da educação – no planejamento, na execução e na avaliação do que se quer e a que se destina a educação. Dessa forma, abordamos a reflexão sobre conceito de PPP de forma que o teor da discussão pudesse incidir sobre a construção do mesmo, elaborada e organizada pelos atores (autores) que fazem a escola.

No entanto, não se pode negar que a elaboração do PPP requer a instauração de um processo que, conforme sinalizou a CP (37) “não vai ser do dia pra a noite”, e nem se resume à escritura de um documento, como falou a CP (10) “o PPP não pode ser só a redação de um documento”. É necessário concebê-lo, ter em mente *o que se quer* e *o que se pretende fazer* para sua efetivação, mas também colocá-lo em prática com *ações concretas*. Contudo, tanto a concepção, o projeto e as ações não têm nem começo e nem fim demarcados, são concomitantes e se estabelecem nos intercâmbios de idéias, nas aproximações e afastamentos, nas adesões e recusas de valores, conhecimentos e ações, de forma que pensar e agir, sentir e

conduzir, ligar teoria e prática se fazem quando o *um* (orador, que defende uma tese) e o *outro* (auditório, que converge ou diverge da tese defendida pelo orador) se articulam em torno de objetivos coletivos que se querem ver materializados nas práticas diárias de participação social e cumprimento de funções e papéis – sejam de gestores, professores, coordenadores, alunos, comunidades, que vão sendo ajustadas e modificadas de acordo com as necessidades, os interesses e os problemas constatados, num contínuo de ações fundamentais e fundantes daquilo que se pretende com o PPP. Aqui, podemos convocar as idéias de Bakhtin (2003) para refletir a dinâmica própria entre teoria e prática com base na alteridade e no diálogo, onde a convocação do outro ao debate cria a demanda de resposta que, por sua vez, orienta as ações relativas ao tema discutido.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. (...) o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo (...)(...) modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. (...) aquele a quem eu respondo é meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo uma resposta (ou, em todo caso, uma ativa compreensão responsiva). (...) o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir. (BAKHTIN, 2003, p. 301-302)

Como *atividade responsiva* às discussões travadas sobre o PPP, a CP (01) criou um instrumento (ver Quadro 8) para a avaliação e para o registro individual de encaminhamentos e estabelecimento de metas de ação para o aluno, justificado pela necessidade de registros para a preservação das memórias da escola e pela importância e urgência de acesso à história individual dos alunos para possibilitar o resgate rápido e fácil da mesma, em que situações necessárias ao agir e ao refletir sobre a condição dos alunos fossem indispensáveis. Esse documento serviu de base a outras CPs no uso de formas de avaliação dos alunos e dos conselhos de classe de suas unidades escolares de atuação, bem como para o resgate da história do aluno durante os estudos de caso feitos no espaço de formação.

QUADRO 8 – DOCUMENTO ELABORADO PELA CP (01) PARA A AVALIAÇÃO E PARA O REGISTRO INDIVIDUAL DAS AVALIAÇÕES, ENCAMINHAMENTOS E ESTABELECIMENTO DE METAS DE AÇÃO PARA O ALUNO

Disc.	L. Portuguesa	Matemática	Ciências	História	Geografia	E. Física	L. Estrang.	L. Artística
Prof.								
1º COC: Análise diagnóstica da turma: (queixa)								
Necessidades: (como transformar a realidade apresentada).								
Hipóteses de causas que geram os problemas.								
Ação concreta (opções metodológicas concretas para promover mudanças).								
2º COC: Análise diagnóstica da turma: (queixa)								
Necessidades: (como transformar a realidade apresentada).								
Hipóteses de causas que geram os problemas.								
Ação concreta (opções metodológicas concretas para promover mudanças).								
3º COC: Análise diagnóstica da turma: (queixa)								
Necessidades: (como transformar a realidade apresentada).								
Hipóteses de causas que geram os problemas.								
Ação concreta (opções metodológicas concretas para promover mudanças).								
4º COC: Análise diagnóstica da turma: (queixa)								
Necessidades: (como transformar a realidade apresentada).								
Hipóteses de causas que geram os problemas.								
Ação concreta (opções metodológicas concretas para promover mudanças).								

Fonte: Arquivos pessoais da CP (01).

Por último, vale citar uma dinâmica desenvolvida no grupo, a fim de sedimentar e ampliar as reflexões: foram distribuídas várias peças recortadas de um retângulo de papel resistente às CPs – que iam retirando-as, aleatoriamente, de um saco de pano sem que a forma ou tamanho fossem visualizados. Depois, foram convidadas a criarem nas peças alguma interferência com lápis de cor. Após terem concluído a interferência nas peças –caracterizadas por diferentes formas, tamanhos e colorido –, foi colocada, intencionalmente, uma mesa “bem pequena” (duas carteiras escolares agregadas) e solicitado que elas (as CPs) montassem o “quebra-cabeça”, denominado de o PPP. De início, mostraram-se animadas, mas com a “impossibilidade” de conclusão do pedido foram alterando os humores, as CPs eram muitas e o espaço de realização da tarefa inadequado. Um reclamaram do ambiente de trabalho (a mesa pequena), outras das posturas de seus pares (havia as mais animadas, que não se afastavam da mesa, e as menos, que pouco se aproximavam), outras, ainda, diziam: *“eu desisto, isso não tem solução”*; *“você está brincando com a gente, não é possível fazer isso”*; *“é difícil demais”*; *“eu não tento mais, toda vez que eu vou lá (na mesa), a fulana não me deixa entrar”*; *“eu coloco as peças no lugar, aí vem outra e tira. Assim não dá”*; *“esse treco tem solução?”*; etc. De fato, o quebra-cabeça tinha realmente uma solução possível, mas as condições de trabalho eram inadequadas, não só pelo tamanho da mesa, mas também pela forma desorganizada com que agiam frente à falta de garantia de condições para a realização do objetivo da proposta. À medida que o tempo ia avançando e conquistas eram feitas em direção à montagem do quebra-cabeça, as que mais juntavam as peças iam assumindo um papel de liderança, que nem sempre era notado e, quando notado, aceito prontamente pelas demais. Depois de um tempo, já com algumas peças encaixadas, foi pedido que elas retornassem aos lugares para que pudessemos discutir e refletir sobre a atividade; mais uma vez a revolta: *“você está brincando, a gente não vai poder terminar?”*; *“agora que eu estava conseguindo, vem você e corta”*; *“eu quero continuar, não quero parar”*; etc.

Quando todas estavam reunidas novamente, foram convocadas a comentar as participações, suas expectativas e seus sentimentos em relação à dinâmica proposta. Revelaram mais ou menos o que já foi descrito anteriormente: *“estou frustrada, queria acabar”*; *“a fulana nem me deixou chegar perto, ela achou que o quebra cabeça era dela”*; *“eu estou com muita raiva, detesto começar uma coisa e não acabar”*; *“acho que não tinha solução, por isso não insisti”*; *“também não acreditei, preferi ficar de papo com a fulana, a gente estava falando de uns problemas da escola”*; etc. Essas falas estavam sendo anotadas no quadro e, após a “catarse”, foram impelidas a relacionar suas posturas, suas participações e suas falas à realidade da escola, à construção do PPP, às posições e papéis do educador, etc. – o que de certa forma já vínhamos fazendo.

Segundo Mazzotti e Oliveira (2000), o emprego das metáforas cumpre o objetivo de “assimilar e acomodar algo novo em esquemas e estruturas cognitivas anteriores” (p.14). Assim, *conhecer algo* se apóia sobre o *já conhecido*, por meio de um processo de analogias, o que confere às metáforas o valor de “analogias condensadas” (Idem, p.14), que ao estabelecer relações e sentidos cria qualificações e caracterizações, assim “estabelecemos os contornos do sujeito, do tema, do assunto em exame” (Idem, p.14-15). Considero ter sido esse o efeito da metáfora quebra-cabeça na sua analogia com o PPP. Sobre os enunciados das CPs pode-se deitar tais reflexões:

F23 – parece aquela história, quando a gente está se familiarizando com uma determinada forma de pensar a educação, vem uma portaria e diz que agora é tudo diferente; na escola, a gente está sempre procurando um culpado, nunca somos nós os culpados ou os responsáveis; eu que tanto critico as posições individualistas, isoladas, fiz exatamente isso, quando disse que não acreditava e por isso preferi conversar com a minha colega.

F24 – já no final do curso, quando a gente está se achando preparada, vem você e mostra que não a gente não vai ficar pronta nunca. E é isso mesmo, na educação é assim, muda-se o tempo todo.

F25 – como é difícil se dar conta das coisas quando estamos emocionalmente envolvidas, vivo falando para o meu professor que ele tem que acreditar, mas eu fiz justo o contrário: não acreditei. A gente também erra e nem sempre tem a melhor solução; por isso, o PPP tem que ter a participação de todos.

F26 – é impressionante, muitas vezes a gente acha que procurando individualmente a solução para um problema, vai encontrar, mas que nada, a solução para a escola está na coletividade. Pois, o trabalho de um interfere no trabalho do outro.

F27 – eu me senti como no início do PPP, correndo atrás dele sozinha como se ele fosse uma atribuição só minha. Mesmo depois de saber que é atribuição de todos, que apenas articulo as diferentes participações e posições, fiz como antes.

As CPs foram bastante *afetadas* (agitadas, animadas, angustiadas, irritadas) pela *dinâmica* e pelo desdobramento dela em reflexões teóricas, mas à medida que as falas iam sendo articuladas com os textos trabalhados no percurso dessa formação, foram se sentindo mais aliviadas, mais fortalecidas, mais atentas e, mais uma vez, pareceram aderir à proposta baseada na teoria da argumentação (Perelman, 1999; 2005) , no dialogismo (Bakhtin, 1992; 2003; 2005) e na internalização de sentidos (Vygotsky, 1989; 2000) enunciada como tese para a concretização das práticas: que as coisas não são o que são, porque são e ponto, mas porque nós as fazemos assim.

Cabe dizer ainda que as CPs não se contentaram com a *interrupção* da proposta de montar o quebra-cabeça. Então, dessa vez, se organizaram em pequenos grupos e se articularam para a solução do quebra-cabeça, que apesar das diferenças e dos conflitos, das aproximações e dos afastamentos, das concordâncias e das discordâncias, fora montado com sucesso, resultando num belíssimo trabalho plástico (ver Figura 3), que foi emoldurado, e por elas oferecido de presente a mim, no último encontro desses 4 anos de convivência, com um cartão que dizia “*a educação e a escola de nossos sonhos é possível e você faz parte dela*”.

FIGURA 3 – TRABALHO PLÁSTICO CRIADO PELAS CPs SOBRE O PPP



Fonte: Fotografia produzida em câmera digital em 19/07/2006.

De certo modo, essa experiência manifesta um respaldo à idéia aqui defendida: as finalidades do ensino não comportam uma única interpretação, portanto, irão modelar os conteúdos e as estratégias de ensino segundo a interpretação dada, o que implica dizer que para cada finalidade há que se fazer escolhas tanto no que se referem ao conteúdo a ser ensinado quanto no que tangem a apropriação daquilo que foi ensinado.

O ensino é ao mesmo tempo objeto de seleção e de censura. Ou seja, mecanismos de ação entram em cena cada vez que aqueles que ensinam se deparam com a realidade daqueles que aprendem, procurando responder às exigências e às demandas apresentadas com as práticas provenientes de suas escolhas e seleções. Cada seleção de ensino feita envolve: o *proposto* pelas normas, técnicas, regulamentos que governam a escola e o *posto* em práticas como resultado das escolhas feitas. A dialética entre o *proposto por* e o *posto em ação* cria o que se pode chamar de *espaço de formação*.

Assim, o termo formação só pode ser entendido considerando-se o diálogo e a comunicação entre: as normas que definem os conhecimentos a ensinar; as condutas e as intenções do ensino; e as práticas de ampliação e desenvolvimento dos conhecimentos. É justamente esse movimento dialético que estabelece e engendra uma cultura cultivada em tempos e lugares específicos, a partir das interpretações, das enunciações e respostas envolvidas no discurso daqueles que conferem materialidade à escola.

Não há como negar, então, que a seleção eleita por aquele que ensina, bem como a rejeição ou a incorporação do ensinado por parte daquele que aprende, passam por um processo de apreciação de valores que envolvem todas as relações sociais presentes no interior da escola e no âmbito da sociedade como um todo.

A escola, enquanto tempo e espaço, concorre para a constituição do sujeito e para a construção de conhecimentos e práticas. Portanto, a escola é tributária do processo de desenvolvimento das práticas sociais inventadas e reinventadas no conjunto dos

acontecimentos relativos a tempos e a espaços coletivos de participação social na construção da história da humanidade.

A construção de um olhar sobre a escola e sobre os objetos de sua ação implica, necessariamente, na definição preliminar das relações entre espaço e tempo, suportes para a produção de saberes e conhecimentos sobre as múltiplas dimensões da realidade, que buscam sentidos e estabelecem uma interface com os diversos componentes do conhecimento já instituído e disponível à investigação, promovendo e definindo relações entre eles, bem como estabelecendo novas relações entre os objetos de investigação e o conhecimento já existente e os novos conhecimentos a serem produzidos em futuras investigações, ressaltando-se o valor da articulação entre os sentidos e as práticas, entre o simbólico e a experiência, entre o pensamento e a ação, entre a teoria e a prática.

Contudo, tanto os signos como as experiências não são marcas isoladas que as coisas adquirem, mas são apreendidos, no interior de um determinado grupo social, possibilitados pela interação e pela interlocução dos sujeitos no âmbito de suas participações sociais. Os sistemas de representação da realidade são socialmente construídos. É o grupo cultural que fornece as formas de perceber e de organizar o real. Os sistemas simbólicos permitem, além da comunicação entre os homens, a internalização de significados, a percepção e a interpretação de objetos, situações e fatos do mundo que os circunda, justamente o que nos confere o estatuto de sujeitos do conhecimento (VYGOTSKY, 1989).

Pode-se compreender o humano e sua expressão como produto das intenções/interações sociais, certamente fruto da formação que se inicia no interior da família e se molda no decorrer da vida em sociedade, resultado do processo de aprendizagens do sujeito: não apenas as da escola, mas também as tomadas como experiência e ação no mundo, orientadoras das práticas culturais.

Benjamin (1994), em *Experiência e Pobreza*, aponta para a força do discurso no resgate da história e na produção do conhecimento. Discurso este que não encerra o sentido, mas ao contrário, permite que seja procurado pelo outro, provocando possibilidades outras de interpretação da história.

(...) um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1994, p. 114)

Muitas vezes o fazer aligeirado da escola não favorece a valorização da história passada, mas funda uma história imersa no tempo presente que ressalta a produção, a performance, a rapidez, a superficialidade de conhecimento. Cada qual dos agentes presentes na história atual da educação deve, segundo essa visão, procurar seu lugar na esfera das expectativas sociais, sendo facultado a eles a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso de seu futuro. Benjamin (1994) se contrapõe a essa modalidade de experiência, questionando a responsabilidade coletiva na construção dos sentidos da história, e pergunta: “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (p. 115). Ele diria que é a pobreza da experiência e perguntaria de novo: em que resultará essa pobreza de experiência para o homem?

Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operam a partir de uma tábula rasa. Queriam uma prancheta: foram construtores. A essa estirpe de construtores pertenceu Descartes, que baseou sua filosofia numa única certeza – penso, logo existo – e dela partiu. (BENJAMIN, 1994, p. 116)

Se nos dermos conta da fragilidade com que o conhecimento vem se caracterizando pela prática escolar, se nos dermos conta de que a rapidez das ações pode acarretar a “ruptura” com a história, que a transmissão mecânica dos conteúdos anula o outro como autor e intérprete da história, certamente, poderemos nos recolocar no tempo presente de forma a

deixar para a coletividade as marcas necessárias ao resgate, compreensão, interpretação da história e das experiências.

Se a experiência foi essa, cabe agora procurar investigar suas marcas nas representações das CPs sobre esse espaço de 4 anos de formação. Este será o foco do próximo capítulo desta dissertação.

5 PESQUISA DE CAMPO: PENSAMENTOS EM AÇÃO

*Como decifrar pictogramas de há dez mil anos
se nem sei decifrar,
minha escrita interior?*

*Interrogo signos dúbios
e suas variações calidoscópicas
a cada segundo de observação.*

*A verdade essencial
é o desconhecido que me habita
e a cada amanhecer me dá um soco.*

*Por ele sou também observado
com ironia, desprezo, incompreensão.
E assim vivemos, se ao confronto se chama viver,
unidos, impossibilitados de desligamento, acomodados, adversos,
roídos de infernal curiosidade.
(Carlos Drummond de Andrade – O Outro)*

Este capítulo dedica-se à análise das representações postas nos questionários aplicados nesta pesquisa às 40 (quarenta) CPs da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo da análise precedente é encontrar indícios da transformação das práticas pedagógicas das CPs, a partir de um espaço de formação realizado entre 2002 e 2005. Início o referido capítulo retomando alguns pontos dos procedimentos de análise, e em seguida passo a fornecer ao leitor as apreciações feitas dos dados com base na análise do discurso respaldada nos conceitos de dialogismo de Bakhtin (1992; 2003; 2005) e de retórica e argumentação de Perelman (1999; 2005), pontos-chave para a compreensão da dinâmica entre pensamento e ação, conseqüentemente, entre teoria e prática. Para isso, procedo a uma divisão nos pontos a serem tomados como objeto de análise: a) transito pelas representações das CPs sobre os *cursos – as ressonâncias da formação*; b) investigo a discursividade sobre os PPP – *o desenho das práticas: problematizações sobre o PPP*; c) indago sobre enunciações das CPs acerca da formação dos professores efetivada por elas no interior das escolas – *os espaços da formação: confrontos e práticas*; d) busco a aproximação com as práticas concretas das CPs, através de relatos de experiências bem sucedidas – *as narrativas das*

práticas. E finalizo o capítulo tecendo as considerações sobre indícios das *inscrições* teóricas dos cursos destinados às CPs, entre 2002 e 2005, sobre suas práticas.

5.1 Linguagem e argumentação: sentidos sobre a prática

Conforme explicitado no item 3, decidi por não levar a cabo o pré-teste dos questionários, por dois motivos: primeiro, o tempo para a realização de uma pesquisa de mestrado em dois anos, atropelado pelos encargos profissionais necessários à existência em sociedade; segundo²⁷, a crença de que o projetado seria levado a efeito sem maiores dificuldades. Quanto a este último: doce ilusão!

Dos 40 (quarenta) questionários empregados na etapa de coleta de dados, somente 30 (trinta) puderam fazer parte da análise, pois para os outros 10 (dez) não obtive sucesso nas respostas das CPs, por diferentes motivos, a saber: 2 (duas) encontravam-se de licença, 1 (uma) se aposentou, 1 (uma) devolveu o questionário em branco e 6 (seis) não devolveram os questionários. Ainda assim, com esses 30, o retorno representou 75%, o que foi considerado um bom respaldo para a análise no tocante à amostra total.

O questionário foi composto de 26 (vinte e seis) questões, sendo as 3 (três) primeiras destinadas a dados pessoais para contatos posteriores, caso necessários fossem e outras três (a saber: questão 21, 22 e 23) desprezadas na análise por captarem dados já contemplados em outros pontos do questionário e, por isso, serão deixadas para estudos posteriores. Portanto,

²⁷ Por orientação da professora Dr^a Mônica Pereira dos Santos dei início ao pré-teste dos questionários com o apoio de 8 oito (8) CPs da 10^a CRE, onde também atuei como dinamizadora dos conteúdos do último curso a elas destinado. Contudo, não obtive o retorno das respostas com a rapidez esperada, de forma semelhante ao relatado no capítulo 3 desta dissertação sobre os procedimentos da pesquisa. Por isso, três aspectos concorreram para que eu decidisse levar a efeito a aplicação dos questionários, abrindo mão da pré-testagem: a distância que teria que percorrer até Santa Cruz (10^a CRE), a urgência em dar início à pesquisa de campo e a crença de que a minha longa convivência com as CPs investigadas e as boas relações que mantínhamos pesariam sobre a dinâmica do processo. A despeito de considerar que o “erro” não tenha sido fatal, hoje, admito que o pré-teste teria sido de grande importância, pois ainda que os questionários respondidos tenham revelado grande riqueza de informações para a pesquisa, constituíram-se numa extensa fonte de dados para os limites desta dissertação.

apenas 20 (vinte) destas aplicaram-se à análise propriamente dita, iniciada a partir da *quarta questão*.

O objetivo do inquérito por questionário foi o de *investigar as representações que ficaram do espaço de formação* destinada às CPs com atuação em escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, configurando-se como parte do percurso à resposta para a pergunta de partida desta pesquisa: *pensar teoricamente a prática altera a prática?*

Como caminho às respostas, a linguagem e o sentido dados pelas CPs são tomados como reveladores da relação entre teoria e prática afirmada nesta pesquisa: os argumentos dos discursos são justificativas para as práticas e os sentidos assumidos nos argumentos se constituem nas relações entre os sujeitos e nas condições reais de realização do discurso.

5.1.1 As ressonâncias da formação

Neste ponto, são investigadas as marcas deixadas por um período de quase 4 (quatro) anos, onde semanalmente 40 (quarenta) CPs encontraram-se imersas nos discursos teóricos dirigidos à formação dos que dão vida à escola com suas práticas. Por isso, busquei conhecer as ressonâncias dessa formação nas representações das CPs. E tomando Bakhtin (1992) como partida, ressalto que “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de interação viva das forças sociais” (p. 66). Com essa visão, o inquérito por questionário foi elaborado e analisado, visando acentuar as vozes das CPs sobre o que pensam, o que desejam e o que fazem nas suas práticas pedagógicas cotidianas e conhecer os ecos da formação.

Trinta foram as CPs que responderam nesta etapa da pesquisa e delas: 10 (dez) exercem a função desde o início de sua criação, em 1998, há 8 (oito) anos, 2 (duas) estão na função há 7 anos, 3 (três) iniciaram no cargo há 6 anos, 7 (sete) tomaram o papel da coordenação pedagógica há 5 (cinco) anos e 4 (quatro) foram instituídas na função, em 2002,

ano em que em que as ações formativas foram iniciadas (novembro de 2002), estes foram os dados revelados pela *quarta questão*. A questão foi pensada com a intenção de saber se o tempo para o desempenho das atribuições de coordenadoras pedagógicas constitui-se numa variável para as práticas.

A *quinta questão* teve como objetivo identificar as maiores dificuldades que as CPs encontraram ao assumir a função de coordenação pedagógica, por isso, solicitava que 3 (três) dificuldades fossem apontadas, em ordem decrescente, da mais difícil para a menos difícil, com o objetivo de evidenciar o peso das dificuldades estabelecidas pelas CPs. A Tabela 3 mostra a frequência das respostas, conforme a ordem de dificuldade. As respostas totalizam 86 e não 90 (já que foram 30 as CPs que participaram desta pesquisa e solicitadas a fornecer 3 dificuldades), porque uma das CPs forneceu apenas uma dificuldade e outras duas CPs forneceram apenas duas dificuldades cada uma delas.

TABELA 3 – ESCALA DE DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS CPs NO INÍCIO DA FUNÇÃO

Categoria \ Grau de dificuldade	A	B	C
		O espaço de debate em torno da formação pedagógica	As condições físicas e estruturais para o exercício da função
1 ^o	14	11	07
2 ^o	12	10	06
3 ^o	11	13	02
Total	37	34	15

Para a categoria *A* destacam-se respostas referentes à necessidade de quebra de paradigma sobre as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação presentes no interior da escola e ao estabelecimento de relações favoráveis ao diálogo e à convivência em grupo. Tais como expressas pelas CPs e ilustrativas dos sentidos dados respectivamente, conforme os dois grupos de respostas, abaixo descritas :

CP (01) – Quebrar paradigmas arraigados nas práticas pedagógicas, principalmente, no que dizem respeito à avaliação.

CP (04) – Professores resistentes à mudança.

- CP (08) – Adesão do grupo aos momentos de leitura e reflexão.
- CP (10) – Diferença de filosofias educacionais entre os professores e a SME.
- CP (03) – Falta de trabalho em equipe.
- CP (12) – A adaptação à cultura trazida pelos alunos e a falta de apoio familiar.
- CP (14) – Ser aceita por alguns colegas, a conquista foi dura.
- CP (29) – Conquistar a confiança dos professores e da comunidade.

Os discursos acima remetem à afirmação de Perelman (1999) de que “toda argumentação se desenvolve consoante o auditório ao qual se dirige e ao qual o orador é obrigado a adaptar-se” (p. 304) e, ao mesmo tempo, à de Bakhtin (1992) sobre o conteúdo da palavra, pois “somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (p. 95). O que me pareceu ser indicativo da necessidade das CPs se organizarem de forma a conquistar não só o desenvolvimento de ações formativas no interior da escola atribuídas a função – “coordenar, organizar e participar, junto com a Direção, dos Centros de Estudo” (Circular E/DGE, nº 37, 13/07/1998) –, mas também o lugar de reconhecimento por parte outro. As falas: “adesão do grupo aos momentos de leitura e reflexão”, da CP (08) e “a adaptação à cultura trazida pelos alunos e a falta de apoio familiar”, da CP (12) e “conquistar a confiança dos professores e da comunidade”, da CP (29) parecem colocar-se frente aos argumentos de Perelman (1999) e Bakhtin (1992) sobre a constituição dos discursos. Pois para que a formação de professores se materialize, há a necessidade de se argumentar em direção à conquista de um auditório, o que se realiza no partilhamento de sentidos entre os envolvidos no discurso.

Caberia, então, o movimento das CPs em direção à adaptação ao auditório (Perelman, 1998), o que sem a criação de ressonâncias (Bakhtin, 1992), torna-se impossível. Nesse contexto, as respostas à *sexta questão*, que investigou as ações realizadas no enfrentamento das referidas dificuldades, cuja ordem seguiu a mesma lógica da questão sobre as dificuldades, podem ser indicativas do movimento adotado pelas CPs face às dificuldades.

Nesse sentido, a totalidade das respostas indica o debate como possibilidade de reversão das referidas dificuldades, exemplificada por respostas como:

CP (03) – Fazer a escola pensar no trabalho realizado que não apresentava resultados (sempre individual) e daí transformar, mostrando como se faz em conjunto.

CP (11) – Estudar e investir em livros. Promover encontros com a direção, buscando a sensibilização e a interação da mesma com os problemas pedagógicos da U.E.

CP (16) - O diálogo e a troca com outras CPs.

CP (23) - Trocando idéias para chegar num caminho de respostas positivas.

CP (31) – Diálogo, muita conversa e, até mesmo, discussões, mostrando que podemos mudar, sem haver perda da identidade.

A opção ao diálogo com o outro feita pelas CPs pode ser remetida a duas intenções diferentes propostas por Perelman (1999) para a adesão do auditório às teses enunciadas, a do comprometimento com o debate filosófico e a da necessidade de promover o interesse do auditório em torno das teses apresentadas pelo orador. Estas intenções se complementam, na medida em que o empenho depende da importância que o objeto do discurso tem para os que nele se envolvem e, ao mesmo tempo, o valor atribuído ao objeto regula a participação dos sujeitos no ato do discurso. Assim, o resultado do debate, sua condução, seus êxitos ou fracassos são condições que requerem um movimento dialético entre aquele que fala e aquele que ouve, cuja ressonância do *ouvido* faz responder ao *falado*, o que gera o sentido sobre o qual as relações sociais se sustentam.

Tratar-se-ia então de uma dialética que não conduziria necessariamente a uma finalidade preexistente, mediante um desenvolvimento uniforme e necessário, mas que deixaria certo espaço à liberdade humana, com suas possibilidades de transcender qualquer sistema, qualquer totalidade dada. (...) Compreender-se-ia então o grande debate filosófico não como a abordagem de uma razão pré-constituída, mas como uma arbitragem entre posições cada vez mais abrangentes e englobadoras, que expressariam todas as vezes uma visão do homem, da sociedade e do mundo, que refletiriam as convicções e as aspirações do filósofo e do seu meio de cultura. (Perelman, 1999, p. 10)

O discurso tomado dessa forma é o discurso que se empenha e compromete-se com o desenvolvimento do conhecimento, portanto, com os rumos da história, que não pode ser concebida a partir da sucessão linear dos fatos, mas da articulação dos fatos e das condições

reais de sua existência, para as quais concorrem o lugar, o tempo e a posição dos sujeitos do fato.

A resposta da CP (15), “por não saber exatamente minhas responsabilidades, custei a caminhar”, sobre sua dificuldade inicial, e sua expressão sobre as ações que a ajudaram na superação da mesma, “o diálogo e a troca com outras CPs e o apoio da direção para que eu fosse assídua nos cursos permitiram que eu pudesse caminhar com mais firmeza e fazer as coisas que eu tinha em mente”, nos fazem refletir sobre a importância do diálogo na condução das ações e, ao mesmo tempo, apontam para o lugar da argumentação na conquista dos valores sobre os quais se deseja assentar as teses. Da mesma forma, o conteúdo expresso pela fala da CP (19) como solução – “empenho da direção junto à CRE na viabilização da obra para modificação da estrutura, favorecendo a “voz” do professor (salas de aulas com menos interferência do som externo)” –, à dificuldade enunciada – “a alta rotatividade de professores e a estrutura física dos Cieps”, apontados como grandes problemas – só foi possível com a adesão do outro ao argumento posto pela CP.

O mesmo movimento pode ser identificado nas respostas da CP (25) sobre a dificuldade – “impossibilidade de dedicação exclusiva para as funções do CP” – e o recurso à saída – “conscientizar a direção e os professores da importância do trabalho em equipe” –, cujas marcas indicam o dialogismo entre os sujeitos do discurso e da ação e a continuidade da história.

Como diz Bakhtin (2003), “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico” (p. 410), o que há é a mudança de sentidos “no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo” (p. 410). Se antes dialoguei com o tempo passado das CPs, passo a dialogar com o tempo presente como condição para o planejamento de futuras ações. Pensando sobre isso, propus as questões 7 (sete) e 8 (oito), solicitando as

vozes das CPs à identificação do problema mais significativo com o qual elas, atualmente, se defrontam, bem como suas opiniões sobre as medidas à superação do mesmo.

Ao entrar em contato com os dados da *sétima questão*, pude ver que a criação de um espaço de debate em torno da formação e o sentimento de insegurança não foram mencionados, o que pode caracterizar um avanço qualificativo nas práticas e nas inter-relações, visto que o estado de resistência por parte dos professores e o de insegurança por parte das CPs puderam ser superados ou, no mínimo, não fazem mais parte das três maiores dificuldades com as quais as CPs têm de lidar, conforme admitido nas respostas à *quinta questão* que convocou as CPs a listarem suas maiores dificuldades ao assumirem a função.

Ao final dos *cursos*, a totalidade dos problemas relatados dizia respeito às condições de trabalho das CPs, conforme pode ser evidenciado pelos relatos abaixo descritos (*bloco 1*):

CP (09) – Fica difícil listar apenas um, mas vou tentar. Ganhamos um anexo, que funciona com três salas (manhã e tarde), com turmas de Pré-Escolar, só que este "anexo", fica a mais ou menos, uns 150 metros do prédio principal. Entre estes dois prédios, existe uma grande praça, cuja frequência não é das melhores. O caminhar pra lá e pra cá, na rua, além de desgastante e por vezes desconfortável (dias de chuva), me expõe aos perigos que eu não deveria de ter que passar.

CP (11) – Buscar a transformação do professor. Tarefa árdua, pois é muito difícil quebrar paradigmas. Por mais que eu já tenha conseguido, e consegui muitas coisas, esta transformação não pode ser imposta, é um processo interno de cada um, mas que depende de vários outros fatores.

CP (29) – As múltiplas funções que um CP acaba assumindo dentro da UE.

Em linhas gerais, ficou manifestado também que o discurso permanece como instrumento de decisão das práticas. Mas um novo dado se impôs, não que o discurso se realize no interior da escola por si só e com isso se aplique à resolução dos problemas. Ao contrário, expressam o que Perelman (1999) aponta sobre o exercício da argumentação:

Para poder tomar a palavra, é mister, em grande número dos casos, possuir uma qualidade, ser membro ou representante de um grupo. (...).
O exercício eficaz da argumentação supõe um meio de comunicação, uma linguagem comum, sem a qual o contato das mentes é irrealizável. (p. 305)

O discurso das CPs revelou a necessidade de solicitar as vozes das políticas públicas para que o resultado possa se aproximar das projeções elaboradas, como assinalam as

respostas das mesmas 3 (três) CPs para a *oitava questão* que indagou sobre medidas a serem tomadas no enfrentamento da principal dificuldade indagada na questão anterior (*bloco 2*):

CP (09) – Já que há uma exigência da comunidade por turmas de Pré-Escolar, por que continuar com turmas em horário integral no prédio principal? Se a Secretaria não tem condições de iniciar a obra que se encontra em planta baixa, aguardando recursos financeiros, para ampliar a escola, deveria acabar com o horário integral do prédio principal, abrir mais turmas, ceder aquele prédio do anexo para que fosse instalada ali uma creche, pois no bairro só há creches dentro das comunidades carentes e, dessa forma, beneficiaria a muitos, pois também é desejo da comunidade, que haja uma creche fora das áreas de risco.

CP (11) – Utilizo como medidas: auto-avaliação do professor; estudo dirigido de textos teóricos; relação teoria/prática; troca de experiências; consultoria individual e por ano do ciclo e série para analisar os processos vividos em sala de aula, com o objetivo de refletir e buscar novos caminhos. Percebo em muitos professores um processo de acomodação (alguns acreditam por ser servidor público não é necessário rever sua prática). Não se envolvem, falta compromisso (a culpa é sempre do aluno e da família).

CP (29) – Não acredito que tenha solução, pois com a falta de funcionários administrativos o CP acaba assumindo muitas tarefas, deixando de exercer muitas de suas atribuições, seu trabalho fica comprometido também. Assumir o trabalho de outro não é solução, o problema da falta de funcionário permanece – é o mesmo que tapar o sol com a peneira.

Na aproximação com os dados representados pelos blocos 1 e 2, algumas problematizações tomaram conta da reflexão sobre os mesmos: a CP (09) indica que ouve a comunidade e conhece suas demandas, pelo menos com relação à creche, mas não se sente ouvida pelas políticas públicas e, por causa disso, experimenta a sensação de medo frente à periculosidade local; a CP (11) reconhece seus avanços, a partir das estratégias usadas, mas declara que não funcionam com todos; igualmente, admite que a transformação depende de um processo interno que não está dissociado do externo; a CP (29) reconhece sua responsabilidade e sua obrigação, contudo, parece ter consciência de que sua ação, “tapar o sol com a peneira”, mascara e legitima o problema, que não tem solução em atos isolados, mas demanda novas práticas coletivas e articuladas.

A *nona questão* indagou sobre o acesso dado pela SME-RJ às CPs em outros espaços de formação anteriores aos 3 (três) cursos objetos desta pesquisa. Todas as CPs afirmaram não ter tido acesso a cursos anteriores, com exceção de um sobre projeto pedagógico (PP), em agosto e setembro de 1998, logo após o início da criação da função – julho de 1998. As outras

participações foram garantidas por seminários, palestras, fóruns e reuniões pedagógicas. As respostas podem servir de sustentação ao sentimento de insegurança e à necessidade de criação de um espaço de debate em torno da formação pedagógica apontados pela análise da *quinta questão*, que revelou como dificuldade das CPs a assunção da atribuição de garantir ao professores um espaço de estudo e de reflexão via CE (centro de estudos).

A *décima questão* foi organizada em duas partes: a primeira, fechada do tipo *sim/não*, buscou informar a colaboração dos *cursos*²⁸ na melhoria da prática profissional das CPs; a segunda, discursiva, solicitou às CPs a opinião sobre as repercussões práticas *dos mesmos*. Todas as CPs consolidaram a expressão do *sim*: os *cursos* colaboraram para a melhoria da prática profissional das mesmas.

Quanto às opiniões das CPs sobre as repercussões práticas dos *cursos*, as respostas informam que os mesmos incidiram sobre três pontos: a) *relação entre teoria e prática*; b) *reconhecimento da função de coordenação pedagógica* e c) *uso de estratégias práticas propriamente dita*. Ao todo, foram computadas 34 (trinta e quatro) referências a estes pontos e sobressaem: 17 enunciações para a relação entre teoria e prática, 10 proposições para o reconhecimento da função e 7 sentenças a práticas isoladamente.

Vejamos, a seguir, alguns exemplos do que foi dito sobre a relação entre teoria e prática:

CP (07) – A prática coletiva da escola foi modificada, passamos a refletir sobre os tipos de concepções teóricas que trabalhávamos, seus objetivos e que indivíduos estamos formando.

CP (09) – Na prática, tive oportunidade de estudar; compartilhar saberes; aprender novas formas de analisar uma questão, de maneira a tornar possível uma solução; adquirir maior conhecimento e pude melhorar meu desempenho "empírico" com os professores, argumentando com base científica.

CP (10) – Principalmente, no meu pensar/repensar pedagógico e conseqüentemente o meu fazer pedagógico e minhas interferências junto aos professores e ao PPP.

²⁸ A partir deste momento, com a intenção de facilitar a leitura, passo a fazer referência aos 3 cursos ocorridos entre 2002 e 2005 – pontos de partida desta pesquisa, como: *cursos* – para os 3 cursos; *curso1*, 2 ou 3 – para os diferentes momentos em que ocorreram no tempo, conforme já explicados no capítulo 3 do corpo da pesquisa.

CP (11) – Fortalecimento de algumas ações que já faziam parte da minha rotina. Maior entendimento da relação teoria/prática. Entrosamento com os outros CPs, promovendo o crescimento profissional.

CP (19) – A mudança gradativa na nossa prática, realimentada na atualização de conceitos, buscando garantir um dia-a-dia rico, diverso, vinculado ao cotidiano de cada um, porém sem perder a dimensão histórico-social, com suas contradições e diferenças (prof./aluno).

CP (28) – Um lidar mais cauteloso e embasado para com os professores.

CP (37) – Conhecer e entender o papel do CP; saber teorias que ajudaram a embasar a atuação do CP diante dos problemas surgidos; entender o papel da escola nos dias atuais.

Exemplos de discursos relativos ao reconhecimento da função de coordenação pedagógica:

CP (03) – Me deu mais segurança para agir.

CP (04) – Maior firmeza no trato com os professores no que se refere à qualidade e desenvolvimento dos planejamentos.

CP (09) – (...) A cada encontro com o grupo de coordenadores, me senti mais forte, dinâmico, ativo, "fervilhante" de idéias, pois por vezes meu trabalho se mostra muito solitário, o que gera uma insegurança de saber se o caminho escolhido é o melhor.

CP (15) – A própria construção do PPP; a visão do grupo (direção/professores) e a minha própria do cargo de CO e, conseqüentemente, minha postura (mais segura) e os resultados obtidos na realização de CEs e COCs.

CP (16) – Estes cursos me fizeram crescer no aspecto pessoal e no profissional, estou mais forte agora e compreendo melhor minhas atribuições.

CP (18) – Maior segurança no exercício da função de CP. Maior entrosamento com o grupo e do grupo entre si. Um olhar mais observador, mais atento às questões da escola.

As referências pontuais proferidas pelas CPs às práticas:

CP (05) – As minhas inserções nas turmas de progressão com um trabalho diferencial voltado para a cultura dos alunos.

CP (06) – Já consegui com que muitos professores transformassem as práticas. Tenho mais professores trabalhando com projetos, trabalhos em grupo numa perspectiva interdisciplinar.

CP (26) – Minimização da dificuldade de aprendizagem e orientação sobre a sexualidade, o que ocasionou a redução de casos de gravidez.

CP (31) – Dentro do possível, criei um espaço de troca de experiências, de discussão a partir da análise da prática pedagógica de cada um. Mostrei ao professor a necessidade de experimentar o novo e de redimensionar a sua prática de trabalho. Mentiria se dissesse que não houve enfrentamentos.

A separação dos 3 (três) pontos só tem sentido para a identificação dos dados, uma vez que a crença, aqui, é de que os sentidos expressos resultam da articulação entre eles. Servem como ancoragem à investigação sobre as potencialidades da reflexão teórica incidir

sobre as práticas sociais. No caso específico desta pesquisa, o entrelaçamento dos discursos postos pelas CPs toma forma quando interpretados através das teses de Bakhtin (2003) sobre a formação dos valores.

Para Bakhtin (2003), a relação axiológica faz-se no movimento engendrado pelo eu e pelo outro no campo social. Então, participação social significa ocupar uma posição de valor; significa reconhecer o outro e afirmar-se perante ele. O juízo de valor nasce dos valores do eu e do outro, como marca a CP (04) ao dizer que os *cursos lhe possibilitaram “maior firmeza no trato com os professores no que se refere à qualidade e desenvolvimento dos planejamentos”*.

Se a realidade constitui-se na permanente atribuição de valor, o já habitual discurso *é necessário dar voz* ao profissional da Educação para que a expressão de sua prática alcance novas formas de operacionalização, ganha novo sentido. Dar voz ao professor deixa de ser apenas ouvi-lo no que ele tem a dizer, a reivindicar, mas, sobretudo, tomá-lo como sujeito produtor de visões de mundo, de saberes, de cultura. Isso é o que pode se revelar na opinião da CP (09) *“na prática, tive oportunidade de estudar; compartilhar saberes; aprender novas formas de analisar uma questão, de maneira a tornar possível uma solução; adquirir maior conhecimento e pude melhorar meu desempenho “empírico” com os professores, argumentando com base científica. A cada encontro com o grupo de coordenadores, me senti mais forte, dinâmico, ativo, “fervilhante” de idéias, pois por vezes meu trabalho se mostra muito solitário, o que gera uma insegurança de saber se o caminho escolhido é o melhor. A partir daí, pode-se transitar pelos sentidos anunciados pelas CPs na tentativa de compreender as implicações práticas de um espaço de formação”*.

Essa postura provoca uma tomada de atitude inteiramente nova, pois na medida em que o profissional da Educação expressa suas concepções de mundo, de educação, de ensino, de aprendizagem, ele é obrigado a se comprometer com ela (caso seja representante de seu

desejo), tornando-se um sujeito crítico capaz de refletir sua própria prática, interferindo nela sempre que necessário.

A expressão “*a cada encontro com o grupo de coordenadores, me senti mais forte, dinâmico, ativo, fervilhante de idéias*” usada pela CP (09) nos faz retomar o que Perelman (1999) sustenta sobre o uso de metáforas e analogias. Ferver indica movimento, movimentar idéias incide sobre a construção da argumentação na sua relação com o orador e o auditório, pois “é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 6). Assim como, o *fervilhar* das idéias da CP caracteriza o movimento das idéias que a CP precisa conceber para conquistar as adesões do auditório para o qual ela se direciona.

A enunciação da CP (09) se aplica também à noção de gênero discursivo de Bakhtin (2003) em que os discursos explicam-se por seus modos de composição, conteúdo temático e recursos estéticos. A dinâmica social compõe-se de diferentes gêneros, estando a escolha do gênero submetida à intenção do que se quer dizer e liga-se à atitude de responsabilidade do sujeito. Como nos diz Bakhtin (2003), todo texto tem um autor, que o constitui a partir de dois pontos: a intenção do texto, que seria o projeto, e o ato do texto, que seria a execução desse projeto. Assim, as idéias *fervilhantes* da CP (09) são a base para o seu projeto de melhoria da própria prática profissional e, ao mesmo tempo, para a execução das mesmas, movimento que confere ao sujeito, de modo geral, e às CPs, especificamente, a autoria de textos, valores e conhecimentos.

A partir daí, pode-se transitar pelos sentidos anunciados pelas CPs na tentativa de compreender as implicações práticas de um espaço de formação. Isso implica diretamente a relação entre formador e formandos e os conceitos dela provenientes. Seria ingênuo, para não dizer paradoxal, pretender encontrar homogeneidade na formação dos conceitos num espaço de formação (ou em qualquer outro), uma vez que, como já foi dito, os valores viabilizam a

formação do conceito, para a qual concorrem os diferentes índices de valor atribuídos pelos envolvidos no discurso. Parece óbvio que, na investigação sobre as implicações práticas de um espaço de formação, sejam encontradas diferentes concepções sobre as relações e as dinâmicas de ensino, o que interfere diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas e no estabelecimento de expectativas sobre a solução dos problemas encontrados. Como é o caso da expressão das CPs às dificuldades e respectivas soluções, investigada nos dados fornecidos pela *sétima questão*.

CP (03) – Maior problema que eu enfrento é a família. A criança que precisa de acompanhamento e não tem. A dificuldades de certos alunos; a gente chama a mãe para falar do problema (faço isso em ata) que não vem ou vem com o discurso pronto: “ele fica sozinho, não tem com quem deixar, eu trabalho”. A escola criou estratégias: os pais têm dois horários por semana para falar com o professor (durante as aulas de EF). Esse horário fica fixado no portão. Eu (CP) estou a disposição em tempo integral.

CP (11) – Buscar a transformação do professor. Tarefa árdua, pois é muito difícil quebrar paradigmas. Por mais que eu já tenha conseguido, e consegui muitas coisas, esta transformação não pode ser imposta, é um processo interno de cada um, mas que depende de vários outros fatores.

CP (03) – Maior investimento das Políticas Públicas em profissionais como Assistente Social para conversar, conhecer a situação e poder mediar soluções.

CP (11) – Utilizo como medidas: auto-avaliação do professor; estudo dirigido de textos teóricos; relação teoria/prática; troca de experiências; consultoria individual e por ano do ciclo e série para analisar os processos vividos em sala de aula, com o objetivo de refletir e buscar novos caminhos. Percebo em muitos professores um processo de acomodação (alguns acreditam que por ser servidor público não é necessário rever sua prática). Não se envolvem, falta compromisso (a culpa é sempre do aluno e da família).

Pode ser que a base para as respostas das CPs (03) e (11) tenha resultado de um mesmo problema – *insucesso dos alunos* –, entretanto os valores atribuídos ao enfrentamento destes, sugerem concepções e práticas pedagógicas absolutamente díspares. Se de um lado, a CP (03) parece depositar a culpa pelo fracasso dos alunos, seja por evasão ou aprendizagens não realizadas, nas famílias; de outro, requisita das políticas públicas aquilo que entende como ações necessárias à solução “profissionais como Assistente Social”. De outra forma, a CP (11) aponta fazer parte do problema e, conseqüentemente, da solução – “Utilizo como medidas:”, ressalta que o problema “depende de vários outros fatores” e parece fornecer indícios de que a culpabilização das famílias não cabe como solução, mas ao contrário, atesta

a falta de compromisso dos envolvidos num problema coletivo – “Percebo em muitos professores um processo de acomodação (...). Não se envolvem, falta compromisso (a culpa é sempre do aluno e da família)”. Ainda voltaremos ao tema *relações de ensino* muitas vezes no decorrer deste capítulo.

As ressonâncias (Bakhtin, 2003) que os *cursos* provocaram nas CPs se sobressaem no sentido de que elas parecem ter assumido o papel que a função de coordenação pedagógica exige, a partir do envolvimento do grupo no debate suscitado pelos problemas existentes no interior de cada escola, provocando com isso não só a adesão (Perelman, 1999) de muitos professores na procura pelos diferentes modos de se realizar uma ação respaldada por uma intenção como também o reconhecimento da maioria frente ao que propõem como objeto de investigação da realidade concreta da escola.

5.1.2 O desenho das práticas: problematizações sobre o PPP

Na *décima primeira questão*, o objetivo foi o de conhecer as implicações práticas dos *cursos* na construção do projeto político pedagógico (PPP) e, para isso, as CPs foram solicitadas a fornecer o grau de colaboração (*sim, não* ou *mais ou menos*) e convidadas a argumentar na direção de suas respostas, de modo a revelar as formas de colaboração (para os graus: *sim* e *mais ou menos*) ou não (para o grau: *não*). Nenhuma das CPs marcou resposta para o *não*, 19 (dezenove) responderam positivamente e 11 (onze) disseram que os *cursos* colaboram *mais ou menos*.

As respostas positivas para a colaboração dos *cursos* na construção do PPP seguem em direção ao embasamento teórico sobre aspectos da elaboração, etapas e procedimentos técnicos, redação e reflexões sobre as práticas, às quais o PPP se destina, conforme exemplos listados a seguir:

CP (01) – Embasamento teórico, e as trocas de experiências.

CP (05) – Deu-se no aspecto do “como fazer o PPP, como etapas, procedimentos”.

CP (07) – Através dos cursos, pude buscar um repensar sobre minha prática, passei a fazer discussões com professores descentralizando dos resultados, focando no processo de aprendizagem.

CP (09) – Ficou bem mais claro o comportamento autônomo da escola para gerenciar determinadas questões; na redação dos marcos, com maior propriedade, já podendo acrescentar dados teóricos que sustentam nossa prática; a ajuda e orientação recebidas nos encontros, a cada passo inseguro do caminho, redirecionando o foco para os objetivos traçados por toda comunidade escolar e muito mais.

CP (19) – Sempre nos momentos de reavaliação, reflexão dos pontos traçados no nosso PPP são revistos tópicos, buscando o embasamento nos documentos fornecidos pelo curso, adaptando-os à nossa realidade.

CP (23) – De se ter mais recursos e informações para a elaboração do PPP.

As falas das CPs, citadas, conferem indícios de que as relações entre teoria e prática são profícuas às interferências necessárias ao campo da educação, no que tangem à garantia de um trabalho voltado para o benefício da coletividade escolar, pelo menos no que abarcam das atuações práticas das CPs, definidas pelas atribuições da função do coordenador pedagógico. E mais uma vez, obriga a necessidade de revisão das relações entre formador e formando e sustenta as orientações fornecidas pela teoria da argumentação, defendidas por Perelman (1999) sobre o *espaço de negociação*.

O espaço de formação visto como um espaço de negociação, embora seja em parte determinado pela especificidade do discurso, está submetido às posições dos falantes. Se o jogo argumentativo do discurso se apresenta como sedução do outro através da linguagem, a dinâmica do discurso enfrenta a contradição da escolha, porque sempre pautada nos valores do eu e do outro, de se abrir o espaço de negociação com os interlocutores, sem o que seria impossível a conquista da adesão às teses do debate.

As falas das CPs (07) e (09), mais acima, não parecem indicar uma condição hierárquica desigual entre quem forma e quem é formado, pelo contrário, sugerem um movimento dialético e dialógico entre os que participam da escola. Os discursos das CPs, ainda que a elas tenha sido atribuído o papel de formar os professores no CEs (centro de

estudos), não são reveladores de um jogo de manutenção da autoridade que lhe reserva o cargo, ao contrário, esboçam a tomada de posição dialética frente às próprias práticas, que necessitam de revisão, reflexão, ajustamentos permanentes.

Nas respostas indicadas pela medida *mais ou menos*, a colaboração se deu de diferentes formas: na viabilização de revisões, reflexões e esclarecimentos sobre o PPP já elaborado e na complexidade teórica apresentada sobre o tema no espaço de formação, de acordo com os exemplo a seguir:

CP (11) – Iniciei a elaboração do PPP entre 2000 e 2001, partindo do diagnóstico de todos os segmentos da comunidade escolar. Com os cursos, revi alguns itens e busquei caminhos de atuação para determinados segmentos, como: responsáveis (parcerias e estreitamento da relação família e escola).

CP (13) – Colaborou com a troca de experiências, reflexão sobre o que está sendo feito na escola (aspectos positivos, negativos e o que está precisando reformular e avaliar nas ações já planejadas).

CP (29) – Os cursos sem sombra de dúvida, procuraram orientar os CPs na construção do PPP. Talvez a maior dificuldade foi o excesso de teoria apresentada, o que muitas vezes acabava confundindo o CP.

Dessa forma, o grau *mais ou menos* aponta para o caráter dialético do signo e, por isso, fornece diferentes formas de interpretação. De um lado, pode-se entender que os *cursos* colaboraram mais ou menos para a construção, porque a construção já havia sido iniciada, permitindo entender que a colaboração se deu na continuidade processual que a relação do PPP deve afirmar perante os elementos para a base de excussão, como revelam as CPs (11) e (13). De outro lado, fornecem indícios de que o discurso adotado na enunciação do tema não esteve adaptado a todos os que do auditório faziam parte, como no caso da CP (29).

Ainda sobre o índice contraditório presente no signo, cabe ressaltar as respostas das CPs (15) e (17), que responderam respectivamente às medidas de *sim* e *mais ou menos*. A CP (15), embora tenha respondido positivamente, sua resposta pode caracterizar a medida *não*, uma vez que a resposta não considerou a pergunta, que fazia referência ao espaço de formação dos referidos *cursos* – “Especialmente, o da Magda Soares pela objetividade e clareza no passo a passo e “com os pés no chão”, mas também o curso de CPs da DEF;

entretanto, se a palavra *especialmente* for foco para a compreensão, sua resposta passa do *sim* ao *mais ou menos*, pois dá margem à interpretação de que, embora os *cursos* tenham colaborado para a construção do PPP, foi no curso da Magda Soares que a colaboração efetiva se deu. Já a CP (17), que marcou o grau *mais ou menos* para a questão 11, seu discurso contém a potencialidade da medida *não*, pois abre precedente para a interpretação de que os *cursos* colaboraram em outros aspectos que não a construção do PPP – “Quanto ao PPP, a colaboração maior se deu através dos outros cursos citados na Q. 9. Fora os outros que tenho feito desde 1998: alguns antes até do início dessa função”.

As 3 (três) questões que serão descritas e analisadas, a seguir, foram pensadas a partir do conteúdo expresso pelo documento que define as atribuições do coordenador pedagógico quanto ao PPP: “assessorar tecnicamente a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola em todas as suas etapas: elaboração, implementação e avaliação” (Circular E/DGE, nº 37, 13 de julho de 1998) e na orientação teórica estabelecida pela Organização do curso com base num texto de Monteiro (2000) quanto às etapas de elaboração, de execução e de avaliação que requerem respectivamente: a análise diagnóstica das escolas para a identificação dos objetivos a serem traçados; a execução de ações práticas na conquista das necessidades diagnosticadas e a investigação das práticas concernentes aos objetivos traçados.

A *décima segunda questão* buscou dados sobre a elaboração do PPP, pedindo às CPs que informassem, numa tabela as características e as necessidades mais marcantes da U.E. (Unidade Escolar) de atuação. A partir das informações colhidas, 3 (três) categorias foram criadas de modo a permitir uma compreensão mais ampla sobre análise diagnóstica feita pelas CPs das características e necessidades das UEs, e se referem: a) à organização da escola; b) aos recursos físicos, materiais e humanos e c) às relações interpessoais. Cabe ressaltar que as CPs forneceram 67 (sessenta e sete) enunciações (frases e comentários) sobre a análise

diagnóstica. A seguir, ver na Tabela 4 o número de discursos usados na análise em relação às categorias. Para a categoria *A* foram computados todos os que descreviam a escola em seus aspectos estruturais que de alguma maneira afetam o ensino. A categoria *B* foi composta pelos discursos relativos às condições físicas, materiais e aos recursos humanos que implicam no funcionamento da escola. Na categoria *C*, os dados agrupados disseram respeito às interações entre comunidade/família/escola.

TABELA 4 – NÚMERO DE ENUNCIÇÕES (FRASES/COMENTÁRIOS) DE CARACTERÍSTICAS IDENTIFICADAS PELAS CPs NA ANÁLISE DIAGNÓSTICA DA U.E. POR CATEGORIA E POR TEMA NA CATEGORIA

Categoria		Nº de enunciações por categoria	Tema nas categorias	Nº de enunciações por tema
A	Organização	20	<i>Diferenças filosóficas</i>	07
			<i>Fracasso escolar</i>	08
			<i>Gestão participativa</i>	02
			<i>Excesso de aluno por turma</i>	01
			<i>Grande nº de turmas</i>	01
			<i>Mau uso do espaço</i>	01
B	Recursos Físicos, Materiais e Humanos	11	<i>Falta de professores e funcionários</i>	04
			<i>Falta de espaço físico</i>	05
			<i>Condições físicas do prédio escolar</i>	02
C	Relações Interpessoais	36	<i>Famílias e alunos desinteressados</i>	19
			<i>Violência/Drogas</i>	08
			<i>Pobreza dos alunos e das famílias</i>	05
			<i>Diferenças culturais</i>	03
			<i>Relação professor-alunos</i>	1
Total		67		67

Os discursos recolhidos pela *décima segunda questão* podem ser problematizados na sua relação com a aparente existência de certos acordos entre as CPs, que impulsionam a reflexão sobre dois aspectos acerca das enunciações: o da quantidade e o da qualidade. Segundo Perelman & Olbrechts-tyteca (2005), os lugares da quantidade são “os lugares comuns que afirmam que alguma coisa é melhor²⁹ do que a outra por razões de quantidade” (p. 97) e os da qualidade “aparecem na argumentação quando se contesta a virtude do

²⁹ Nesse caso, melhor refere-se a ter mais importância, ser mais considerado.

número” (p. 100) e “redunda na valorização do único que, como o normal, é um dos pivôs da argumentação” (p.101).

Nesse caso, na análise diagnóstica para a elaboração do PPP, o lugar dado pelas CPs às relações pessoais (36 enunciações de um total de 67 – 53,7 %) aponta o assentamento destas no aspecto de que o que as escolas mais necessitam para um melhor funcionamento diz respeito às interações humanas dos que a compõem. E o lugar que as CPs destinaram aos recursos físicos, materiais e humanos (11 de 67 enunciações – 16,4%) apontam serem estes os menores problemas nos quais a escola precisa investir.

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.96) “quando um acordo é constatado, podemos presumir que é fundado sobre lugares mais gerais aceitos pelos interlocutores”. Dito de outra forma, a quantidade traduz o consensual, o comum – aquilo com o que já nos habituamos e conhecemos e a qualidade expressa o que é singular, desconhecido aos olhos de muitos. Grosso modo, pode-se afirmar que a qualidade é o que confere lugar à argumentação, uma vez que esta se dá no confronto das idéias e não nos consensos. Entretanto, a relação entre quantidade e qualidade não pode ser reduzida a tal simplicidade, mas deve buscar situar-se na dialética entre elas. Pois o uso de um argumento singular no discurso é feito com o objetivo de conquistar a adesão do auditório ao qual se dirige, ou seja, o argumento posto no lugar da qualidade visa ocupar o lugar da quantidade – alcançar o maior número de adesões possíveis.

Surge, então, a questão: que argumentos sustentam o lugar estabelecido para as relações interpessoais como características mais significativas para a criação de mecanismos de ação? Vejamos alguns exemplos dos argumentos fornecido pelas CPs a estas problemáticas:

CP (01) – Famílias ausentes no acompanhamento escolar.

CP (06) – Agressividade/violência dos alunos (pichações/depredações) e Invasão de elementos estranhos no prédio da escola.

CP (07) - Falta de participação dos responsáveis e falta de interesse de alunos repetentes.

CP (11) – Responsáveis com “medo” de dialogar com os filhos sobre drogas, violência, sexualidade.

CP (15) - Grupo de alunos de diferentes comunidades, vivências e hábitos, o que afeta a convivência.

CP (27) – Relação professor-aluno conturbada.

Quando as CPs são convocadas a enunciar características da escola de atuação, o fazem com base na posição que ocupam e em condições reais de execução da ação, o que exige a proposição de um argumento suscitado pela problemática. Quando um problema é lançado, espera-se que os sujeitos dele sejam capazes de alcançar a solução, dar a ele uma resposta. Contudo, a resposta ao problema pode seguir, pelo menos, dois caminhos distintos: o da eliminação do problema, colocando-o *fora-de-questão* (Meyer, 1993, p. 64) ou demandar novas problematizações sobre a questão.

Por exemplo, “a falta de apoio dos responsáveis” (CP-16) como característica demanda uma resposta para a necessidade de *o que fazer* para resolver o problema. Surge, então, a resposta dada pela mesma CP: “reuniões e palestras para mostrar a importância da participação dos responsáveis para um melhor desempenho do aluno”. Esta resposta ou resolve o problema, quando transformada em ação, ou torna-se o conteúdo potencial para outras problematizações, quando a ação não resolve o problema, o que instaura a discursividade.

Com a continuidade da discursividade, passa-se ao debate sobre “reuniões e palestras para mostrar a importância da participação dos responsáveis para um melhor desempenho do aluno” (CP-16) resolve o problema da “falta de participação dos responsáveis” (CP-16)? Se sim, o conteúdo do problema está *fora-de-questão*, porque foi resolvido com realização de palestras e reuniões. Se não, novo questionamento se impõe: o que poderá resolver o problema da “falta de apoio dos responsáveis”, uma vez que as reuniões e palestras se mostraram como estratégias insuficientes ou inadequadas?

Como diz Bakhtin (1992), toda “enunciação é produto da interação” (p. 112) e “a palavra dirige-se a um interlocutor” (p. 112). Então as CPs, ao responderem o questionário, dirigiram suas palavras a um interlocutor (tanto pode ter sido a mim, como pesquisadora e já velha conhecida delas ou a um outro, no caso da veiculação da pesquisa, como por exemplo à SME-RJ), mas o fato é que se a questão foi colocada é porque espera-se uma resposta para ela. A resposta, por um lado, marca a diferença entre *quem pergunta* e *quem responde* – condição própria da discursividade – e, por outro, o desejo de apagamento da diferença, uma vez que a resposta ou evidencia o problema, colocando-o *fora-de-questão*, porque foi resolvido, porque produziu um assentamento sobre o juízo do termo (Perelman, 2005) ou exige novas interlocuções em busca de soluções ao mesmo.

O assentamento sobre o juízo do termo aproxima-se do enunciado de Vygotsky (2000) sobre uma das funções da linguagem: a de formação de conceitos e subseqüentes generalizações destes, o que insere o sujeito no movimento discursivo, uma vez que para falar ao outro é necessário partilhar sentidos, senão tornam-se somente conceitos abstratos e vazios.

Pode-se complementar o que foi acima dito com as palavras de Bakhtin sobre a *palavra*, enquanto signo vivo e concreto, que toma forma e sentido nos contextos e nos usos específicos dos discursos dados.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Dessa forma, pode-se entender que as CPs enunciaram o que de mais significativo consideraram ao proceder à análise diagnóstica da U.E de atuação. Nesse ponto, cabe interpretar o valor e o lugar às relações interpessoais (53,7%) como característica mais significativa para a geração de entraves às práticas e que, por isso, demandam necessidades de ação.

A base para a sustentação dos argumentos das CPs sobre a análise diagnóstica da escola pode ter justificativa nas orientações políticas e científicas destinadas ao campo da educação. Pode-se encontrar, com facilidade, discursos que instauram uma grande demanda de ações de responsabilidade do docente na busca por alternativas para a efetivação do cumprimento das propostas de trabalho, tanto nos documentos (LDB, Resoluções, Circulares etc) criados pelas políticas públicas como em textos acadêmicos destinados a oferecer saídas aos problemas existentes no campo da Educação.

As teses de Morin (2005) sobre a Educação do futuro e as de Schön (2000) sobre professor-reflexivo, ambas com larga veiculação nas escolas, indicam a existência de que o conhecimento é parte de uma procura incansável e interminável, porque a transformação da realidade imporá novas e inquietas questões. Apesar de a construção de ambas as teses³⁰ ter sido elaborada por caminhos díspares, convergem na prescrição sobre os rumos da Educação. Morin (2005) aponta como necessário à Educação do futuro ensinar a *condição humana*, a *identidade*, a *compreensão* e, ao mesmo tempo, enfrentar as incertezas advindas da realidade e, com isso, assume que a Educação deve situar-se no espaço do relativismo (p. 29). Schön (2000) defende que a Educação deve partir de “um exame cuidadoso do talento artístico” (p. 22) em busca de competências lógicas para o agir.

Nesse caso, os discursos das CPs resultantes de outra parte da *décima segunda questão*, a que visa conhecer as necessidades da escola frente à construção do PPP, podem conter indícios sobre as bases de sustentação das representações e práticas dos que compõem a escola. A referida questão destinou um lugar demarcado por uma tabela (ver APÊNDICE 1) para a identificação das características (coluna esquerda) e das necessidades (coluna direita). Conforme mostrou a Tabela 4, as CPs na descrição das características forneceram 67 (sessenta e sete) enunciações, que foram distribuídas em categorias, contendo em cada delas as

³⁰ Para maiores esclarecimentos, ver: Os sete saberes necessários à Educação, de Morin (2005) e educando o profissional reflexivo, de Schön (2000).

seguintes quantidades de declarações: A (20), B (11) e C (36). Entretanto, a correspondência das necessidades não pôde ser observada, porque dos 67 (sessenta e sete) discursos também coletados pela proposição destas, apenas 11 (onze) deles mantiveram-se em relação à categoria de origem, a saber: os relativos às condições físicas, materiais e aos recursos humanos. Discursos identificados como relativos à organização migraram para soluções pautadas nas relações interpessoais. As 8 (oito) enunciações sobre o tema *fracasso escolar* perderam o foco principal no interior da escola e passaram a pautar soluções no interior das famílias ou em condutas individuais dos alunos. O que me chamou a atenção não foi o trânsito de uma categoria à outra – até porque as categorias não foram tomadas à análise e muito menos se configuraram em “camisas de força” –, mas sim a mudança de foco de uma enunciação proferida à organização ser deslocada para a necessidade de criação de alternativas *fora-de-questão* daquilo que lhe deu origem.

Foram consideradas como características referentes à organização todos os discursos sobre o *Fracasso Escolar* (evasão, disparidade idade/série, baixa frequência, baixo desempenho do aluno, repetência, dificuldades nas aprendizagens). Entretanto, apesar desses aspectos serem postos como parte integrante da estrutura e do funcionamento da escola, a alternativa de solução surge fora do espaço escolar, ainda que a escola se veja implicada neles.

Por exemplo, a característica da escola diagnosticada pela CP (03) “20% de alunos faltosos” recai sobre a necessidade de “orientação aos pais sobre o valor da escola”. Do mesmo modo que a CP (16) para a característica “alunos com defasagem leitura/escrita” sugere “reuniões e palestras para mostrar a importância da participação de responsáveis e conscientizá-los sobre as necessidades de cobrar dos filhos mais dedicação e acompanhar as tarefas em casa”. Ambos os discursos são indicativos de que os problemas que cercam as relações de ensino são originados pelo desinteresse da família ou do aluno.

Outros exemplos disso, para “alunos com deficiência de leitura” (CP - 26) pensa-se que a saída seja “aumentar o interesse do aluno pela leitura, mostrando a eles sua importância, através de projetos (rodas de leitura, contação de histórias, gincanas de poesia) e dar sugestões para que o responsável faça isso também”. E ainda, a CP (28) propõe como alternativa para a existência de “muitas turmas de Progressão”, “fortalecer os laços família/escola para que o aluno não abandone a escola – como é o que geralmente acontece”.

A *décima terceira questão* se destinou a indagar às CPs as ações já implementadas em cada U.E., a partir da análise diagnóstica referente à elaboração do PPP. Das 30 CPs que responderam esta questão, 8 CPs não indicaram ações propriamente ditas, mas teceram comentários sobre as mesmas, sobre as escolas ou sobre os princípios norteadores das práticas, conforme os comentários a seguir:

CP (05) – As ações ficam no meio do caminho, pois não conseguimos concluí-las.

CP (09) – Estamos tentando suprir as dificuldades características da nossa escola, trabalhando como as necessidades apresentadas.

CP (13) – Uma vez diagnosticados os problemas, eu e minha equipe já conseguimos solucionar alguns deles.

CP (23) – A U.E. é vista como escola e alguns comportamentos de integração em sala, na informática, em eventos estão sendo modificados de forma positiva. Mas, ainda precisa melhorar.

CP (30) – A comunidade é mais participativa, e os alunos gostam mais da escola (ainda falta muito para o ideal).

Outras 14 CPs relataram práticas pedagógicas baseadas em projetos, dinâmicas, atividades culturais e coletivas para a contemplação das necessidades de suas U.E., tais como os argumentos a seguir:

CP (12) – Quando comecei no cargo, há 5 anos, a escola não apresentava um trabalho pedagógico satisfatório. A partir de então, fomos crescendo juntos (a equipe) e hoje já desenvolvemos um trabalho bastante significativo, através de projetos e sub-projetos.

CP (15) – Realizamos culminâncias de mini-projetos interdisciplinares, celebrações; Incentivamos o trabalho do grêmio eleito, inclusive com a parceria na sala de leitura.

CP (19) – (...) parcerias – SME – participação nos projetos culturais; saúde – PSF (programa saúde da família) – CRE (pólo de atendimento – fonoaudiólogo, psicólogo); Guarda municipal – palestras; (...); Esportes – participação de projetos na comunidade.

CP (28) – Procurar expandir seus conhecimentos, fazendo viver experiências que conduzam ao ajustamento pessoal, social e psíquico do alunado, através de passeios, entrevistas, encontros, exposições, torneios com a parceria do SESC Ramos.

Os PCNs para o Ensino Fundamental, no livro introdutório, justificam a necessidade da instauração de novas relações de ensino frente às mudanças tecnológicas do mundo atual. É possível que as práticas pedagógicas pautadas em projetos reflitam as prescrições dos documentos oficiais e legislações, além de poderem ser ressonâncias dos inúmeros artigos e pesquisas científicas do campo da Educação sobre a importância de as escolas assumirem práticas significativas, contextualizadas e coletivas para a solução dos problemas apresentados no interior da escola, tais como evasão, fracasso escolar, violência, desinteresse por parte dos alunos etc, de forma a garantirem o acesso dos alunos ao mercado de trabalho.

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (PCN – Livro 1 – MEC, p. 28)

Pode-se deduzir que as palavras das CPs sobre práticas pautadas em projetos remetem à tentativa de articulação de diretrizes políticas e fundamentações teóricas científicas que resultam num jogo discursivo de validação dos procedimentos pedagógicos assentados nos discursos que gozam de maior prestígio, ao mesmo tempo em que marcam a recusa daquilo que já foi (é) objeto de muitas críticas e, por isso, deve ser refutado. Assim, o interlocutor é convidado a conferir a verdade objetiva expressa nas enunciações.

Tais afirmações sobre as práticas sugerem que, no interior das escolas, há um consenso a respeito do que se deve fazer para solucionar os entraves ou barreiras à formação dos sujeitos. É como se houvesse a concordância de que o conhecimento sobre o que fazer

para que os problemas educacionais sejam resolvidos estivesse disponível aos professores, bastando, contudo, acessá-los para que nova realidade se instale. Dessa forma, a análise sugere que a transposição de conhecimentos científicos a práticas pedagógicas resulta da obviedade na transmissão do conhecimento, cujas marcas podem ser reparadas nos discursos dos professores que operam sem a existência de dúvidas e problematizações, afirmando-se como verdades absolutas.

A *décima quarta questão* voltou-se para a indagação dos três principais objetivos traçados pelo PPP das escolas de atuação das CPs, ao mesmo tempo, solicitou que fosse conferido a cada um deles o grau de conquista do mesmo. Foram colhidos 77 discursos ao todo, dos quais 25 fizeram referência ao *ensino* propriamente dito, 24 disseram respeito a questões éticas e reflexivas, 22 aludiram à criação de vínculos afetivos, os demais mencionaram aspectos ligados à prevenção (5 deles) e à transformação das condições materiais da escola (apenas 1).

Os temas mais apontados nos discursos indicam o valor destes para os agentes os agentes educacionais. Contudo, cabe ressaltar que, de modo geral, na expressão destes temas foram encontradas generalizações de conceitos, que traduzem idéias universais e, portanto, sugerem acordos inequívocos, tais como:

CP (03) – Melhorar a qualidade de ensino (...);

CP (08) – Fortalecer as relações.

CP (10) – Selecionar conteúdos significativos para a vida do aluno.

CP (12) – Promover um melhor rendimento dos alunos.

CP (14) – Propiciar desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para a formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos para viverem plenamente na sociedade.

CP (20) – Criar oportunidade no ambiente escolar para que o aluno possa atuar criticamente na sua realidade, refletindo sobre seu papel na sociedade.

Expressões como “qualidade do ensino”, “conteúdos significativos”, “melhor rendimento”, “formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos” exemplificam o que

Perelman e Olbrechts-Tuteuca (2005) refletem sobre a interpretação dos dados selecionados à utilização:

(...) os dados constituem, na prática argumentativa, elementos sobre os quais parece existir um acordo considerado, pelo menos de um modo provisório ou convencional, unívoco e fora de discussão. A esses dados será oposta, de um modo consciente, a interpretação deles, quando esta se mostra uma escolha entre significados que não parecem formar um todo, por assim dizer, com o que interpretam. É justamente quando interpretações incompatíveis fazem-nos hesitar sobre a maneira de conceber o dado que o problema da interpretação coloca com força; (...) tendo uma das interpretações parecido ser a mais adequada, apenas ela fica presente na consciência” (p. 137).

Esses dados revelam que as CPs acreditam que tais conceitos não contêm contradições, por isso, são interpretados da mesma maneira por todos os auditórios ou que as CPs apesar de ressaltarem tais conceitos em seus discursos não têm a clareza do que eles de fato significam.

Bakhtin (2003) define a enunciação como um produto da relação concreta, histórica e social entre os falantes, das quais emergem os gêneros do discurso e estabelece dois deles: os primários, próprios das relações cotidianas (familiares, íntimas, sociais, políticas) e os secundários, mais complexos e específicos de certas categorias (científica, literária, publicitária). Os gêneros do discurso são apreendidos na dinâmica da participação em um determinado grupo ou comunidade, que confere ao sujeito padrões comunicativos, que são utilizados socialmente e funcionam como modelos representativos do conhecimento social de uma dada situação concreta.

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios lingüísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. (BAKHTIN, 2003, p. 289)

Neste ponto, uma questão se coloca: para que são traçados os objetivos de um PPP? Se considerarmos os fundamentos teóricos dos cursos, servem para que o PPP se configure como o “resultado de uma mudança de paradigma na concepção de administração e gestão

das escolas, inscrita na Lei 9394/96 (...) e que tem por objetivo responsabilizar os atores sociais e profissionais, aproximando o centro de decisão da responsabilidade escolar” (MONTEIRO, 2000, p. 38). Dessa forma, o PPP define características e necessidades da escola, articula diretrizes e orientação para a execução de ações concretas.

No entanto, dentre as 77 enunciações disponibilizadas sobre os objetivos do PPP, 23 são explicitadas sem a presença de um verbo de ação, o que enfraquece tanto o direcionamento como a orientação de movimentos práticos, conforme os fragmentos a seguir:

CP (03) – Temos 95% de aprovação, queremos chegar à 97%.

CP (04) – Ligação (integração) da escola com a vida.

CP (10) – Conscientização da identidade.

CP (16) – Desenvolvimento na leitura e escrita; Integração de professores.

CP (17) – Melhoria de relacionamento; Elevação da auto-estima; Movimento de todos no processo ensino/aprendizagem.

CP (24) – Construção da cidadania; Respeito, caminho para a paz.

Bakhtin (2003) defende que não há conceitos preestabelecidos ou modelos precisos que não necessitem de acabamento, pois toda palavra é ao mesmo tempo uma afirmação (de refutação, de complementação, de aceitação etc.) e provocação (de contestação, de concordância etc.) a quem ela se dirige. Por isso, a palavra deve ser tomada no contexto de sua produção e revela-se sob três aspectos:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Nesse sentido, as enunciações das CPs (03, 04, 10, 16, 17 e 24) anteriormente citadas marcam a falta de especificidade e de posicionamento na expressão dos PPP como se as palavras pudessem falar sozinhas e de forma inequívoca sem que relações específicas sejam observadas.

As vozes de Perelman (1999) e Bakhtin (2003), embora construídas com bases epistemológicas e em momentos históricos diferentes, apresentam aspectos de conciliação ou

convergência. Portanto, pode-se complementar as relações fornecidas pelo segundo com as do primeiro autor:

os autores de comunicações ou de memórias científicas costumam pensar que lhes basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar certo número de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores. Tal atitude resulta da ilusão, muito difundida em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e imprimem uma marca indelével em todo espírito humano (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA , 2002, p 20).

Assim, a utilização da linguagem sempre se dá de maneira dialógica, no caso de Bakhtin (2003), e permite aumentar ou gerar a adesão do público às teses que lhe são apresentadas ao consentimento, no de Perelman (1999). A partir destas teorias é possível afirmar a existência de uma ligação entre a linguagem e as práticas assumidas, pois o ouvinte/auditório ao compreender e interpretar o significado do discurso concorda ou discorda dele, completando-o, alterando-o, usando-o, a partir da atitude responsiva posta na dinâmica do diálogo. Assim, todo enunciado é delimitado pelo contato e alternância dos sujeitos falantes, pelo encontro de racionalidades que se constituem explícita ou implicitamente na direção ao outro.

Afirmar que as CPs não conhecem o que estão dizendo sobre o PPP é no mínimo precipitado, mas pode-se dizer que a compreensão delas sobre os mesmos está vinculada à apreensão que fizeram de outros signos surgidos na interação social e, por isso, revelam uma consciência impregnada de conteúdos ideológicos tanto dos documentos oficiais como de textos científicos como uma resposta a estes.

A *décima quinta questão* instou as CPs a conferirem um grau (conquistado, não conquistado e em andamento) de julgamento para os objetivos, conforme mostra a Tabela 5.

TABELA 5 – GRAU ATRIBUÍDO AOS OBJETIVOS DO PPP DA U.E, SEGUNDO O JULGAMENTO DAS CPS

Grau	CONQUISTADO	EM ANDAMENTO	NÃO CONQUISTADO
Nº de discursos	10	64	3
Percentual	13%	83%	4%

Os dados da Tabela 5 podem ser problematizados de diferentes formas. Os 83% dos discursos que julgaram que os objetivos estão em andamento podem estar admitindo que o PPP é um processo que não tem fim, mas insere-se na dinâmica própria da escola e das relações humanas, por isso, necessita ser revistado, avaliado, mantido ou alterado, como os comentários a seguir:

CP (11) – Utilizar as diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação.

CP (18) – Reconhecer o papel de cada um na construção de um mundo melhor e mais justo para si e seu semelhante.

CP (16) – Buscar apoio dos pais.

CP (20) – Criar oportunidade no ambiente escolar para que o aluno possa atuar criticamente na sua realidade, refletindo sobre seu papel na sociedade.

Os 4% que estimaram não terem alcançado conquistas sugerem que os avanços não puderam se realizar frente às necessidades da escola, porque traçaram metas idealizadas etc., conforme os enunciados abaixo descritos:

CP (05) – Integrar a família à escola.

CP (09) – Trabalhar com equipes de monitorias.

CP (13) – Unificar os objetivos de cada série.

Os discursos sugerem a construção idealizada do objetivo como se este pudesse ser executado a partir da ampliação e do prolongamento da projeção inicial, tal como se faz nas obras de arquitetura, ainda que mesmo nestas haja a necessidade de se modificar a execução do projeto frente às condições do terreno, do clima, dos materiais empregados etc.

Os 13% afirmaram terem conquistado seus objetivos foram os que mais atraíram a minha atenção, por interpretá-los logo de início como tendo fins em si mesmos ou por serem pontuais ou por não admitirem relações com outros temas e, neste caso, desconsiderarem o outro do discurso. Como exemplo, podem ser resgatados os seguintes textos:

CP (04) – Trabalhar com projetos.

CP (06) – Promover melhoria do prédio escolar.

CP (10) – Selecionar conteúdos significativos para a vida do aluno.

CP (12) – Promover um melhor rendimento dos alunos; Crescer pedagogicamente.

CP (25) – O resgate da cidadania.

Os objetivos apresentados por estas CPs parecem não estar inseridos dentro de uma perspectiva de problematizações características da discursividade. Pois os argumentos “promover um melhor rendimento (...); crescer pedagogicamente” e “promover a melhoria do prédio escolar, proferidos pelas CPs (12) e (06) respectivamente, indicam que conceitos como melhoria e crescimento têm uma medida única com contornos bem delimitados e, uma vez alcançados, não há mais o que fazer. Ou seja, é como se melhorar e crescer fossem análogos a encher um recipiente de um litro ou cortar o pano em um metro.

O enunciado “o resgate da cidadania” considerado pela CP (25) como uma conquista pode ser interpretado como a expressão de um exagero: como pode o resgate da cidadania ter sido alcançado se o exercício do direito não é uma realidade em nossa sociedade? E mesmo que o aluno exercesse seus direitos dentro do espaço escolar, ele pode ser considerado um cidadão apenas no interior da escola? Como é que fica caracterizada sua participação fora da escola? As regras sociais não se refletem nas relações escolares? Pois não estamos falando de um aluno idealizado, mas do aluno concreto das escolas públicas, em geral, pobre e, especificamente, morador de uma região com grande número de favelas, onde a guerra entre traficantes e entre estes e os policiais, no mínimo, deixam os alunos sem poder sair de casa – para lembrar somente uma das condições da cidadania plena.

As questões levantadas neste item remetem à concepção de formação, tema que será abordado a seguir.

5.1.3 Os espaços de formação: confrontos e práticas

As questões analisadas nesta parte do trabalho foram pensadas com o objetivo de aproximar e compreender as concepções sobre as práticas (interdisciplinar e de formação) das práticas concretas propriamente ditas.

A interdisciplinaridade como qualquer outro conceito comporta muitas compreensões e interpretações. Entretanto, não é objeto de foco nesta pesquisa abordar as diferentes teorias ou promover uma apreensão consensual do termo, mas sim levantar algumas reflexões a este respeito.

Dado que todo conhecimento é provisório, dinâmico e inacabado, nenhuma área de conhecimento ou disciplina pode dar conta sozinha do desenvolvimento do conhecimento, caso se possa admitir que a ampliação do conhecimento depende da instauração de um debate dialético, cujas teses provocam novas e diferentes sínteses relativamente ao debatido. Por isso, a teoria da argumentação foi eleita para conduzir as reflexões e as análises sobre práticas interdisciplinares.

A argumentação tem como objeto o estudo das técnicas discursivas cujo intuito é ganhar ou reforçar a adesão das mentes às teses que se lhes apresentam ao assentimento. Toda argumentação pressupõe um orador, aquele que apresenta um discurso (o qual pode, aliás, ser comunicado tanto por escrito como verbalmente), um auditório, aqueles a que visa a argumentação (o qual pode identificar-se com o orador, na deliberação íntima) e uma finalidade, a adesão a uma tese ou o crescimento da intensidade da adesão, que deve criar uma disposição à ação e, se for o caso, desencadear uma ação imediata. (Perelman, 1999, 324)

E como interdisciplinar defende-se a prática que coloca as diferentes disciplinas em permanente diálogo para que suas idéias quando confrontadas possam promover as sínteses que contribuirão com o que se defende por desenvolvimento do conhecimento. Sobre isso nos aponta Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005):

Acreditamos, pois, que os auditórios não são independentes; que são auditórios concretos particulares que podem impor uma concepção do auditório universal que lhes é própria; mas, em contrapartida, é o auditório universal não definido que é invocado para julgar da concepção do auditório universal própria de determinado auditório concreto, para examinar, a um só tempo, o modo como é composto, quais os indivíduos que, conforme o critério adotado, o integram e qual a legitimidade desse critério. Pode-se dizer que os auditórios julgam-se uns aos outros (p.39).

Vejamos agora as noções sobre interdisciplinaridade das CPs em resposta à *décima quinta questão*. Esta se dividiu em três partes, a primeira do tipo fechada indagou a medida (sim, não e mais ou menos) da interferência dos *cursos* na adoção de práticas interdisciplinares; a segunda, destinada às respostas positivas, investigou sobre as medidas práticas tomadas por elas; e a terceira condicionada ao *não* e ao *mais ou menos* questionou sobre o que ainda falta ser conquistado para que a prática interdisciplinar seja um realidade nas escolas de suas atuações.

Das 30 CPs que responderam se os *cursos* contribuíram para a adoção da prática interdisciplinar afirmaram: 21, o *sim*; 7, o *mais ou menos*; e 2 o *não*. As que afirmaram que o curso não contribuiu para o acolhimento da referida prática forneceram os seguintes argumentos para justificar o que falta na opinião delas ao assentamento de práticas interdisciplinares:

CP (05) – O que falta para caminhar é um tempo maior com os professores e a função de coordenador não ficar subdividida com outras funções.

CP (13) – A total integração do grupo e mais conhecimento sobre esse tipo de prática pedagógica.

As CPs parecem indicar que tanto o conhecimento sobre o assunto quanto o tempo para o diálogo são elementos fundamentais ao diálogo que pretende ver em prática suas teorias. O que traduz a força do argumento defendida por Perelman (1999, p. 325) de que “qualquer argumentação, para ser eficaz, deve apoiar-se em teses admitidas pelo auditório”. E não restam dúvidas de que tempo e envolvimento são necessários para conhecer e admitir conceitos, que sustentarão os diálogos em torno do conhecimento que se pretende elaborar e realizar nas ações.

De modo geral, na mesma direção se deram os argumento das 7 CPs que escolheram o critério do *mais ou menos* para julgar as contribuições dos *cursos* e defender o que ainda precisa ser observado, conforme os exemplos a seguir:

CP (01) – Falta tempo e espaço. (...) a interdisciplinaridade só acontece com alguns professores e em algumas turmas.

CP (07) - Muito ainda precisa ser feito; pois a tarefa de ensinar que é delegada à escola precisa ser reestruturada, precisa reconhecer que o aluno é indivíduo pensante e participante do processo de seu conhecimento.

CP (20) – Não é fácil entender o que é a prática interdisciplinar, para a maioria dos professores é apenas trabalhar o mesmo tema, o que cansa o aluno e, muitas vezes, não traz um resultado satisfatório. O que falta é justamente este entendimento e conseguir que os professores se reúnam para planejar e organizar o trabalho. Nos já começamos com um pequeno grupo de professores, estamos aos poucos conquistando os outros.

CP (24) – Estudar mais a respeito, me informar mais sobre as práticas interdisciplinares bem sucedidas, pois ainda estamos “engatinhando”.

CP (26) – Nada, nós já trabalhamos integrados.

CP (28) – O entendimento de alguns professores (5^a/8^a séries) que esse é o caminho para uma série de problemas.

CP (37) – Falta talvez da parte do CP embasamento para provar ao professor o quanto a prática interdisciplinar favorece a aprendizagem, embora as metodologias de trabalho para o professor exija mais dele.

Na maioria dos argumentos parece estar implícita ou explicitamente a noção de força do argumento (PERELMAN, 1999), do envolvimento e da necessidade de tempo disponível para o debate para que a interdisciplinaridade se faça presente nas práticas postas em andamento no interior da escola. O que já é em si uma abertura à instauração do diálogo, caso seja esta a escolha dos que na escola atuam, ainda que a opção ao debate possa ser pauta de confrontos e, por isso mesmo, objeto de adesão.

Dentre os argumentos conferidos ao critério *mais ou menos* uma resposta demanda outra análise. A afirmação “nada, nós já trabalhamos integrados” (CP-26) sobre as contribuições do curso à adoção de práticas interdisciplinares pode ser interpretada, no mínimo, como justificativas a: *porque meu conhecimento sobre o assunto era maior e a discussão em pauta estava aquém da minha especialização no assunto; porque o conhecimento que eu já tinha era o suficiente e não me interessava saber mais sobre isso; porque o conhecimento que eu tinha sobre o tema era diferente e as teses debatidas não foram suficientemente fortes para conquistar minha adesão.* As interpretações acerca das justificativas indicam que o desenvolvimento do diálogo, conseqüentemente, do conhecimento, depende das compreensões e do interesse sobre o tema, que por sua vez

refletem sobre as escolhas e posicionamento acerca do mesmo, seja por causa da tomada de decisão em se afastar da discussão frente às diferenças de graus de especialização, conforme a primeira; pela admissão de que o que sabia sobre o assunto era suficiente; seja pelo fato do debate simplesmente não ter tido efeito sobre as ações práticas. Em todo caso, as três interpretações remetem ao que Perelman (1999) e Bakhtin (1992) conferem à dinâmica do discurso em torno do desenvolvimento do:

Tratar-se-ia então de uma dialética que não conduziria necessariamente a uma finalidade preexistente, mediante um desenvolvimento uniforme e necessário, mas que deixaria certo espaço à liberdade humana, com suas possibilidades de transcender qualquer sistema, qualquer totalidade dada. É óbvio que se trataria de uma liberdade situada, pois suas tomadas de posição só se justificariam em relação a concepções e valores admitidos, cuja perenidade não pode ser garantida. Compreender-se-ia então o grande debate filosófico não como a abordagem de uma razão pré-constituída, mas como uma arbitragem entre posições cada vez mais abrangentes e englobadoras as, que expressariam todas as vezes uma visão do homem, da sociedade e do mundo, que refletiriam as convicções e as aspirações do filósofo e do seu meio de cultura. (PERELMAN, 1999, p. 10)

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significativo, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN, 1992, p. 38)

Das 21 enunciações das CPs que consideraram que o curso contribuiu *sim* para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, quase todas fizeram menção ao diálogo como estratégia para a constituição destas, conforme os exemplos a seguir:

CP (08) – Momentos de reflexão conjunta e planejamento em equipe.

CP (14) – Aprendia a ouvir o outro; discutir com o grupo as questões mais relevantes da escola e aceitar sugestões; e a incentivar a participar do grupo nos CEs.

CP (16) – Conversa com a direção, solicitação de um apoio maior; dinâmicas nos CEs, promovendo a troca entre os professores.

CP (27) – Debate sobre as necessidades, leitura de textos...

É possível que em tais discursos haja a presença da teoria interdisciplinar respaldada no diálogo entre diferentes áreas do conhecimento sobre um tópico. Por exemplo, “momentos de reflexão conjunta” (CP-08), “ouvir o outro” (CP-14) podem ser expressivos da crença na importância de se defrontar os diferentes pontos de vista sobre uma mesma questão para, então, decidir sobre o que fazer a respeito, sugerindo o que Mazzotti e Oliveira (2000)

defendem ser a interdisciplinaridade: “uma teoria que coordene contribuições de diversas outras e de maneira a estabelecer um sistema inteligível do já realizado” (p. 77) e posicionam o debate em torno dos diferentes auditórios que “como juízes que são, pautam suas escolhas levando em consideração os conhecimentos julgados mais confiáveis, isto é, aqueles que mais fazem avançar a reflexão e mais contribuem para um determinado fazer” (p. 80)

Mas apesar de identificar nos discursos das CPs muitas referências ao diálogo como impulsionador das práticas interdisciplinares, cabe um questionamento: a que tipo de diálogo elas se referem? Ao que se realiza perante a necessidade de consensos e que almeja um conhecimento universal ou ao que se desenrola a partir dos confrontos e que, justamente por isso, confere movimento ao conhecimento e o reconhece como provisório no tempo e no espaço?

Mazzotti (2000) aponta que a interdisciplinaridade “apresenta-se como uma necessidade apenas para as ciências se e quando estas se defrontam com problemas que cada uma delas isoladamente é incapaz de resolver” (p. 19). E oferece resposta às questões ao analisar diferentes concepções de interdisciplinaridade: a forte e a fraca. Para a *interdisciplinaridade fraca* coloca-se “o problema da unificação das ciências” (p. 25), o que acabaria por ressaltar a superioridade frente às demais disciplinas na concepção de um objeto comum a todas. A *interdisciplinaridade forte* propõe a coordenação de diferentes disciplinas na procura por “soluções tanto de problemas práticos, quanto teóricos” (p. 23).

O mesmo autor define a pedagogia, no sentido da interdisciplinaridade forte, como um campo teórico voltado para assentamentos de práticas educativas, que não podem ser apreendidas por uma única ciência em particular, mas sim:

Pelo movimento do pensar as práticas educativas através e por meio das diversas ciências [*o que faz surgir*] a necessidade racional do estabelecimento de um percurso, de um método, para coordenar as diversas ciências chamadas à cena para exporem o característico das práticas educativas e, ao mesmo tempo, apresentarem os meios e os modos de ultrapassagem das atividades inefetivas. (MAZZOTTI, 2000, p. 29)

Se o pensar sobre a prática reflete um percurso, uma ação em direção a, me parece claro que a prática interdisciplinar pensada pelas CPs aproximam-se tanto do seu sentido forte como do fraco (Mazzotti, 2000). A *interdisciplinaridade fraca* pode ser exemplificada em discursos que sugerem um certo apagamento das especificidades:

CP (03) – Com os cursos, o meu olhar e o meu discurso mudaram: não há cadernos separados para as matérias. Todo o trabalho é realizado em unidades bimestrais e todos os professores trabalham seus conteúdos, a partir dessas unidades.

CP (29) – Utilização principalmente nos CEs para abordar as questões da interdisciplinaridade. Elaboração de planejamentos em que todas as disciplinas estivessem integradas. Elaboração de projetos que envolvessem todas as disciplinas e os conteúdos de forma comum e integral.

Ou ainda, entre as CPs que afirmaram que os *cursos* deram contribuição à ações interdisciplinares aparece crença de que basta a identificação de um objeto teórico comum para a adoção de tal postura, como se o objeto por si só pudesse ligar as diferentes disciplinas:

CP (15) – Fazendo projetos pedagógicos bimestrais com temas geradores, a fim de integrar e socializar as disciplinas, as informações e os conteúdos.

CP (31) – Leitura de livros extra-classe que pudessem ser trabalhados pelas disciplinas. A criação do “Jornal em dia”. Encenação de fatos históricos. Passeios pelo bairro, conhecimento da área geográfica (o antes e o depois dos fatos, como lixo, desmatamento, construção de moradias etc.). Construção do livro que fala sobre a história da U.E. Mostra de dança, de teatro, murais informativos/decorativos (Paixão de ler, criar e fazer). Passeio a Petrópolis, Museu da Vida, Planetário e trabalhos feitos a partir dos passeios.

As questões que serão analisadas, a seguir, referem-se à atribuição das CPs de “coordenar, organizar e participar, junto com a Direção, dos Centros de Estudo³¹, Conselhos de Classe e outras atividades promovidas pela Unidade Escolar” (Circular E/DGE, nº 37, 13 de julho de 1998) e complementam as reflexões sobre a prática interdisciplinar.

A *décima sexta questão* investiga as interferências feitas pelas CPs no espaço de formação – Centro de Estudos (CEs) – destinados aos professores de cada U.E.. A partir das respostas de 30 CPs, três aspectos centrais podem ser destacados como indicativos das práticas em andamento. O primeiro refere-se ao uso do espaço como debate/reflexões (20

³¹ Nota da Autora: Centros de estudos são os encontros mensais organizados pelas CPs e gestores com objetivo promover a formação teórica e prática dos professores e funcionários da escola.

referências); no segundo sobressaem as alusões ao espaço como próprio ao repasse de informações (6 enunciações); o terceiro sugere os limites para a realização das ações concretas (4 alusões).

Os limites da ação das CPs podem ser ilustrados com os seguintes argumentos:

CP (05) – Gostaria de planejar com mais “cuidado” esses momentos, pois muitas vezes isso fica um pouco “improvisado”, perdendo-se as metas que traço no início do ano.

CP (06) – Com os professores de 4ª série eu conduzo o CE parcial, mas com os de 5ª à 8ª me faço presente nos horários complementares que eles têm. Quando posso e dá, uso vídeos, textos, conversas sobre as práticas.

CP (25) – Há professores que acham que o [horário] do CE é para arrumar armários etc.

Estes enunciados podem ser indicativos de que as CPs encontram dificuldades em criar ressonâncias quanto à formação dos professores no que se refere à constituição do objeto comum de interesse à reflexão e, assim, tomar a palavra. O que, segundo Perelman (1999), se dá no exercício da argumentação que “supõe um meio de comunicação, uma linguagem comum, sem a qual o contato das mentes é irrealizável” (p. 305). E que, de acordo com Bakhtin (1992), envolve a compreensão que é em si “uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (p. 94).

Nesse caso, a improvisação do espaço e o distanciamento das metas (CP-05), a falta de tempo para os encontros (CP-06) e o desinteresse dos professores (CP-25) se impõem como elementos de entraves à condução de reflexões teóricas e práticas específicas para a formação dos professores, levada a efeito pelas CPs no interior das escolas.

Quanto à identificação do espaço de formação como o lugar de repasse de informações, as expressões podem ser analisadas como a tentativa das CPs de promoverem um consenso, segundo as orientações fornecidas nos discursos formais das políticas públicas ou nos presentes no campo acadêmico, conforme:

CP (24) – Socializar as informações trazidas da SME/CRE, dos cursos e dos

colegas. Promover debates a partir de textos conforme os anseios da escola e de nossas necessidades.

CP (27) – Fazemos repasse de reuniões assistidas fora da U.E., leitura de diferentes textos, de revistas, jornais...

CP (32) – Os CEs de minha escola têm sido um espaço de estudo coletivo. Repasses de seminários promovidos pela SME, sempre reportando à realidade escolar, estudo de livros e textos. Às vezes, eu trago o texto do dia e o grupo também sugere.

A partir destes enunciados, embora se possa perceber a reunião do grupo em questão em torno de temas específicos sobre Educação, o encontro coletivo sugere a conservação de certos conhecimentos como invariáveis e, por isso, ao contrário de suscitarem o confronto e a ampliação do olhar a respeito deles, objetivam a concordância de idéias, tal como nos alerta Perelman (1999) sobre os perigos da concepção de ciência como verdade imutável:

Pretender que os fatos, uma vez estabelecidos, podem ser considerados como definitivamente adquiridos significa supor que nenhum progresso, de ordem teórica ou experimental, lhes modificará algum elemento ou mesmo a maneira pela qual foram enunciados. Essa atitude parece defensável para um platonizante que crê que as estruturas conceituais, por meio das quais os fatos foram expressos, constituem o reflexo adequado de uma realidade racional. (p. 355)

Entretanto, a grande maioria das CPs expressou que os CEs destinam-se à promoção do debate teórico:

CP (01) – Tenho sensibilizado, refletido e discutido maneiras de pensar e fazer de forma diferente o cotidiano da escola. Desta forma, fazendo o professor compreender que é necessário repensar a sua prática.

CP (11) – Os CEs são realizados com uma pauta atendendo às necessidades da U.E. Estas necessidades são apontadas nos diagnósticos constantes que realizo através das seguintes ações: avaliação do PPP, auto-avaliação do professor (sempre ao final de cada período, durante o COC); visita às salas de aulas; consultoria individual e por grupos de professores (disciplina/série); conversas informais com os alunos; análise da ata do aluno-representante; comunicação de responsáveis. Após o diagnóstico, traço o planejamento desenvolvendo o tema que mais está incomodando o grupo. O tema é tratado de forma que o grupo reflita sua postura, trace caminhos. Geralmente, durante a elaboração da pauta, busco a participação da direção, para que tome conhecimento dos problemas da U.E. A direção também sugere textos, fazemos o estudo anteriormente e há a participação, sempre que possível, da equipe administrativa nos CEs. Somente acredito no crescimento da escola quando a Direção se envolve no processo pedagógico e esta participação é uma conquista desde 2002 que vem sendo alimentada a cada dia.

CP (13) – Em todo CE, eu proponho a leitura de um texto reflexivo, discutindo com os colegas os pontos positivos e negativos e a aplicabilidade na sala de aula.

CP (31) – Avaliar permanentemente a execução do PPP. Discussão sobre o que está emperrando de algum modo ou em que disciplina o PPP não está fluindo (a execução). Reavaliação dos objetivos e estratégias que atendam às necessidades educacionais de todos. Repensar ou refletir sobre ações desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, através das diferentes teorias do conhecimento.

A expressão “tenho sensibilizado, refletido e discutido” da CP (01) remete ao esforço em se fazer autor de uma determinada concepção ou prática em busca da adesão do outro. Da mesma forma, as *necessidades diagnosticadas*, que a CP (11) revela, parecem surgir do encontro com diferentes opiniões convocadas à reflexão nos encontros – com professores, alunos, responsáveis, gestores –, resultado do reconhecimento do outro como parte constitutiva do conhecimento. Assim também, indica a dinâmica ressaltada, respectivamente pelas CPs (13) e (31), sobre o confronto teórico dos “pontos positivos e negativos e a aplicabilidade na sala de aula” e “refletir sobre ações desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, através das deferentes teorias do conhecimento”.

Pode-se compreender que ler autores, textos, refletir sobre concepções são atividades que se realizam no discurso e se constituem nos espaços de formação como aparição de diferentes vozes entre os interlocutores (BAKHTIN, 2003), colocando-os frente a responsabilidades sobre o que fazem e frente a escolhas sobre o que farão, na dinâmica do discurso, para que procedam à aderência às teses enunciadas por outrem (PERELMAN, 1999). Nesse sentido, não há um caminho linear às aprendizagens, mas movimentos que ora convergem ora divergem uns dos outros e, justo por isso, produzem novas sínteses que ressoarão sobre as práticas, assentam sobre a impossibilidade de se considerar o conhecimento autônomo ou absoluto frente à realidade polifônica dos discursos (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2003) aponta que as muitas vozes do discurso se confrontam e se avaliam quando respondem ao questionamento do outro. Nesse sentido, um discurso jamais resulta de uma única voz, mas sim do entrelaçamento de muitas outras vozes e dos juízos de valor dos discursos anteriormente ditos. E sobre isso a *décima sétima questão*, que interroga sobre a concepção de formação das CPs, indicou diferentes tipos de respostas à questão: *como você concebe a formação?*

TABELA 6 – RESPOSTAS DAS CPS SOBRE SUAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

Concepções de Formação	Nº de discursos
Aprofundamento teórico	15
Capacitação	07
Valor da formação	03
Não responderam	05
Total	30

A interlocução com o outro e com a polissemia das palavras viabilizam as relações de alteridade. Ao entrar em contato com a palavra alheia, o sujeito responde-a de forma ativa, a partir das interpretações elaboradas. Por isso, toda palavra é inseparável do contexto dialógico e deseja ser ouvida e respondida (BAKHTIN, 2003, p. 356). Nesse caso, as cinco *não respostas* das CP podem ser indicativas da ausência de uma autoria quanto à concepção de formação, em consequência da falta de ressonância da palavra do outro – o que implica a condição de diálogo inacabado. Pois, para Bakhtin (2003), a autoria realiza-se quando há um distanciamento entre o autor e o personagem, assim a consciência do autor é o que dá acabamento à consciência do outro. Dessa forma, numa relação analógica, o autor está para o herói, da mesma forma que o outro está para mim. Em suma, meu acabamento constitui-se pelo ponto de vista do outro.

Dialogando com a contribuição de Vygotsky (2000), que afirma ser a língua escrita a possibilidade do autor do texto reformular seu pensamento/texto antes de submetê-lo à apreciação do outro, pode-se estabelecer uma relação com o que diz Bakhtin (2003): o sujeito que enuncia tem um projeto a ser encaminhado e objetiva a contra-palavra do outro. Ou seja, “minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada” (BAKHTIN, 2003, p. 357). Nesse sentido, tanto as respostas das CPs que não responderam sobre suas concepções de formação como as respostas das três CPs que apenas ressaltaram o seu valor, ainda que não o tenham especificado, podem ser interpretadas como a tentativa de reconhecimento temporário (BAKHTIN, 2003).

As respostas da CP (13) “acho necessária e útil esta formação”, da CP (15) “acredito que através do processo de nossa formação como profissionais de educação é que teremos como resultado uma mudança real de comportamento, de perfil como educadores e, conseqüentemente, de melhor qualidade do nosso trabalho, de nossa atuação” e da CP (32) “indispensável para quem atua na área de educação” podem ter sido elaboradas com base na preocupação com a apreciação do outro frente ao respondido. E, nesse caso, a expressão do pensamento sempre carrega a preocupação com o julgamento feito pelo outro.

Todo enunciado pretende a justiça, a veracidade, a beleza e a verdade (...). esses valores dos enunciados também não são determinados por sua relação com a língua (como sistema puramente lingüístico) mas por diferentes formas de relação com a realidade, com o sujeito falante e com outros (alheios) enunciados (particularmente com aqueles que são avaliados como verdadeiros, belos, etc.). (BAKHTIN, 2003, p. 329-330)

As sete enunciações das CPs interpretadas como exemplos de que formação é igual a capacitação traduz uma visão bastante específica sobre o que deva ser o espaço de constituição dos saberes. Capacitar, segundo o sentido dicionarizado, significa tornar capaz, habilitar, convencer, persuadir. Assim, capacitar profissionais é (pode ser) dizer que não são capazes, que não sabem, não conhecem. Isso revela uma concepção de conhecimento baseada na transmissão - o que parecem sugerir as falas das CPs logo abaixo:

CP (10) – A curto prazo: campanhas de conscientização pela saúde e qualidade de vida. A médio prazo: aperfeiçoamento da leitura e da produção textual. A longo prazo: ações sistemáticas que superem a avaliação classificatória. Nosso maior desafio é caminhar para uma formação que capacite o professor a integrar todas as dimensões do ser humano que é o aluno.

CP (25) – A atualização e em muitos casos a capacitação dos professores, em especial dos “novos professores” que estão chegando com carências em todos aos aspectos.

CP (29) – Formação faz parte da vida. Vivemos uma eterna aprendizagem. A cada dia nos é apresentado algo novo que antes desconhecíamos.

As expressões “campanhas de conscientização” (CP-10), “atualização [das] carências em todos aos aspectos” (CP-25) e “a cada dia nos é apresentado algo novo” (CP-29) podem caracterizar um olhar sobre o professor como um sujeito que carece de consciência, informações e novidades e que, por esse motivo, necessita ser completado pela consciência,

pelas informações e novidades próprias daquele que forma. Pode-se ainda, estabelecer uma analogia entre formação e fôrma, a formação estaria para o sujeito tal qual a fôrma para o bolo. Nesse caso, a formação seria feita com base num ideal modelo a ser seguido.

No que diz respeito à consideração de quinze respostas que traduziram a formação como espaço de aprofundamento teórico, é possível concluir que todas as CPs consideram a discussão e o confronto uma condição indispensável à constituição do conhecimento, como apontam as falas a seguir:

CP (01) – De acordo com a perspectiva histórico-cultural. Penso que a formação dos professores não deve ser pautada em princípios fechados, é necessária uma formação que dê conta de repensar e modificar a prática do professor e da escola. A escola deve estar aberta ao diálogo, ter flexibilidade na construção de espaços condizentes com a promoção de interação.

CP (11) - De forma contínua. Na realização dos CEs, na consultoria individual e por grupos, no COC. Os CEs seguem uma pauta, que é fixada no quadro-negro. Realizamos o momento de sensibilização, através da roda de leitura, poesia ou música. Seguimos com o estudo dirigido do tema; atividades em grupos, buscando a problematização de fatos concretos relacionados com o contexto da escola.

Estas respostas podem ser representativas do que Vygotsky (1989) e Perelman (1999) afirmam sobre as relações entre pensamento e linguagem e entre linguagem e ação.

A perspectiva da argumentação não permite, como a da demonstração, separar inteiramente o pensamento da ação (...). [Pois] para tomar a palavra, é mister, em grande de casos, possuir uma qualidade, ser membro ou representante de um grupo. (PERELMAN, 1999, p. 304-305)

A relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa (...). O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio dela que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre coisas. (VYGOTSKY, 1989, p. 108)

Pode-se aplicar o que os referidos autores enunciam ao espaço de formação como discursividade e intertextualidade, onde a linguagem é fonte de conhecimento e responsável pelas interações sociais. Nesse caso, o conhecimento passa a ser concebido como fruto das diferentes interações estabelecidas pela mediação dos signos (palavras) constituídos na experiência coletiva entre os homens.

Entretanto, apesar de a maioria das CPs sugerirem o debate como elemento essencial à formação não significa que o debate seja de fato levado a efeito nos espaços de formação e menos ainda que todas as CPs têm o mesmo conceito sobre o que seja debater.

Andrade (2004) refletindo sobre as práticas de formação de professores, aponta que, no final dos governos militares, uma nova modalidade de formação perseguida pelas políticas públicas, a da formação via discursos acadêmicos. Por exemplo: “novas idéias sobre como conhecer os processos de ensino e aprendizagem tiveram uma expansão em massa” (p.93). Entretanto, os reflexos desse tipo de formação afetam os discursos dos professores, mas nem sempre a prática. Os professores “chegam a aprender a dizer, mas não chegam a modificar o seu fazer como efeito dessa (...) aprendizagem” (p.95), conforme sugerem os enunciados abaixo que, apesar de ressaltarem o valor da discussão, não definem a especificidade do mesmo e lhe atribuem um sentido universal e inquestionável:

CP (24) – Como um processo em que se deve dedicar muito tempo e estudo e, sobretudo, discussões sobre aquilo que se faz na prática.

CP (27) – Levando-o a ser cada vez mais crítico, interessado nas questões da Educação; incentivando a leitura, participar das reciclagens.

Tais falas apontam um movimento de incorporação do discurso universitário por parte dos professores que pode configurar-se como uma defesa e uma proteção sobre a imagem de bom profissional, que resulta de uma formação baseada em discursos prontos e prescritivos da ação (ANDRADE, 2004). Tais discursos ressaltam o que se deve fazer para mudar, mas não levam em conta que, conforme já enunciado antes, a mudança se faz na sua relação com a necessidade. É preciso, então, que a formação se realize na procura pela necessidade para agir, uma formação que eleja o outro como interlocutor, cujas vozes todas abarcam saberes, sentires e fazeres muitas vezes díspares ou contraditórios, porém potencialmente força para a ação social e para o exercício de seu papel correspondente.

A proposta de Andrade (2004) configura-se como:

Novos modos de pensar a formação docente, em que se adote um modelo no qual a posição do professor seja a de quem enuncia um discurso que não é repetição da pesquisa, devem implicar, necessariamente, a definição de formatos específicos para as intervenções a serem feitas (...). (p. 97)

Nesse contexto, se insere a preocupação frente ao objeto da investigação: a importância da formação na produção de concepções de educação e de sociedade, de ensino e de aprendizagem, que viabilizem a efetiva apropriação dos conhecimentos por parte dos envolvidos. Contudo, a construção de tais concepções não se baseia em práticas de prescrição sobre o *fazer*, ela só poderá lançar efeitos sobre as práticas se considerar as vozes dos participantes do processo de formação, que refletem saberes e práticas fundadas em valores e crenças socialmente construídas na interlocução com o outro.

A linguagem é, então, o principal veículo para que tal formação se realize. A linguagem e as relações sociais conferem intencionalidades para as interferências necessárias à transformação dos fatos e das coisas. E sobre isso a *décima oitava questão* – que convocou as CPs a fornecerem três exemplos do que têm realizado nos CEs – abre caminhos à investigação daquilo que as CPs vêm realizando em suas práticas como formadoras de professores no interior das escolas.

As CPs forneceram 97 exemplos ao todo, entretanto, nem todas as CPs responderam a questão, duas citaram dois exemplos e 12 delas mencionaram 4 exemplos. Os dados colhidos na referida questão foram tabulados, conforme a tabela 7, indicaram que em 66% dos casos os CEs se caracterizam como espaço destinado ao aprofundamento teórico. Contudo, diferentes abordagens podem ser identificadas nas falas das CPs quanto a essa questão.

Assumindo o caráter central do sentido (BAKHTIN, 1992) nas relações estabelecidas entre teoria e prática a partir dos quatro anos de formação, busco identificar a direção das práticas de formação desenvolvidas pelas CPs junto aos professores nos CEs. Dois tipos de discursos puderam ser observados: um do tipo reprodutivista, no sentido dado por Bakhtin (2003), que enunciam um discurso pronto que já estava lá e que traduz de forma hegemônica

os discursos dos PCNs e documentos oficiais, além de uma parcela significativa das pesquisas e dos estudos científicos; o outro que caminha para o que Vygotsky (2000) conceitua de zona de desenvolvimento proximal.

TABELA 7 – EXEMPLOS PRÁTICOS FORNECIDOS PELAS CPs SOBRE O QUE REALIZAM NOS CEs DE SUAS U.E. DE ATUAÇÃO

Exemplos sobre o uso que fazem do espaço de formação destinado aos professores de suas escolas de atuação		Nº	Percentual
Estudos teóricos	Especificamente	31	31,93%
	Repases de informações de palestras, curso oferecidos pela SME	13	13,40%
	Trocas e relatos de experiências	09	9,27%
	Exibições de vídeos e debate	06	6,18%
	Estudos de casos	05	5,15%
	Parcial	64	66%
Sugestões de atividades		14	15%
Dinâmicas de sensibilização		13	13%
Cobranças administrativas		04	4%
Explicações sobre o que fazem ou gostariam de fazer		02	2%
Total		97	100%

Naquilo que se referem ao espaço de formação especificamente destinado ao estudo, às trocas e relatos de experiências e aos estudos de casos, as CPs parecem ressaltar a interação e o confronto com as diferentes visões sobre temas abordados como os elementos propulsores para a constituição dos fundamentos à ação. Exemplos disto se manifestam nas seguintes expressões:

CP (07) – Discussão sobre ciclos de formação, concepções de aprendizagem e análise das funções da leitura/escrita articuladas ao que os professores fazem na sala de aula.

CP (09) – Garantir um espaço para que os professores possam trocar experiências e saberes.

CP (11) – Troca de experiências: um professor por ano de ciclo, seriação e EI realiza uma atividade com o grupo. Todos os CEs são pautados no trabalho coletivo, buscando respaldar o professor para a realização de atividades também coletivas com os seus alunos.

CP (17) – Estudamos teorias de aprendizagem, história da Educação, Filosofia da Educação, avaliação escolar.

CP (20) – Leitura e discussão de textos teóricos, onde todos têm liberdade de explorar e de dar opiniões e ouvir os colegas.

CP (24) – Estudos de “casos” com a participação de todos para a busca de “soluções”.

CP (25) – O que é? Para que serve? Quando avaliar? Como avaliar? Pasmem, há professores que dão “prova” para o 1º ano do ciclo.

Tais exemplos parecem ilustrar o processo de internalização definido por Vygotsky (2000) como “a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 74), cujo processo desemboca na “reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com os signos (p. 75).

Acreditamos que o desenvolvimento (...) é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que [o ser em formação] encontra. (VYGOTSKY, 2000, p. 96-97)

Contrariamente às visões que acabam de ser ressaltadas, foram identificadas concepções de formação que sugerem a formação como garantida por evidências, que tratam o conhecimento como perfeito e absoluto, onde a cisão entre teoria e prática parece ser a consequência possível, conforme amplamente criticada por Perelman (1999, p. 159). Para exemplificar esse ponto de vista das atividades relatadas e realizadas por 13 CPs recorro a 4:

CP (03) – Repasse de palestras e cursos feitos fora da U.E. e oferecidos pela SME.

CP (05) – Visitas de palestrante que demonstre ações novas em sala de aula e atividades feitas por mim em sala de aula com alguma turma e repassadas para os professores com conclusões sobre as dificuldades encontradas e ou os aspectos positivos.

CP (27) – Palestras com convidados: água, representante do IHA.

CP (32) – Repasse dos seminários de avaliação promovidos pela DEF.

Estes exemplos apontam na direção contrária da defendida nesta pesquisa, que se apóia nas contribuições de Perelman (1999) sobre a dinâmica entre conhecimento e práticas.

(...) deveríamos admitir e propor à adesão alheia apenas enunciados e meios de prova que possam, perante o juiz que somos, ao mesmo tempo valer sempre no ponto de vista de uma universalidade dos espíritos. Somos juizes do valor, da força e da pertinência dos argumentos e somos guiados em nosso juízo pelos argumentos que nos pareceram convincentes no passado e pela regra de justiça que exige de nós que tratemos da mesma forma situações que nos parecem essencialmente idênticas. Essas regras que guiam assim a nossa argumentação não bastam, a maior parte do tempo, para eliminar qualquer discussão e qualquer desacordo. Mas, à míngua de um critério absoluto e impessoal, fornecido pela evidência e pela prova fundamentada na evidência, podemos justificar nossas decisões na área da ação e do pensamento mediante argumentações que não são mecânicas nem coercivas, e que são garantidas, em última instância, pela solidariedade que seu emprego e sua avaliação

estabelecem com a pessoa de quem as constrói e de quem lhes concede a adesão: a responsabilidade do homem participante é, como sempre, o corolário de sua liberdade. (PERELMAN, 1999, p. 165)

A *décima nona questão* indagou sobre as conquistas que as CPs consideravam ter alcançado com o realizado por elas nos CEs. As falas das CPs a esse respeito (78 enunciações) apontam duas transformações nas relações que se materializam no interior das escola, a partir do trabalho desenvolvido nos CEs: 41 falas afirmam mudanças nas as práticas pedagógicas dos professores junto aos alunos e em 38 falas as CPs asseguram ter conquistado maior reconhecimento e confiabilidade no trabalho proposto, o que sugere a construção do sentido respaldado pelas interações entre os indivíduos (Vygotsky, 2000; Bakhtin, 1992; Perelman, 1999), conforme os exemplos abaixo:

CP (01) – Credibilidade e confiança nas minhas propostas de trabalho.

CP (07) – Melhora significativa na aprendizagem dos alunos.

CP (11) – Transformação de vários professores que acreditam no meu trabalho, mudaram sua prática, quebraram paradigmas e buscaram conhecimento.

CP (20) – Envolvimento e compreensão no trabalho desenvolvido, mais segurança no desenvolvimento de aspectos que já foram estudados, tais como: a zona de desenvolvimento proximal, a aquisição da escrita etc.

CP (29) – Talvez a maior conquista tenha sido a integração do grupo e a vontade de superar os obstáculos.

Para Vygotsky (1989), o significado atribuído às palavras/coisas são formações dinâmicas que se modificam de acordo com o funcionamento do pensamento; assim, o pensamento funciona como uma rede de relações entre coisas e pessoas. Da mesma forma, Bakhtin (1992) considera que a linguagem funciona como instrumento do pensamento; “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (Bakhtin, 1992, p. 38). E Perelman (1999) aponta a linguagem como o elemento que permite ao homem decidir e agir ao julgar o que é preferível fazer, o que mais lhe parece plausível e sensato admitir.

Partindo das teses dos referidos autores, é factível dizer que as duas mudanças – das práticas pedagógicas dos professores e do reconhecimento do trabalho das CPs – resultaram

das argumentações (Perelman, 1999) e interações (Vygotsky, 2000) estabelecidas nos CEs e criaram as ressonâncias (Bakhtin, 1992) necessárias às adesões (Perelman, 1999) dos professores àquilo que julgam ser mais razoável realizar na sala de aula, especificamente, e na escola, de modo geral.

A *vigésima questão* foi dividida em duas partes: a primeira solicitou as CPs que relatassem os obstáculos enfrentados por elas na realização dos CEs, a segunda investigou as estratégias usadas ao enfrentamento dos mesmos. A primeira parte desta questão colecionou 71 enunciações que podem ser agrupadas a partir de três aspectos: falta de tempo para a continuidade das atividades de estudo (31 falas); resistência de alguns professores (15 expressões) e problemas de Organização escolar (5 enunciados).

O obstáculo *falta de tempo* refere-se a três condições distintas: para o estudo, para a dedicação do CP e para a necessidade profissional do professor, conforme mostram os exemplos a seguir:

CP (03) – Falta de tempo, não é produtiva (2 horas por mês para a realização dos CEs), não dá para aproveitar quase nada.

CP (07) – O tempo para planejar e organizar os CEs, visto que tenho que pegar turma na falta de professores.

CP (27) – Os professores têm necessidade de tempo para atualizar os diários de classe (registro), preparar material para as aulas...

O obstáculo referido anteriormente está articulado com os *problemas de Organização escolar*, visto que as condições de trabalho dos profissionais da Educação não parecem adequadas ao que necessitam realizar. Assim denunciam as falas das CPs:

CPs (05) – O número excessivo de turmas compromete o exame mais claro e detalhado do fazer na sala de aula.

CP (11) – Todas as ações que planejo, consigo por em prática. Porém, o mais angustiante é a quantidade de problemas que surgem no dia-a-dia. Há a necessidade de mais um CP na escola.

CP (18) – A SME marca reuniões, palestras e ou seminários para CPs em dia de CE.

E segundo os sentidos atribuídos pelas CPs aos obstáculos *falta de tempo* e *problemas de Organização escolar* não se pode deixar de incluir a *resistência de alguns*

professores com consequência dos dois primeiros, uma vez que a *décima nona questão* mostrou que as CPs concordam naquilo que se referem às conquistas alcançadas com suas práticas de formação nos CEs – mudança nas práticas dos professores e reconhecimento do trabalho das CPs por parte dos professores. Assim, é possível pensar que as resistências de alguns professores dizem respeito muito à *falta de tempo*, por sua vez um *problema da Organização escolar*, para que o diálogo e o debate se realizem com vista à constituição de novas adesões às teses enunciadas (Perelman, 1999).

A segunda parte da *vigésima questão* colheu 29 relatos (1 CP não respondeu) sobre o que as CPs têm feito para vencer as dificuldades anunciadas anteriormente. Das estratégias expressas, 6 disseram respeito à dissolução das resistências dos professores, 18 referiram-se a negociações frente aos limites do tempo, 4 CPs afirmaram não lançarem mão de nenhuma ação efetiva e uma CP disse não encontrar obstáculos, respectivamente exemplificadas a seguir:

CP (01) – Relaciono o comportamento desses professores com o comportamento dos alunos na sala de aula.

CP (11) – Priorizando os problemas e planejando ações para cada situação. Realizando consultorias individuais ou por pequenos grupos de professores para atender as necessidades, planejar as ações e avaliar.

CP (06) – É muito difícil lidar com as burocracias impostas pelo sistema, a gente acaba tendo que se adaptar a isso.

CP (37) – Não há obstáculos.

Estas expressões indicam a existência de diferentes concepções de conhecimento e, portanto, de relações entre teoria e prática entre as CPs. As CPs (01) e (11) parecem considerar os CEs o espaço de formação adequado ao confronto de visões e práticas próprio à constituição de novas formas de se conceber o conhecimento e de adoção das práticas adequadas ao que se deseja realizar no contexto escolar. Ao contrário da CP (06) que aponta não ser possível mudar a realidade das coisas e fatos, restando apenas a uma atitude de resignação frente ao já estabelecido, o que implica uma visão de conhecimento e história lineares e não dialéticos. E, ainda, o fato da CP (37) afirmar a inexistência de

problemas/obstáculos ao desenvolvimento das práticas parece aderir à visão de que há um conhecimento.

Segundo Perelman (1999) a argumentação recorre a discursos de esquemas distintos. A CP (01), ao dizer “relaciono o comportamento desses professores com o comportamento dos alunos na sala de aula”, recorre à analogia para tornar provável a sua tese. Ao ligar a atitude do professor à do aluno, é *provável* que o professor que condena a atitude do aluno seja convencido a mudar a sua própria. Com isso, a CP (01) afastou-se do exame direto do fato, aproximou-se de uma outra relação fundada apenas no discurso para afetar o interlocutor e persuadi-lo a participar dos CEs da mesma forma que ele gostaria de que seu aluno participasse de sua aula.

Já a CP (11) parece conceber que o problema da decisão e o da adesão dependem decisivamente da forma discursiva que o auditório tem acesso ao objeto de exame e discussão (Perelman, 1999). Aqui, é admissível dizer que a CP (11), assume o lugar de orador que pretende conquistar a adesão do auditório (professores, direção) e, por isso, recorre à linguagem – “Realizando consultorias individuais ou em pequenos grupos de professores” – para aumentar a aderência do auditório – “para atender as necessidades” – com vistas à tomada de decisões – “planejar as ações e avaliar”.

Para a CP (06) o confronto com as idéias (*im*)postas pela realidade escolar afigura-se impossível e desemboca na expressão “a gente acaba tendo que se adaptar a isso”, que fecha a questão em torno da discursividade (Bakhtin, 2003; Perelman, 1999), em função da CP não se sentir preparada – “É muito difícil lidar com as burocracias impostas pelo sistema” – para sustentar argumentos de crítica aos fatos tais como se apresentam para confrontá-los e, então, alterá-los naquilo que considera ser mais coerente e apropriado realizar.

No que diz respeito à fala da CP (37), esta parece indicar a ausência da dissociação, que para Perelman (1999) é a marca do discurso que não aceita os fatos como tais se

apresentam. Nesse caso, os interlocutores em ação agem, ligam-se a interesses comuns e reforçam a presença de uma identidade única na realidade escolar. Assim, questões cruciais se colocam: há a possibilidade de uma identidade única na complexa gama de relações que compõem a escola? Todos os interlocutores convergem em seus pensamentos e práticas em relação aos fatos? Há nesta escola abertura ao debate dialético, que considera o confronto o lugar de conexão com outros lugares?

5.1.4 As narrativas das práticas

Nesta parte do trabalho, me dedico a comentar e analisar algumas experiências narradas pelas CPs em resposta à *vigésima quarta e vigésima quinta questões* propostas pelo questionário, que solicitaram a cada uma delas o relato de uma experiência de sucesso e os motivos pelos quais consideravam a experiência um sucesso.

Das 30 (trinta) experiências narradas, 11 (onze) diziam respeito ao trabalho pedagógico com projetos, o que sugere uma atividade responsiva (BAKHTIN, 2003): ao ainda popular conceito de tema gerador (TG) defendido por Freire (1980), para quem a tematização da realidade é a base para a construção de uma Educação crítica, dialógica e transformadora; ao construtivismo representado pelas idéias de Piaget (1986), a partir de sua Teoria Psicogenética sobre o conhecimento, cuja resultante advém da interação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido; aos conceitos de interação e interlocução trazidos por Vygotsky, que ao contrário de Piaget, compreende a gênese do conhecimento na história cultural e social entre os homens; à relevância dada por Freinet (1975) às relações pedagógicas baseadas na confiança, no respeito mútuo e na cumplicidade, o que para ele poderia ser facilmente conquistado com o estabelecimento de atividades pedagógicas democráticas e emancipatórias. Os conceitos e teorias habitam o texto original da

Multieducação (1996).

O primeiro texto da Multieducação³² (1996) é marcado por um ecletismo teórico, onde diferentes concepções são expressas sem que um eixo teórico consistente seja eleito como fundamento às ações pedagógicas. Num mesmo documento, Piaget, Vygotsky, Winnicott, Freinet, Paulo Freire, Emília Ferreiro aparecem juntos sem que se proceda a um diálogo: suas contribuições são recortadas de forma a sugerir uma relação consensual entre elas.

Por isso, ao ler os relatos das experiências bem sucedidas do ponto de vista das CPs ouço em cada uma delas diferentes vozes. No relato da CP (28) que ressalta o sucesso do “projeto alimentação, onde todos foram envolvidos. Os professores trabalhavam a conscientização do comer bem. (...)” identifico a noção de um tema gerado (alimento) de Paulo Freire (1980). Contudo, não reconheço no referido projeto a idéia de emancipação, uma vez que a justificativa para o sucesso se pauta em atividades pontuais com fim em si mesmas e não com o objetivo de modificação das práticas existentes, conforme o aponta o trecho abaixo:

CP (28) – Os alunos assistiram à fita de alimentação saudável; fizeram trabalhos; exposições; pinturas; saladas de frutas; cardápios; receitas; observações sobre a estrutura de um corpo saudável; entrevistas etc. A culminância foi a ida de todos os alunos à fábrica Plus-Vita. (...) foi um projeto que todos da escola ficaram envolvidos. Houve muita troca de experiências, inclusive com os responsáveis.

Da mesma forma que a CP (27) ao destacar o “projeto: Voa Criação!” enfatiza a prática da interdisciplinaridade, mas acaba por traduzir sua concepção de interdisciplinaridade como a simples adoção de um tema único.

CP (28) – Foi distribuída para os professores, direção e OE uma apostila com dados sobre a aviação - Santos Dumont -, tivemos um mural com trabalhos dos alunos e nos aramados da porta de cada sala foram colados os trabalhos dos alunos. Quando distribuí as apostilas conversamos sobre a importância da aviação para sociedade.

³² Atualmente, há indícios de que a SME-RJ tem destinado esforços na elaboração de um novo texto que se coadune com a perspectiva sócio-histórica.

Outra ressonância presente nas narrativas das CPs diz respeito às estratégias de ação pedagógica sugeridas por Freinet (1975), tais como Aulas-passeio, Livro da vida, Imprensa escolar, Correspondência Interescolar. Como ilustração podem ser citados os seguintes exemplos:

CP (08) – O sucesso dos eventos realizados na escola tais como mostra de trabalhos e feira de cultura são frutos de um trabalho de equipe (...).

CP (09) – Temos várias experiências bem sucedidas: o Correio Escolar, o Coral de alunos, o grupo teatral, o Projeto Iluminar: A caminho da leitura, as recuperações com módulos de estudo, a festa caipira interna, as feiras de ciências e do livro (...).

CP (31) – Criação do jornal "Em Dia" (...). Há a participação de todos profissionais que trabalham UE. E a contribuição de todos: alunos, professores, funcionários, direção, CP e até dos funcionários da Comlurb. O jornal mobiliza toda escola e a expectativa da saída do jornal é grande. Todos “compram” os tíquetes com antecedência para depois ter o jornal nas mãos. Há sessões pertinentes a todas as disciplinas, entrevistas, notícia sobre o mundo, sobre nosso estado e nosso município. Novidades na área educacional. O jornal disponibiliza aos alunos conhecimentos sobre o funcionamento da escola, projetos, realizações culturais, (...) dicas de como estudar, (...) conservação dos livros didáticos, conscientização sobre a conservação dos bens públicos. Falamos sobre cinema, teatro, exposições (...). Há questionamentos, respostas (...). Há opinião sobre a merenda, a limpeza da escola (...). Todos participam muito. E no final do jornal são colocados flash sobre as matérias de que comporão o próximo número.

As CPs (08) e (09) não narraram uma experiência, apenas enumeraram diferentes atividades, como se atestassem que nas escolas de suas atuações muitas coisas são um sucesso. Quando a CP (08) diz “*O sucesso dos eventos realizados na escola, tais como mostra de trabalhos e feira de cultura são frutos de um trabalho de equipe e têm implícitos a minha mediação enquanto coordenadora*” e justifica seu julgamento com “*O sucesso do trabalho, que prefiro chamar trabalho de equipe, é percebido na satisfação de nossos alunos e na dedicação e empenho de todos os profissionais. Costumo dizer que, na escola, crescemos juntos*”, pode ser entendido como uma argumentação que pretende me convencer (Perelman, 1999) de que o que ela, a CP (08), faz tem valor, porque o que ela realiza tem o reconhecimento de todos. A opinião consensual indica a aceitação de muitos, então, na visão desta CP não há como contestar o fato. Contudo,

Pretender que os fatos, uma vez estabelecidos, podem ser considerados como definitivamente adquiridos significa supor que nenhum progresso, de ordem teórica ou experimental, lhes modificará algum elemento (...). essa atitude parece defensável

para um platonizante que crê que as estruturas conceituais, por meio das quais os fatos foram expressos, constituem o reflexo adequado de uma realidade. (PERELMAN, 1999, p. 355)

Da mesma forma que, quando a CP (09) expressa “*Temos várias experiências bem sucedidas*” parece desejar minha adesão ao que foi enunciado, e para me convencer da importância de seu papel como coordenadora pedagógica diz:

CP (09) – Em todos esses eventos, o Coordenador Pedagógico tem que estar à frente, captando recursos e parcerias, dinamizando e orientando as ações, de maneira a chegar a um consenso com o grupo participante. (...) Não relatei uma única experiência, e, portanto creio que obtemos sucesso em todas essas práticas.

Talvez sua resposta tenha sido elaborada com base na seguinte interpretação da questão sobre o sucesso de alguma experiência: se é verdade que sua prática é satisfatória do ponto de vista da formação que recebeu, então, comprove-a relatando o que faz. Assim, recorro a Freitas (2002) na tentativa de entender os sentidos expressos pela referida CP.

As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico (p. 29).

Falar para mim é ao mesmo tempo falar para muitos, pois se tratava de resposta a uma pesquisa científica, à qual diferentes leitores teriam acesso, sendo conferido a estes uma compreensão distinta. Pois a problematização, conforme já apontado, implica sempre o outro, com quem se estabelece uma relação de tensão. No caso da CP (09), a tensão poderia se revelar entre a imagem que faz de sua prática e a imagem que o outro poderia fazer dela, pois o ato é a expressão da autoria de um pensamento, o ato funda a responsabilidade e ao mesmo tempo revela um pensamento não-indiferente (BAKHTIN, 2003).

Dos 17 (dezessete) relatos que privilegiam o diálogo como instrumento imprescindível e determinante dos sucessos atribuídos pelas CPs às experiências, podemos convocar 3 (três) como exemplos:

CP (01) – Iniciamos o ano letivo de 2006 com uma proposta coletiva (eu e mais duas CPs de outras escolas), sugerindo uma “Sessão Pipoca”, com exibição do filme para

os nossos professores. A idéia era promover a reflexão e a construção de um novo olhar em relação à cultura escolar (...). (...) não é fácil quebrar paradigmas e que mudanças traz sofrimento. Às vezes estamos presos a modelos que não dão mais conta da nova realidade e que estamos “afundados” em convicções e certezas que não nos deixam ir a diante, e com isso, excluimos nossos alunos que não têm o perfil idealizado por nós. (...) Mas só será possível mudar a imagem do aluno se olharmos para nós mesmos e confrontarmos o que sabemos com o saber do outro, sem achar que o que o outro sabe é ruim ou é pouco.

CP (05) – Durante o curso de CP, comecei trabalhar com os professores o que discutíamos (...). O tempo todo falávamos das “valorização do aluno”, do reconhecimento dele como sujeito do conhecimento. No início, eu não consegui compreender o que o sentido disso, ficou algo muito vago, sem aplicação na sala de aula. Foi quando eu mesma resolvi assumir junto com a professora um trabalho na turma de Progressão (...).No contato com eles, a partir de uma conversa informal, compreendi o que somente na teoria não encontrei. Foi muito grandioso para mim compreender, ampliar meu conhecimento e me tornar autora dele e poder usar o que Vygotsky dizia. (...) relatei toda essa experiência por escrito e transformei em textos que foram trabalhados nos CEs. (...) Tudo era muito diferente de nós, por isso nos assustávamos, alguns professores negaram, outros discordaram, uns não se acharam capazes de trabalhar assim. Mas o mais importante é que se abriu um espaço novo, um novo olhar sobre o que achávamos que já sabíamos.

CP (11) – Com o objetivo de atender aos apelos da comunidade escolar, (...) decidimos, após a ação diagnóstica realizada no ano de 2001 para a elaboração do PPP, através de reuniões com todos os segmentos da U.E., sobre a necessidade de abordar a questão da droga em um contexto amplo de saúde, elaboramos o projeto “Prevenção à saúde! Saúde é vida!” (...) tratado como um tema transversal permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar. (...) Pauta-se em procedimentos que visam a metodologia participativa cujas orientações são fornecidas através dos CEs para que as reflexões estejam baseadas no conhecimento específico sobre as drogas de modo imparcial e científico para que não assumam um cunho moralista, que ao contrário de promover a reflexão, só promove a resistência dos jovens (...). A realização das atividades proporcionava a expansão das mentes, através dos diferentes conteúdos e da forma dialógica como eram abordados e relacionados à saúde e ao cuidado com ela.

As expressões “*Iniciamos o ano letivo de 2006 com uma proposta coletiva [para] promover a reflexão e a construção de um novo olhar em relação à cultura escolar*” (CP-01), “*Durante o curso de CP, comecei a trabalhar com os professores o que discutíamos*” (CP-05) e “*Com o objetivo de atender aos apelos da comunidade escolar (...) decidimos*” (CP-11) podem ser indicativos da presença de dois aspectos representativos da teoria de Bakhtin (2003) nas práticas das CPs: o da *alteridade* – reconhecimento do outro como diferente de mim; e o do *dialogismo* – lugar de constituição de sentidos provenientes da relação discursiva entre os diferentes modos de pensar, agir, sentir etc. Ainda podemos identificar as idéias de Vygotsky (2000) nas vozes das CPs que sugerem adotar o conceito de zona de desenvolvimento proximal nas relações pedagógicas, conforme as expressões “Mas só será

possível mudar (...) se (...) confrontarmos o que sabemos com o saber do outro, sem achar que o que o outro sabe é ruim ou é pouco” (CP-01); “No contato com eles, a partir de uma conversa informal, compreendi o que na teoria não encontrei. (...) ampliar meu conhecimento e me tornar autora dele e poder usar o que Vygotsky dizia” (CP-05) e “A realização das atividades proporcionava a expansão das mentes, através dos diferentes conteúdos e da forma dialógica como eram abordados” (CP-11). Estas falas podem ser representativas da noção de que os sujeitos se desenvolvem a partir das interlocuções e da internalização das aprendizagens que realizam coletivamente, o que Vygotsky define como:

Um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que [o sujeito em desenvolvimento] encontra. (2000, p. 97-98)

O fato da maioria das CPs ter enfatizado o diálogo como o impulsionador das práticas que estão sendo realizadas nas escolas sugere o reconhecimento do outro como sujeito compreendido como detentor “de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torne co-participante do processo” (Freitas, 2003, p. 29). Nesse sentido, as experiências relatadas podem ser consideradas reveladoras das relações estabelecidas em torno do conhecimento e da realidade das unidades escolares como fruto dos diferentes discursos, crenças, opiniões e conhecimentos em constante interação e dos permanentes esforços de constituição de significados que dão orientação às ações dos diferentes agentes que conferem materialidade à escola.

A *décima sexta questão* pode ser indicativa de que as CPs consideram que a teoria é o que confere sentidos e justificativas às práticas, uma vez que, das 30 CPs que responderam ao questionário, 20 delas fizeram uso do espaço destinado à críticas, comentários e sugestões.

Aproveitaram o espaço para ressaltar a falta que sentem de um espaço de formação permanente – “sugiro que o curso para Coordenadores Pedagógicos ganhe um novo espaço,

pois a troca de experiências entre colegas é fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho” (CP-06). Mas também para marcar a importância do processo de 4 (quatro) anos de formação na tomada de posição frente à realidade escolar, conforme os comentários a seguir.

CP (14) – o que mais incentivava minha participação era o espaço que tínhamos para colocar nossas dúvidas, nossas inseguranças, nossas lamentações (...) aprendemos muito uma com as outras. (...). Hoje, me sinto segura e tento ter o mesmo comportamento com o grupo com o qual trabalho.

CP (16) – A falta de cursos cria obstáculos para um melhor desempenho no trabalho.

CP (28) – O período do curso foi muito proveitoso. Pena, pena mesmo, ter acabado. Com o término dele, terminou também: os momentos de troca, momentos de leitura, momentos de enriquecimento da equipe de CPs.

Algumas CPs aproveitaram para falar de suas condições de trabalho. Além de realizarem suas atividades profissionais em áreas de grande periculosidade (CP-18) – o que acarreta uma série de preocupações práticas que interferem no desenvolvimento do trabalho, tais como: cancelamento de aulas, eventuais falta de energia, medos em relação à proteção própria e dos alunos etc. –, ainda têm que se desviar de suas reais funções para dar andamento ao cotidiano escolar em vista de diferentes variáveis, como a falta de professores e funcionários.

CP (09) – Além de acumularmos funções pedagógicas, administrativas e gerenciais, temos que dar conta de nosso trabalho, das salas de leitura que na maioria das escolas encontra-se sem professor, e ainda suprimos a falta de professores que se licenciam ou faltam por questões outras. Somos sempre a "estratégia" da escola para que alguns professores possam fazer cursos ou tratamento fonoaudiológico em seu horário de trabalho. Também damos entrada e/ou saída de alunos, pois a maioria das escolas não possui funcionário para suprir essa responsabilidade. Enfim, o Coordenador Pedagógico, quando for elevado a Gestor Pedagógico (...) poderá ser visto como o diretor é visto: como aquele que dá solução a diversos problemas dentro da escola.

CP (18) – O ano de 2006 tem sido particularmente difícil para a nossa U.E. Conflitos externos interferindo na rotina e dinâmica do trabalho [escola localizada em área de conflitos e “guerras” entre facções do tráfico de drogas]. Falta de professores de Ciência e de Geografia aumentando o trabalho de Sala de Leitura e Coordenação. Pouquíssimos encontros entre CPs da U.E. Nenhum curso para CPs, apesar de todas as mudanças que virão [implementação do 2º Ciclo de Formação].

CP (25) – Neste momento, na função de CP, me sinto tão fraca, desvalorizada (função), porque está muito difícil exercer essa função com qualidade, pois a todo o momento eu sou usada para substituir os professores (licença médica, TRE).

Outro comentário feito por diferentes CPs que me chamou a atenção foi o fato de afirmarem que responder o questionário fez com que elas pensassem naquilo que vêm realizado em suas práticas, o que se pode conferir nas enunciações abaixo.

CP (01) – Embora tenha achado o questionário extenso, adorei respondê-lo. Pois contribuiu para organizar minhas ações ao longo do ano letivo de 2006.

CP (20) – Quando comecei a responder este questionário, pensei “Meu Deus, há quanto tempo não penso nisso”. A CRE cobra o PPP, mas não dá tempo de fazer, as coisas mudam, estão sempre em transformação, o PPP é uma ação que não pára. Ele não pode ser concluído, a conclusão acabaria com ele. U confesso: estou cansada, não tenho tempo, faço o melhor que posso, mas não vejo muitas mudanças, isso é angustiante.

CP (32) – Espero ter ajudado de alguma maneira sua Pesquisa, porque responder esse questionário me ajudou muito a pensar nas coisas que tenho feito.

Afirmações como estas associadas ao caráter central dado ao diálogo pelas CPs como elemento fundamental de aproximação entre teoria e prática permitem dizer que, até o presente momento, esta pesquisa pode afirmar que o espaço de formação afetou as práticas concretas realizadas no interior das escola pelas CPs.

As vozes das CPs não devem ser tomadas como apêndices dos conhecimentos acadêmicos e científicos ou como a transposição destes para o interior das escolas, cujas ações efetivas tivessem sido possibilitadas pela transmissão destes conhecimentos por alguém que os domina – no caso desta pesquisa, a dinamizadora dos *cursos*. As vozes das CPs são parte integrante dos diferentes discursos da Educação; funcionam como uma maneira de constituição de conhecimentos na escola, onde as imagens que CPs e os outros agentes educacionais têm de si enquanto sujeito do conhecimento e de aprendizagens, os diferentes discursos científicos com o quais têm contato, as diferentes interpretações sobre concepções de conhecimento aparecem em constante confronto e impulsionam escolas sobre o que realizar. Ou seja, a tensão com o discurso do outro propicia a constituição heterogênea do conhecimento, pois “o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 332). Cada enunciado contém diversas atitudes responsivas a outros enunciados. Ou

seja, todo enunciado “exprime a relação do falante com os enunciados outros (...). Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros (...)” (Idem, p. 298).

As palavras de Bakhtin – que ressalta que toda palavra “pressupõe uma instância que a compreende e a justifica” (2003, p. 333) –, aproximam-se das de Perelman sobre a argumentação, para quem “a justificação só diz ao que é a um só tempo discutível e discutido” (1999, p. 169).

Essa concepção da justificação nos conduz à conclusão de que ela ocorre sempre num contexto em que se reconhece a existência de razões que nos permitem orientar nossos atos, nossas decisões e nossas atitudes; a justificação não se exerce num vácuo espiritual, mas é inserção num âmbito prévio, pelo menos se rejeitamos a idéia de uma justificação absoluta. (PERELMAN, 1999, p. 171)

Assim, reconhecer a existência de outras racionalidades, de outros discursos é o mesmo que reconhecer o outro como autor de concepções, opiniões e crenças válidas e preciosas no campo da constituição dos conhecimentos que concorrem para a orientação do agir sobre o mundo. Nesse sentido, reconhecer o outro é aproximar-se dele, é incluí-lo nas decisões sobre os rumos da ação coletiva, uma vez que a argumentação visa a decisão razoável sobre as teses debatidas; "argumentação visa uma escolha entre possíveis; propondo e justificando a hierarquia deles, ela tenciona tornar racional uma decisão” (Perelman, 2005, p. 70).

A decisão racional das CPs em relação às práticas efetivadas no interior das escola a respeito da inclusão do outro será objeto de análise do próximo capítulo desta dissertação.

6. AS ESCOLHAS TEÓRICA DAS CPs NA PRÁTICA

*Este é o lenço de Marília:
bem vereis que está manchado:
será do tempo perdido?
Será do tempo passado?
Pela ferrugem das horas?
ou por molhado
em água de algum arroio
singularmente salgado?
(Cecília Meireles – Este é o lenço)*

Nesta parte do trabalho apresento e analiso os dados das observações práticas e das entrevistas com 4 (quatro) CPs, escolhidas aleatoriamente por sorteio entre as 40 (quarenta) CPs, população total desta pesquisa. O curto tempo de 2 anos (tempo máximo para a conclusão da pesquisa de mestrado) não permitiria que observações práticas e entrevistas fossem realizadas com as quarenta CPs. Por isso, esse número (4 CPs) foi definido, por representar uma amostragem de 10% da população.

As entrevistas e as observações foram realizadas entre setembro e dezembro de 2006. Em cada um das escolas de atuação das 4 CPs foram observados um Conselho de Classe (COC) e um Centro de Estudos (CE), totalizando 4 (quatro) de cada atividade. Limitei-me a este número em função da definição prévia estabelecida pela SME-RJ para a realização dos COCs e CEs no início do ano letivo, eventos que acontecem simultaneamente em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Também fui convidada a participar de uma reunião de professores, em uma escola, e uma reunião com pais/responsáveis e de um “Chá Literário”, em outra. No que se refere às entrevistas, estas totalizaram 16 horas de gravação, em média 4 horas com cada CP, cujos dados foram transcritos. Além disso, em cada escola, foram realizadas observações práticas do cotidiano da escola, tais como: entrada e saída de alunos, rotina de merenda, intervalos, conversas informais entre professores, direção e funcionários. As referências às CPs serão feitas através das siglas CP (01), CP (02), CP (03) e CP (04).

Conforme afirmado, no Capítulo 3 desta dissertação, esta fase da análise volta-se para o tema que deu origem a esta pesquisa – a inclusão como um processo dialético e dialógico – como o último procedimento para circunscrição do objetivo geral da mesma. Trata-se de *conhecer os efeitos do espaço de formação nas práticas assumidas no interior da escola* por 4 (quatro) CPs que aceitaram colaborar com o presente estudo, submetendo abertamente suas idéias e suas práticas a interpretações e análises do outro – o pesquisador.

6.1 O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NAS DECISÕES

Esta pesquisa partiu da questão: *pensar teoricamente a prática modifica-a de fato?* O termo de *fato* coloca-se como contraponto a possíveis interpretações ingênuas para a crença de que basta relacionar teoria e prática para vislumbrar uma mudança na realidade dos fatos, sem que inúmeros outros fatores fossem relacionados, tais como: condições de trabalho, número de alunos por turma, bases organizacionais da instituição, entre outros. Além disso, desde o início da pesquisa já enxergava a necessidade de se evitar o discurso de que seja possível a dissociação entre teoria e prática, justamente pela influência de autores como Bakhtin, Vygotsky e Perelman. Além do mais, havia o cuidado em não tomar como verdade absoluta e, por isso, decisiva das práticas no interior da escola, a falta de interesse e competência por parte dos professores. Por isso, posso dizer que a pergunta de partida já continha a noção de que o simples estabelecimento das relações entre teoria/prática por si só não poderia resolver os problemas presentes na realidade escolar, em função destes não serem provenientes de um único sujeito ou grupo, mas de serem o resultado de diferentes fatores que se pronunciam e se influenciam de diferentes modos.

Como já expresse anteriormente, minha idéia era, desde o início do trabalho com as CPs, que o espaço de formação fornecesse argumentos para que as CPs, ao se defrontarem

com a teoria, vissem nesta o suporte para as ações realizadas, cujas relações e imaginações a respeito dos problemas constituíssem a base para uma atividade criadora e criativa (VYGOTSKY, 2003).

A atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. É nessa perspectiva que a criação é compreendida por Vygotsky (2003) como uma reelaboração criadora do antigo com o novo. A obra criadora se constitui num processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apóia nas precedentes. Dessa maneira, toda invenção, por genial que seja, é sempre produto de sua época e seu ambiente. A obra criadora partirá de níveis já alcançados antes e se apoiará em possibilidades que existem fora de seu criador. (FREITAS, 2000, p. 77)

Assim, a mudança que procurei nas práticas das CPs não esteve desvinculada do contexto sobre o qual o espaço de formação e o de realizações práticas estiveram assentados. Ao contrário, o inacabamento ao qual estamos submetidos por conta da história criativa das relações sociais foi o norte para esta pesquisa. O cuidado foi o de proceder a análises interpretativas com vistas à prática dialética, que alimenta a mediação entre o fazer de cada um como sujeito único e individual, mas inserido num contexto coletivo onde só o nós consegue fornecer os contornos do que é real. A partir desse ponto de vista, então, passo a apresentar as observações práticas em casos separadamente.

6.1.1 O caso da CP (01) – Quem tem razão: alunos ou professores?

Uma das dificuldades da sociedade que defende o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana é a decisão sobre o que é justo ou injusto realizar. Nenhum discurso, conhecimento ou ação articula-se sozinho, está sempre vinculado a outros discursos, conhecimentos ou ações; como diz Perelman (1999) requer a adesão de seus auditórios às

teses que são proferidas. Portanto, conhecer os efeitos de 4 (quatro) anos de formação sobre as práticas das CPs no interior das escola requer o desvelamento das justificativas que dão sustentação às escolhas para a ação.

Segundo Meyer (1993), “os interlocutores, os utilizadores da linguagem, se apresentam uns aos outros segundo uma distância variável que procuram negociar através de uma questão particular que indiretamente os coloca a eles mesmos em questão” (p. 33). Nesse sentido, o uso da linguagem confere ao homem o poder de interferir na distância que os separa; a decisão sobre a aproximação ou o afastamento desse ou daquele conhecimento, dessa ou daquela prática, desse ou daquele sujeito ou grupo.

A questão que se coloca, aqui: que escolhas as CPs elegeram para exercer a função de coordenação pedagógica? Que caminhos traçaram: o da aproximação entre os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar? Ou do afastamento? O da inclusão do outro no debate sobre o conhecimento? Ou a sua exclusão do campo discursivo?

Segundo Santos (2001), a heterogeneidade presente na escola deve ser celebrada como um recurso para a formação dos sujeitos, ao invés de ser encarada como um problema a ser evitado.

(...) uma educação “correta”, democrática, justa, jamais poderia ser a mesma para todos no que diz respeito à sua prática, embora sim no que diz respeito aos seus princípios. O princípio de que a educação deve proporcionar uma formação social básica a todo e cada ser humano deveria ser preservado. Mas as práticas através das quais tal princípio se manifesta não podem ocorrer sem flexibilidade e variação. (Idem, p. 30-31)

Assim, para que o outro seja incluído faz-se necessário reconhecê-lo diferente de mim. Contudo, a relação que se estabelece com outro resulta na diminuição ou no aumento das distâncias entre os homens (Meyer, 1993), ou seja, em aproximação ou afastamento.

Num COC (Conselho de Classe) participativo, onde alunos e professores se avaliam uns aos outros e a si próprios, a CP (01) iniciou a atividade com a apresentação de um vídeo de aproximadamente 5 minutos, em que as imagens muito focadas não permitiam a

identificação imediata do objeto, mas apenas conjecturas sobre o que deveria ser. A dinâmica usada por CP (01) consistia em passar trechos e indagar aos espectadores o que a imagem representava. As respostas: “um ovo”; “um caracol”; “um feto”; “uma flor germinando”. Mais um trecho do vídeo; novos julgamentos: “um planeta”; “um globo ocular”; “uma barriga de gestante”. Outro trecho; novas tentativas de acerto: “uma fervura”; “um pêssego em caldas”, “um pudim caramelado”. A cada trecho, a CP (01) anotava no quadro as alternativas dadas por professores e alunos, até que um aluno grita: – É pipoca! É uma pipoca, tenho certeza. A CP (01) deixando o vídeo passar, que revela ser mesmo uma pipoca estourando, diz:

CP (01) – Nossa tarefa hoje não é nada fácil: avaliar. A quem estamos avaliando? Vocês professores, aos alunos? E vocês alunos, aos professores? Será que ao avaliar o outro eu procuro ver coisas que de cara não vejo? Será que eu considero mais de um ponto de vista ou só consigo me fixar unicamente no meu ponto de vista? Antes de darmos início à avaliação do bimestre, gostaria de refletir o que cada um de nós entende por avaliação e, para isso, gostaria que vocês comentassem sobre as questões que eu coloquei e que relacionassem suas práticas ao julgamento que fizemos da imagem retratada no vídeo.

Professores e alunos fazem comentários:

Professora de Matemática – Na maioria das vezes a gente se baseia no que vê, só que nem sempre a gente vê o que é. Às vezes, a gente vê o que quer ver.

CP (01) – [Aponta para o professor de Língua Portuguesa que quer falar, e solicita que uma aluna, que estava com a mão levantada, aguarde a vez para se pronunciar.]

Professor de Língua Portuguesa – Não é bem assim não, aqui todo mundo tem a mania de defender o aluno, fica parecendo que o professor é injusto. Não é bem assim, não!

CP – [Dirigindo-se à aluna...] Pode falar se quiser.

Aluno – Ah, mas tem professor que não sabe ouvir, acha que só ele acerta. Mas também não é assim não... Eu acertei a pipoca! O aluno também tem direito de exigir do professor.

O trecho transcrito aponta para a abertura ao diálogo, uma vez que professores e alunos debatem sobre temas coletivamente e se colocam como defensores de seus pontos de vista. A aluna, ao dizer “Eu acertei a pipoca”, procurou convencer o auditório que alunos também têm propriedade para julgar, e complementa “tem o direito de exigir do professor”, já que julgam certo, podem reclamar algo em função da legitimidade do direito. Com o que a professora de Matemática pôde concordar, quando afirma “a gente se baseia no que vê, só que

nem sempre a gente vê o que é” e com o que indica discordar o professor de Língua Portuguesa quando expressa “aqui todo mundo tem a mania de defender o aluno, fica parecendo que o professor é injusto”. Na fala desse professor, pode parecer que defender o aluno é o mesmo que atacar o professor; sugere que não há formas diferentes de se interpretar um fato, pois este é ou não é assim ou assado. Então, pode-se interpretar que ou se está ao lado do professor ou ao lado do aluno quando se trata de problematizar a avaliação realizada e, com isso, se elimina a discussão, pois não pode haver, como aponta o professor de Língua Portuguesa, outros termos ou meios-termos para a problemática. Contudo, apesar do rumo do debate, que só pode ser resolvido com argumentos de defesa para um lado e de condenação para o outro, é possível dizer que na escola de atuação da CP (01) há um esforço de se incluir o outro no debate e tomá-lo na sua alteridade, uma vez que a discordância e a diferença de pensamentos encontram lugar para a expressão, conseqüentemente, para a decisão sobre como se deverá agir em torno de uma questão. Assim, professores e alunos têm espaço para a manifestação de seus desejos e razões. Que, segundo Perelman (2005), significa agir razoavelmente, sem que uma ou outra opinião seja considerada “sem razão” ou desarrazoada.

Pois

A razão e a vontade não se apresentam como uma dualidade irreduzível, não tendo qualquer valia para a elaboração da outra, mas se acham, efetivamente, em constante interação. A prática do direito nos ensina, assim, a não reconhecer uma separação nítida das faculdades. (Idem, p. 371)

Admitir que opiniões alheias se baseiam numa razão é considerar que a razão do outro contém sentidos justificáveis, mesmo que com eles não se possa concordar. Nesse campo, se inserem as discussões sobre práticas democráticas, sobre a diversidade de pensamentos e condutas. Contudo, como nos alerta Santos (2003), nem sempre tais condutas estão presentes na esfera educacional, ao contrário podem ser observadas queixas freqüentes de alunos a respeito das práticas dos professores, “caracterizando práticas bastante

desiguais; por vezes, abuso de ‘autoridade’” (Idem, p. 65), que alertam para questionamentos em torno da formação.

Como formar profissionais democráticos, se seus próprios mestres nem sempre lhes servem de exemplo? Como garantir uma sociedade democrática quando a situação escolar dos futuros cidadãos, situação esta que constitui enorme parte de suas vidas e, portanto, de sua formação como seres humanos, não lhes permite viver, na própria pele, com um mínimo de consistência, essas próprias relações democráticas? Como formar um profissional que contemple e respeite as diferenças e diversidade do mundo se ele mesmo nem sempre teve as suas diferenças e sua diversidade contemplada ou, o que é pior, respeitada? E no caso daqueles cujas diferenças são ainda mais visíveis ou que necessitam de considerações especiais? Quantos de nossos educadores são, de fato, preparados para essa proposta? (SANTOS, 2003, p. 65)

Uma situação, retirada de um CE (Centro de Estudos) realizado na escola da CP (01), pode ser ilustrativa da presença de práticas pouco flexíveis quanto às diferenças entre os agentes sociais presentes no interior da escola. A CP (01) iniciou o encontro com a edição de um filme que mostra o esforço de uma professora em conquistar uma classe de alunos do Ensino Médio, considerados perdidos do ponto de vista intelectual e do moral por toda a coletividade. Antes e após a apresentação, a CP (01) faz os seguintes comentários, respectivamente:

CP (01) – Eu queria explicar uma coisa sobre o filme... Sei que [o filme] é bobinho, do tipo enlatado americano... Não é nada profundo e passa a idéia de que o professor competente e compromissado pode mudar as coisas. Sei que não é bem assim, e não queria que vocês se sentissem cobrados por isso. Mas eu acredito que há muitas coisas que podemos fazer para ajudar os alunos a se interessarem pelos conteúdos escolares. É nesse ponto que eu gostaria que vocês se concentrassem e se perguntassem: o que a gente pode fazer para que o aluno se interesse mais pela escola?

CP (01) – Antes que vocês digam que eu estou querendo jogar a responsabilidade toda para cima de vocês, eu quero que saibam que eu não penso que o professor sozinho pode mudar a realidade da escola. Pelo contrário, e vocês sabem disso, eu acredito na coletividade, se não fizermos juntos não teremos força para mudar. Por isso, gostaria que a gente discutisse o que viu e tentasse transferir para a nossa realidade. Queria que a gente procurasse rever a relação que temos desenvolvido com esses jovens, que são talentosos para a música, para a dança, que sofrem por fazerem parte de uma realidade muitas vezes cruel, mas que nem sempre a gente pára para ver e conversar, para saber o que gostam ou o que sentem.

Mesmo após os apelos da CP (01) para que as discussões se concentrassem naquilo que poderia ser feito por parte da equipe pedagógica, o debate circunscreve-se em torno de posturas idealizadas sobre o aluno. Ao debater sobre aspectos relativos à indisciplina dos

alunos, um professor (P) reclamou dos atrasos dos alunos, dando origem a seguinte seqüência discursiva:

P1: Eu só quero saber se vamos ter uma ação efetiva. A gente só discute, mas não faz nada. Temos que ter regras iguais para todo mundo. As regras que foram definidas na outra reunião: 3 atrasos, no 4º não entra; fora de sala por causa de bagunça, último recurso; entregar o aluno na mão do supervisor; não permitir a entrada no meio da aula.

AE [agente educacional, antigo inspetor]: E o aluno vai sair da aula de Educação Física (EF) e não vai poder trocar de roupa? Então a aula de EF tem que ser sempre a última.

P1: Você está achando que eles são uns santos, é isso? Eles não enrolam nunca, não é? Por que tem os que sobem no horário da aula?

AE: Porque a turma é muito grande, quem vai [ao banheiro] primeiro, sobe primeiro... É simples.

P2: Também ficou combinado que o aluno só sai no final. Esse negócio de tem que beber água, tem que fazer xixi... Eles já são grandes, tem que saber controlar...

AE: E o aluno que tem problema de rim? Espera aí, não dá para ter uma regra só, tem casos e casos...

CP (01): Eu penso que ela [agente educacional] está certa, porque muitas vezes nós, os professores, queremos deixar os problemas para serem resolvidos fora de sala... Queremos regras para os alunos, mas não queremos para nós, que saímos da sala para ir ao banheiro, beber água, tomar café... Se as regras têm que ser as mesmas, têm que valer para nós também... Que chegamos atrasados, porque estamos vindo de outra escola. Se somos flexíveis com as nossas necessidades, por que não somos flexíveis com as necessidades dos alunos?

P1: Porque nem sempre os alunos saem da sala ou chegam atrasados por conta de necessidade.

CP (01): Você está dizendo que o aluno abusa e nós não? A gente sabe muito bem que há diferenças de conduta entre os alunos e também entre os professores. Muitos alunos abusam e muitos professores também. Não dá para tapar o sol com a peneira.

P1 mostrou desejar o estabelecimento de regras comuns a todos, entretanto sua concepção de *todos* parece abranger somente os alunos, que não podem chegar atrasados às aulas ou se ausentar delas para satisfazer suas necessidades fisiológicas. A fala de P1 inclui todos os atrasos ou saídas de sala de aula como resultantes de uma conduta indisciplinar por parte do aluno e quando AE problematiza acerca da aplicação das regras para diferentes situações, como no caso das aulas de EF, P1 reage em defesa de seu pensamento e não abre espaço para a instauração do olhar dialético sobre a aplicabilidade das regras, uma vez que em resposta a AE lança a questão “Por que tem os que sobem no horário da aula?”. Este argumento sugere que se há um aluno que entra em sala no horário, os outros também

poderiam fazê-lo. AE imediatamente responde “Porque a turma é muito grande, quem vai primeiro, sobe primeiro... É simples”. P1 não dá continuidade ao que AE responde, pode-se pensar que isto aconteceu ou porque de fato aderiu ao pensamento da AE ou porque o desqualificou por completo. Quem parece garantir a continuidade do debate é P2 que relembra as regras para saídas de sala “ficou combinado que o aluno só sai no final”. A fala de P2 fornece indícios de concordância com P1, uma vez que reforça a idéia de cumprimento das regras, mais ainda, de uma regra única e absoluta. Assim, AE mais uma vez parece ressaltar que há um outro lado, o do aluno, que não pode ser tomado como irresponsável, mas como uma pessoa que tem necessidades que devem ser atendidas e satisfeitas, para o que contra-argumenta: “E o aluno que tem problema de rim? Espera aí, não dá para ter uma regra única, tem casos e casos...”. Na minha interpretação, AE assume uma atitude responsiva (Bakhtin, 2003), discordando que possa haver uma forma única de se lidar e julgar os alunos, que sair ao final da aula ou sair antes desta acabar tem uma relação com outros aspectos como, por exemplo, a saúde. O que para Perelman (1999) poderia ser caracterizado como o reconhecimento do auditório a quem o discurso é dirigido, porque isto implica em “reconhecer-lhe as capacidades e as qualidades de um ser com o qual a comunicação é possível e, em seguida, renunciar a dar-lhe ordens que exprimam uma simples relação de força, mas sim procurar ganhar sua adesão intelectual” (PERELMAN, 1987, p 235).

Nessa hora, a CP (01) intervém aderindo explicitamente ao argumento de AE – “eu penso que ela está certa” e acrescenta “Queremos regras para os alunos, mas não queremos para nós”. Com isso, a CP (01) assume a posição de quem não vê diferenças relativas a regras entre professores e alunos, justifica que professores saem para beber água e ir ao banheiro em função de suas necessidades e que os alunos devem ter os mesmos direitos – “Se somos flexíveis com as nossas necessidades, por que não somos flexíveis com as necessidades dos alunos?”. A posição assumida por CP (01) aponta para a concepção de uma prática

pedagógica não autoritária e hierarquizada, já que defende que professores e alunos não devem ser avaliados segundo regras, mas como sujeitos de uma ação que pode ou não ser considerada correta. Mas P1 retoma o fôlego contrapondo-se à defesa de CP (01) ao direito dos alunos “nem sempre os alunos saem da sala ou chegam atrasados por conta de necessidade”. Dessa vez a CP (01) lança mão de um argumento que indica a impossibilidade de refutação, ou seja, de uma evidência – “A gente sabe muito bem que há diferenças de conduta entre os alunos e também entre os professores” – que instala um breve silêncio, o qual parece confirmar o consenso de todos sobre a questão (condutas: boas e más), que perde momentaneamente sua força discursiva em torno da disputa entre quem detém os acertos (professores ou alunos?) para criar ecos sobre a noção de que todos erram, independentemente da função ou do papel que desempenham.

As interações discursivas destacadas insinuam a presença de espaços dialógicos no interior da escola da CP (01) como se concordasse com o que Bakhtin (1992) conferiu à palavra: importante elemento de constituição da consciência. Conforme sintetiza Freitas (2000) “a palavra exerce a função de signo e é fenômeno ideológico por excelência, constituindo o modo mais puro e sensível de relação social” (p. 129). Assim, pode-se dizer que as escolhas sobre os modos de relacionamento entre os sujeitos agentes sociais desta escola sustentam-se no diálogo, onde o enunciado é acima de tudo uma relação entre pessoas (FREITAS, 2000). Pois “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN, 1992, p. 113).

Esta é uma escola de 5^a à 8^a séries – alunos com idade entre 10 e 18 anos, que funciona num prédio vertical de 4 andares, cuja área externa é bem reduzida: uma quadra para a prática de esportes e um pequeno pátio, onde os alunos se “espremem” na hora do recreio, o que tem colaborado para que professores e alunos se encontrem vivenciando uma situação de

conflito que tem afetado a dinâmica do cotidiano escolar. Relatos da CP (01) e da AE apontam que há a presença de práticas de “violência” entre os alunos e o uso indevido do espaço coletivo: pichações, brigas, furtos de materiais alheios, perseguições entre grupos, sexo nos banheiros etc. Todavia, há cerca de dois anos, uma professora deu início a um trabalho de valorização da leitura, tendo conseguido atingir a atenção de um número significativo de alunos, com isso, obtendo muitos adeptos ao uso da sala de leitura. Na avaliação da equipe, segundo a CP (01) o sucesso desse trabalho vem colaborando muito para a redução da violência e para a elevação da auto-estima dos educandos, além de incentivar outros projetos voltados para a produção cultural: dança, capoeira, teatro, música etc.

Entretanto, ainda assim, a expressão da violência não foi superada e inúmeros conflitos permanecem latentes, como por exemplo: o furto de materiais alheios e as práticas sexuais nos banheiros e nos “cantinhos” da escola. Conforme citado, o prédio escolar tem 4 andares: no primeiro andar ficam a sala dos professores, a cozinha, o refeitório e a secretaria; no 2º e 3º andares, ficam as salas de aula e banheiros femininos e masculinos; no 4º e último andar, localizam-se o auditório e uma grande sala, onde funcionam o laboratório de informática e a sala de leitura. Contudo, o uso da sala de leitura na hora do recreio tem sido problemático, pois os alunos descem para o refeitório e, após a merenda, alguns vão para a área externa e outros para a sala de leitura. Só que o acesso à sala de leitura permite que as salas de aula e os banheiros do 2º e 3º andares fiquem também acessíveis – lugares de manifestações das condutas indevidas quanto ao sexo e ao furto. Sobre isso, mais uma vez pode-se recorrer à discussão sobre a questão *condutas boas e más*, reeditada no decorrer do CE. Contudo, o foco da discussão afasta-se da polarização das ações corretas de professores e alunos para assumir a problematização em torno de ações mais acertadas ao enfrentamento dos problemas, o que pode ser observado na seqüência dialógica descrita a seguir.

Professor 3: Outro problema é a frequência à sala de leitura (SL). Se eles querem ir para lá, têm que ir em silêncio, senão atrapalha as turmas que estão em aula.

CP: Todos esses problemas são importantes e nós temos que achar um caminho. Mas quanto à SL se os alunos estão motivados, nós temos que dar um peso maior a esta sala. E não ficar limitando. Que tem aluno que desvia no meio do caminho, isso tem. Mas tem um grupo significativo de alunos que tem interesse e não pode ser penalizado, só porque tem os que aprontam.

Professor 3: Mas não seria o caso de transferir a SL para o 1º andar? [a SL está localizada no 4º andar]

DA (diretora adjunta): Mas nós não podemos discutir o que seria melhor... Temos que discutir vendo a nossa realidade... Já vimos essa possibilidade e sabemos que é impossível. E essa é a realidade: não há espaço no 1º andar, só no 4º.

Professor 4: Então, estamos sendo contraditórios. Como não podemos mudar a realidade?

CP: Não se trata de não poder mudar a realidade, isso nós podemos e fazemos. Já conseguimos muitas coisas junto à SME, como a reforma do refeitório, da quadra, mas ainda falta e falta muito. Mas o que não dá é adotar uma visão ingênua e planejar uma situação idealizada, porque isso não é possível no momento... A escola não tem espaço suficiente nem para os alunos ficarem na hora do recreio... O problema do espaço não se pode resolver agora, isso não quer dizer que não se vá resolver um dia... Mas o problema das brigas, dos abusos, da falta de limites... Esse eu acredito que temos como resolver, aliás, já melhorou muito... Quem não lembra o quanto a escola era feia de tanta pichação... Agora temos uma ou outra no muro da escola e olhe lá.

P3: Eu sei disso, só estou querendo ajudar.

CP (01): Eu não tenho dúvidas, sei que só quer ajudar. Mas não estamos dizendo que você não quis... Você está chegando agora, e essa é uma discussão muito antiga aqui.

P3 levanta a questão do barulho nos corredores enquanto há alunos e professores em sala de aula. A CP (01) parece concordar com P3 no sentido de que eles têm que conseguir resolver o problema, mas faz a ressalva de que não se pode adotar a restrição à SL, ao contrário, uma vez que esta tem sido considerada uma aliada para a redução da violência e condutas reprováveis do ponto de vista da coletividade. Em função disso, P3 sugere a mudança de local “Mas não seria o caso de transferir a SL para o 1º andar?”. DA responde que não se pode pensar com base no ideal, sem levar em conta o real, com isso, diz que a proposta de P3 é inviável, e todos parecem concordar com isso, pelo menos ninguém mais insiste na mudança de local, nem P3. No entanto, P3 toma a fala da DA na sua literalidade e reforça o significado das palavras pronunciadas e, ao mesmo tempo, dilui o sentido contextual ao questionar “Então, estamos sendo contraditórios. Como não podemos mudar a realidade?”. Logo em seguida, a CP (01) faz a mediação entre o que foi dito e o que foi interpretado e

afirma que não só se pode como já se realizaram inúmeras mudanças na escola, e cita algumas.

A discursividade exposta nos aproxima das análises de Sawaia (2002) sobre a exclusão, respaldadas na teoria de Vygotsky sobre a emoção e a afetividade na constituição da consciência e da sociedade.

Ele [Vygotsky] reflete que a emoção e o sentimento não são entidades absolutas ou lógicas do nosso psiquismo, mas significados radicados no viver cotidiano, que afetam nosso sistema psicológico pela mediação das intersubjetividades. Os processos psicológicos, as relações exteriores e o organismo biológico se conectam através das mediações semióticas, configurando motivos, que são estados portadores de um valor emocional estável, desencadeadores da ação e do pensamento. (SAWAIA, 2002, p. 103)

A questão que nos interessa é que o sentido vai além do significado dicionarizado das palavras, ele é um fenômeno intersubjetivo, por isso, histórico e social. Assim, pode-se interpretar a fala de P3 como uma defesa de si em relação ao reconhecimento de sua intenção – “só estou querendo ajudar”. Em entrevista com a CP (01) foi revelado que P3 está na escola há pouco tempo, portanto, é possível que ela tenha tomado a fala da DA como uma crítica, sem que a consideração de sua boa intenção fosse objeto de preocupação por parte do outro, já que DA categorizou sua enunciação como algo ultrapassado, já discutido, fora de questão. E, por isso, construiu argumentos em defesa de si na tentativa de conquistar adesões, o que parece ter funcionado em relação à CP (01) que disse “eu não tenho dúvidas, sei que só quer ajudar. Mas não estamos dizendo que você não quis... Você está chegando agora, e essa é uma discussão muito antiga aqui”. Mas na fala da CP (01) também há indicativos de apoio à DA, quando ela se inclui na fala da DA com a expressão “não estamos dizendo...”.

Os referidos relatos servem de sustentação para a hipótese de que o espaço de formação que privilegia o debate pode ser promotor de práticas pedagógicas transformadoras da realidade. Aqui, recorre-se a Freitas:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental, modelando e determinando a sua orientação. A atividade mental do sujeito, da mesma forma que sua expressão exterior, se constitui a partir do

território social. Assim a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (Idem, 2000, p. 138).

O locutor fala para com pretensões ao consenso, e somente em nome deste que os enunciados se exteriorizam (Bakhtin, 2003), ou seja, quando pronunciamos algo, o fazemos em direção ao outro, porque nos interessamos pelo outro e nos interessa que esse outro pense de tal ou qual forma. Nesse momento, convoco Perelman (1999) que nos aponta que o discutível só se estabelece em torno de justificativas sobre razões efetivas, ou seja,

Aderimos a uma tese enquanto os argumentos que lhe são contrapostos não nos abalaram a confiança; mas, amanhã, talvez, renunciaremos a defendê-la tal qual, por razões que não nos parecerão mais convincentes do que ela, sem que tenham, por isso, um valor absoluto e inabalável. Toda justificação não é, pois, outra coisa senão uma refutação das razões efetivas que podemos ter para criticar um comportamento. (Idem, p. 171)

Nesse caso, a inclusão ou não do outro no debate reforça a dinâmica problematizadora e processual na constituição das idéias e das práticas adotadas no interior das relações sociais. Incluir o outro é julgá-lo como parte constituinte do conhecimento que se estabelece, sobre isso Santos (2004) nos diz:

a inclusão não tem um fim pré-estabelecido e não se rende a um modelo único, como uma cartilha pela qual todos podem ou devem se guiar. Pressupõe um movimento de mão dupla que deve congrega esforços de ambos os lados, tanto daqueles que excluem como daqueles que são excluídos. A inclusão exige uma disposição intensa para aprender a viver todos os dias com os imprevistos que a vida nos impõe; a necessidade de aprimorar os laços de confiança e aprender a dialogar com o outro; a capacidade de perceber as falhas no processo e resolver os problemas enfrentados coletivamente, de forma flexível. Em síntese, a inclusão requer uma reflexão consciente, autônoma e crítica sobre o sofrimento ético-político que qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. (Idem, p. 4513)

Dessa forma, todo e qualquer processo de inclusão requer o desenvolvimento de práticas dialógicas, portanto, respaldadas na alteridade.

6.1.2 O Caso da CP (02) – A voz que sufoca, abafa, mas não cala

Ao chegar na escola de atuação da CP (02), fui recebida com um tom de tristeza e ela foi logo dizendo: “eu queria muito te mostrar que o que se discutiu no curso acontece aqui na escola. Mas infelizmente não posso mais, acontecia, mas agora mudou”.

Durante *os cursos* a CP (02) havia me questionado muito sobre a concepção de desenvolvimento e aprendizagem estudada por nós (VYGOTSKY, 2000) e, também, sobre como dar voz ao professor e alunos. Ela muitas vezes disse, durante o referido espaço de formação, que saía dos encontros com um forte desejo de colocar em prática o que aprendera. A cada novo encontro, chegava com um exemplo (que havia dado certo ou errado, segundo sua opinião) repleto de sentidos e questionamentos que impulsionavam a todos, *nos cursos*.

A CP (02) diz adorar escrever, que tem esse hábito desde muito nova e que ele funciona como um organizador para ela – aqui, é possível traçar um paralelo com o discurso interno de Vygotsky (2000). Por esse motivo, passou a registrar cada uma das suas experiências, levando-as para nós (pares da e na formação – eu e as 40 CP que participaram desta pesquisa) em forma de memórias narradas – mais uma vez convoco as vozes de Vygotsky (2000) que diz: “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (p. 58). E, lembrando um certo dia, recorro aos registros das CP *nos cursos*, o que me permite transcrever a síntese a seguir:

CP (02) – É possível usar o que Vygotsky propôs no dia-a-dia em sala de aula? (...).Agora, ao escrever este relato, sinto-me diferente. Consigo ver que é este o caminho que ouço falar e tanto leio nos livros, ou seja, ver o olhar desse aluno no mundo, sua maneira de ler a vida e a partir daí lançar perguntas para pensarem e falarem.

Contudo, no dia do nosso reencontro, seus exemplos foram de outra natureza, não havia mais o brilho em seu olhar, não havia mais o ânimo em questionar, mas apenas uma voz fraca e rouca: “estou muito cansada, não aguento mais, é como se todo dia eu carregasse um

trator de lá para cá e daqui para lá” (CP-02). Ela queria ainda desejar, dizia, mas o sentimento de descrença havia tomado conta de sua atividade.

Neste caso, a alteridade não foi menos constitutiva das práticas levadas a efeito no interior da escola. Contudo, o outro funcionou como silenciador ou força de contenção de um movimento considerado proveitoso por parte da CP (02) – “a gente vinha num crescente, fazíamos a diferença a cada dia... Até que mudou a direção, que antes tinha um olhar pedagógico, mas que agora tem um olhar só administrativo”. CP (02) confere à troca de direção os novos rumos que a escola tem assumido na atualidade, que segundo ela foi um dia diferente:

CP (02) – As coisas eram diferentes, eu me sentia motivada para fazer, debater com o professor... Agora, me sinto totalmente perdida, quase toda reunião pedagógica a direção usa para os informes administrativos... É uma grande confusão, parece que nada foi feito, que não temos memória... Os momentos de estudo, as trocas, tudo isso acabou... Eu me sinto péssima, sem espaço, sem função... Parece que voltei a ser o que era no início da função, não sabia ao certo o meu papel... Só que agora é pior, eu sei meu papel e sei que não o coloco em prática... Isso é péssimo, estou muito deprimida... Tenho vontade de desistir, só não saí do cargo ainda, porque tenho pouco tempo para me aposentar na matrícula de CP. Mas, daqui a dois anos, vou voltar para a turma, não quero nem saber. Pelo menos lá eu posso fazer o que penso, posso construir junto com o meu aluno. Lá eu terei voz de novo e poderei continuar dando voz ao aluno, como já fiz um dia.

Em seu discurso, a CP (02) visou me convencer de que a culpa pelo fracasso não é dela, que ela está sendo impedida de realizar o seu papel como considera que deva. Essa interpretação me leva ao encontro das idéias de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) quando ressaltam que nenhum julgamento está desvinculado daquilo que o precede, pois “o que a vida social da comunidade arrasta consigo é uma decisão, mas, além disso, as argumentações que a precederam” (p. 65).

As instituições que regulamentam as discussões têm importância porque o pensamento argumentativo e a ação por ele preparada ou determinada estão intimamente ligados. É por causa das relações que a argumentação possui com a ação – pois ela não se desenvolve no vazio, mas numa situação social e psicologicamente determinada – que ela compromete praticamente os que dela participam. (Idem, p. 65)

Durante os cursos de formação destinados às coordenadoras pedagógicas, CP (02) relatou uma experiência vivida por ela, uma professora e 40 alunos de uma turma de progressão, ao longo de um semestre. Nesse período, muitas crianças passaram a ler com autonomia, porque, na avaliação desta CP, ela e a professora foram capazes de ressignificar suas práticas a partir da teoria de Vygotsky (2000) sobre o papel da mediação e da interlocução no desenvolvimento e nas aprendizagens de crianças em idade escolar. Nesse sentido, CP (02) vinculada anteriormente a uma história de sucesso e comprometida com um fazer que constituiu novas aprendizagens para os alunos, se viu obrigada a explicar os motivos pelos quais esses novos fazeres não se encontram mais presentes nas práticas da escola.

Outra atitude da CP (02) de garantir a veracidade de seus argumentos foi a de solicitar a participação da referida professora, nesse momento da entrevista, como prova do ocorrido.

CP (02) – Cristina, essa é a professora da progressão que te falei. Ela mesma pode te contar como as coisas eram diferentes por aqui, não é M.?

Professora M – É sim, com o nosso trabalho as crianças estavam avançando muito. Eu lembro do W, ele não sabia ler nem *b com a*, mas de repente passou a se interessar, perguntava tudo, e quando menos esperava, estava lendo tudo. Aquele trabalho com as fábulas foi mesmo fabuloso [rsrsrs].

Entrevistadora – Você ainda trabalha dessa forma?

Professora M – Ah, sim! Depois que a gente passa a acreditar não dá para fazer diferente.

A fala da professora M aponta para o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam sobre o processo de tornar racional uma escolha:

o espírito que dá sua adesão às conclusões de uma argumentação o faz por um ato que o envolve e pelo qual é responsável (...). [Pois] a argumentação visa uma escolha entre possíveis; propondo e justificando a hierarquia deles, ela tenciona tornar racional uma decisão (Idem, p. 69-70).

Contudo, uma decisão não está desvinculada de outras decisões, tampouco uma palavra está dissociada de outras tantas, portanto, decisões e palavras de um interferem nas decisões e palavras dos outros. A fala de CP (02) – “Parece que voltei a ser o que era no início da função, não sabia ao certo o meu papel... Só que agora é pior, eu sei meu papel e sei que

não o coloco em prática...” – ouvida juntamente com a da professora M – “Depois que a gente passa a acreditar não dá para fazer diferente” – remete a uma contradição e faz surgir uma pergunta: se a adesão a pensamentos/práticas novos nos impede de pensar/fazer como antes, o que explica a não realização das funções da CP (02) uma vez que ela diz saber como deve proceder?

A interação dialógica é constitutiva das identidades, pois a linguagem fornece os caminhos para a formação do eu. Segundo Bakhtin (2003), o sujeito emerge da interação verbal, ou seja, da palavra do outro. Por isso, é da experiência dialógica com o outro que o sujeito torna-se autor de si mesmo. A formação da consciência se constitui na relação de alteridade. O *eu* para Bakhtin (2003) é sempre social, caracterizado sob três aspectos distintos: o *eu para mim*, o *eu para os outros* e o *outro para mim*. Nesse caso, se o *eu* emerge da/na relação com o *outro*, pode-se dizer que enquanto houver relações sociais nossos *eus* serão inacabados. Este é o caráter inacabado do homem ressaltado por Bakhtin (2003).

O outro indivíduo está fora e diante de mim não só externa, mas também internamente. Empregando um oxímoro, podemos falar de distância* (*vnienukhodimost*) interior e defrontação interior do outro. Todos os vivenciamentos interiores do outro indivíduo - sua alegria, seu sofrimento, seu desejo, suas aspirações e, finalmente, seu propósito semântico, ainda que nada disso se manifeste em nada exterior, se enuncie, se reflita em seu rosto, na expressão do seu olhar, mas seja apenas adivinhado, captado por mim (do contexto da vida) - são por mim encontrados *fora de* meu próprio mundo interior (mesmo que de certo modo eu experimente esses vivenciamentos, axiológicamente eles não me dizem respeito, não me são impostos como meus), fora de meu *eu-para-mim*; eles são *para mim na existência*, são momentos da existência axiológica do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 93)

A formação do eu proposta por Bakhtin (2003) permite a problematização de uma série de questões em torno das decisões da CP (02) e da professora M. A CP (02) fala da sua constituição identitária na sua relação com a direção, que tem agido de forma a silenciá-la, ao passo de que a professora Ma fala de si na sua vinculação com a referida CP, agente impulsionador de novas descobertas pedagógicas.

A relação dialógica, então, envolve sempre a comunicação entre sujeitos por intermédio do significado das palavras (significado dicionarizado) e dos sentidos contextuais,

terreno onde se entrecruzam os índices de valor atribuídos no momento em que a palavra é enunciada. A palavra é, para Bakhtin (1992), um fenômeno sócio-ideológico. Este autor entende ideologia como espaço dinâmico e dialético da interação social, ao contrário de Marx, que segundo Chauí (2006) define o conceito como ocultamento da realidade ou falsa consciência.

Para Bakhtin (1992), a palavra está sempre no diálogo, pois fora deste ela é vazia, desprovida de sentidos. As palavras enunciadas apresentam-se como força polifônica e polissêmica.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que não abriram caminhos para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar. (BAKHTIN, 1992, p. 41)

Silenciar a palavra do outro é aprisioná-lo, impedir que sua ação, suas intenções e idéias adquiram o vigor e o movimento. É privilegiar o monologismo em detrimento do dialogismo. O gênero discursivo em Bakhtin (2003) se estabelece por regras e finalidades próprias de uma prática social. Assim, a noção de gênero discursivo permite as relações de força que atravessam o discurso (AMORIM, 2000), o que viabiliza a identificação do contexto político onde o texto – palavra/enunciação – se realiza. Assim, o silêncio pode ser entendido como um gênero do discurso que marca a presença de um discurso dominante, opressor, que se pretende monológico. O silêncio passa a ser entendido como a *voz calada*, não como ausência de voz, de pensamento ou de intenção.

Nesse sentido, a orquestração administrativa imposta pela gestão da escola da CP (02) silencia sua voz, sua intenção e seu pensamento. Contudo, não os anula nem os inviabiliza, pois permanecem em interação com os outros, como por exemplo, com a professora M, que sustenta uma prática e um vínculo já estabelecidos na interação com a CP (02).

A expressão da CP (02) – “me sinto péssima, sem espaço, sem função” – aponta para a resistência e tensão à palavra do outro – “quase toda reunião pedagógica a direção usa para os informes administrativos”; justamente, o que na concepção bakhtiniana demanda a atividade responsiva, o reconhecimento do *outro* como parte constitutiva do *eu*.

Santos (2003) afirma essa idéia ao problematizar a formação de profissionais da educação que emerge no contexto atual – o da inclusão em educação.

Estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos das/os crianças/jovens que encontram barreiras em sua aprendizagem. Significa, sim, direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades. Significa, ainda, desenvolver, cotidianamente, a capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela e empenhando-se no próprio aperfeiçoamento profissional. (SANTOS, 2003, p. 70-71)

Assim, a alteridade se faz novamente como a marca do desenvolvimento e da transformação das relações sociais que se estabelecem nas relações dialógicas. A comunicação dialógica está baseada na alteridade. Desse modo, todo argumento constitui-se não somente como persuasão, mas também como negociação, ação e mudança (PERELMAN, 1999). Por isso, o discurso argumentativo é o lugar próprio da constituição das identidades/alteridades e, portanto, não podem ser tomados como fins em si mesmos, mas como respostas avaliativas, não no sentido estreito do *certo* e do *errado*, mas daquilo que justifica uma nova forma de se conceber para agir.

Dessa forma, o desejo da CP (02) em abandonar a função de CP para assumir a regência de turma pode se confirmar como o ajuste possível entre o que ela pensa que deva ser realizado e o que de fato se realiza nas práticas concretas – pode ser que essa seja a saída mais razoável para a CP (02), nesse momento, uma vez que seu silêncio não pode ser entendido como a exclusão de sua própria voz, mas como submissão à voz do outro.

CP (02) – (...) vou voltar para a turma, não quero nem saber. Pelo menos lá eu posso fazer o que penso, posso construir junto com o meu aluno. Lá eu terei voz de novo e poderei continuar dando voz ao aluno, como já fiz um dia.

Talvez, para continuar *falando, pensando e agindo*, sentindo-se incluída em um grupo social, a CP (02) tenha vislumbrado a sua retirada da função do cargo de coordenação pedagógica para o exercício dialógico da sala de aula. Mas não se pode deixar de se considerar que seu desejo de retirar-se da referida função seja proveniente da mediação semiótica de organização social. Pois a ação individual tem lugar no contexto da organização social, onde o indivíduo se relaciona com os objetos e os outros indivíduos concretos.

Conforme afirma Vygotsky (1989), só é possível compreender a atividade individual a partir das relações sociais, pois somente nestas condições os comportamentos adquirem padrões de funcionamento. Ou seja, as funções psíquicas superiores têm origem nos processos sociais, porque são relações sociais internalizadas (VYGOTSKY, 2000).

Para Vygotsky (1989) o processo de internalização é simultâneo à apropriação do saber e do fazer na esfera social. O desenvolvimento humano resulta do trabalho tanto com instrumento como com os signos. Signos e instrumentos agem, respectivamente, sobre os objetos e sobre o psiquismo. Então, pode-se entender que as palavras são atitudes (ação/movimento) do pensamento.

Para compreender fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano. (VYGOTSKY, 1989, p. 130)

Assim, para uma compreensão da *tomada de decisão* da CP (02) – sair da função de CP – temos que levar em conta as vozes da nova gestão – primazia do administrativo –, os ressentimentos por não ter seu trabalho pedagógico reconhecido como importante – “tem dias que eu não sei como é que consigo chegar aqui [na escola].

Eu me pergunto: para que? Se não tenho mais utilidade” (CP-02) – e o desejo de se ver novamente numa ação coerentemente teorizada – “lá [na sala de aula] pelo menos eu posso fazer o que penso e o que acredito que é o certo” (CP-02).

Pode-se dizer que o pensamento nasce da palavra, que a palavra reflete na ação que afeta e gera outras palavras, outros pensamentos, outras ações. A ação da CP (02), inevitavelmente, provocará esse movimento próprio da dinâmica das relações sociais – gênese de toda e qualquer síntese. E, nesse caso, a voz abafada, sufocada da CP (02) jamais será silenciada.

6.1.3 O caso da CP (03) – A harmonia e o consenso: diálogo ou monólogo?

A escola da CP (03) é pequena e de estrutura física plana, comporta apenas o 1º seguimento do Ensino Fundamental. Todas as salas têm ar condicionado e há disponíveis uma TV e um vídeo para cada duas salas de aula.

No primeiro contato com a CP (03), ela contou que a escola passou por uma grande transformação, que na sua visão se deve aos cursos destinados pela SME-RJ aos coordenadores pedagógicos.

CP (03) – Os cursos foram muito importantes. Por causa deles nós conseguimos mudar muitas coisas por aqui. Como por exemplo, e você já sabia disso, não temos mais turmas de progressão. A nossa escola é bem pequenina, é quase o quintal de casa, a escola fica aberta e a comunidade tem livre acesso. A gente prioriza a escola de todos. (...) Eu não posso deixar de ressaltar o apoio que recebi da direção, que sempre me incentivou a participar e me deu todo o espaço para atuar, conforme eu aprendi nos cursos. Eu costumo dizer que a direção e eu somos um casamento muito bem sucedido.

CP (03) afirma que os cursos influenciaram a realidade escolar e viabilizaram a extinção das turmas de progressão.

CP (03) – Depois que eu saía de lá [espaço de formação de CPs], ficava pensando no que você dizia: “que tudo aquilo que era estudado tinha que chegar no aluno”. Eu entendia que se os problemas de dificuldades de aprendizagem não fossem resolvidos, não adiantava de nada ficar estudando, lendo, questionando. Tinha que

dar um jeito de fazer a coisa acontecer de verdade. E aí, eu ficava pensando como seria possível acabar com a progressão. Puxa, nossa escola tão pequena e a gente não consegue dar conta de ensinar a todos. Tem escolas por aí que têm os dois segmentos e não tem progressão. Aí, eu dizia: tem algo errado, mas o quê?

A partir da enunciação da CP (03) pode-se dizer que o espaço de formação foi para ela um propulsor de problematizações. Ao se colocar uma questão, espera-se uma resposta. Segundo Meyer (1993), “a retórica nasce da conscientização da distância entre os locutores, tendo de ser diretamente negociada ou afirmada, e deste modo surge a valorização do locutor (...) ou mesmo a sua eventual desvalorização (...)” (p. 129). Nesse caso, a negociação das diferenças entre os interlocutores incide sobre o que se põe em questão, bem como sobre as respostas às questões suscitadas.

O argumento, segundo a CP (03), de “que tudo aquilo que era estudado tinha que chegar no aluno” serviu de justificativa para a formação que nos envolveu durante os quatro anos em que estivemos juntas – “eu entendia que se os problemas de dificuldades de aprendizagem não fossem resolvidos, não adiantava de nada ficar estudando, lendo, questionando. Tinha que dar um jeito de fazer a coisa acontecer de verdade”. CP (03) passa, então, a problematizar sua prática – “ficava pensando como seria possível acabar com a progressão”, visto que para ela a existência de turmas de progressão estava associada à negação do ensino a todos os alunos – “Puxa, nossa escola tão pequena e a gente não consegue dar conta de ensinar a todos. Tem escolas por aí que têm os dois segmentos e não tem progressão”. Para a CP (03) esta realidade apontava algum problema que, ainda, não havia sido identificado. Por isso, passa a se questionar: “tem algo errado, mas o quê?”. Ao ser indagada sobre os equívocos encontrados, respondeu:

CP (03) – O nosso maior erro era pensar que o aluno que não aprendia, não aprendia por culpa dele mesmo, de sua inteligência ou de seu interesse. Mas quando estudamos o Vygotsky, sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal, eu pensei: espera aí, se todos podem aprender e se todos nós aprendemos junto com alguém, eu tenho que descobrir como ensinar o professor a lidar com os alunos que não apresentam um bom desempenho.

É possível que, a partir do questionamento levantado por CP (03), ela e os professores tenham passado a discutir sobre concepções de desenvolvimento e aprendizagem da criança e que este fato tenha interferido na eliminação das turmas de progressão. O que de algum modo foi afirmado no discurso dos professores, direção e da própria CP (03) durante um CE (Centro de Estudos).

CP (03): Aqui está a pauta do encontro [prega-a no quadro]. Antes de iniciar as discussões, queria apresentar a Cristina para vocês. Ela foi a dinamizadora do curso de CP que eu tanto falava e responsável pela minha formação profissional e pelas mudanças que ocorreram na escola. Eu agora vou passar a palavra para a V., diretora da nossa U.E.

A diretora mostrou os gráficos sobre o desempenho dos alunos, turma por turma, demonstrando os 95% de aprovação conquistados. Agradeceu aos professores o empenho e, por fim, completou:

D – Se antes já acreditava no nosso trabalho, agora nem se fala. Se em tão pouco tempo conseguimos elevar a qualidade do nosso ensino, reduzindo as turmas de progressão que eram duas para uma e, agora, depois conseguimos acabar com as malditas. Quero estabelecer uma nova meta para 2007, a nossa meta será de 97% de aprovação. Agora, vou deixar vocês, mas conto com todos para cumprir a meta em 2007.

CP (03): A gente vem desenvolvendo um trabalho bastante satisfatório. O trabalho com o ciclo tem priorizado a produção textual dos alunos e a leitura e a escrita significativa. Eles fazem livros. M., você podia mostrar para a Cris a produção dos alunos.

A professora M. traz uma pilha de livrinhos confeccionados pelas crianças, onde há na parte inferior da página uma frase ou duas escritas pela professora e com a ilustração feita pela criança e disse: “Isso foi bem no início, agora eles mesmos escrevem”. Então, me mostrou outra pilha de livros das crianças, desta vez escritos e desenhados por eles. Todos os livros são iguais quanto à escrita, pois são reproduções de livros de literatura infantil.

CP(03): Temos outros trabalhos interessantes. F. pega os seus para a Cris ver.

A professora F. faz o mesmo que M., passa a me mostrar os trabalhos produzidos pelas crianças. Enquanto isso, a CP (03) iniciou os informes, data do próximo CE Integral,

marcam a data para o Chá Literário – mostra dos trabalhos das crianças para a comunidade, com manhã/tarde de autógrafos e um chá será servido aos convidados. Comunica aos professores sobre a preparação da avaliação dos alunos e dos documentos necessários à realização do COC. Depois dos informes, pediu para que um professor se oferecesse para ler o 1º texto para reflexão: “Livros e amigos”. O professor de EF se ofereceu já que vai ter que sair antes de acabar, pois trabalha em uma escola particular e deu início à leitura. Após o que a CP (03) solicitou que eles comentassem e, voltando para mim, disse: “como você, eu também passei a trabalhar dessa forma, primeiro trago um texto de sensibilização, depois entro com o teórico” – ver Quadro 9.

QUADRO 9 – TEXTO DE SENSIBILIZAÇÃO ADOTADO PELA CP (03) NO CE³³

Livros e Amigos - Miguel de Unamano
 Devemos buscar amigos como buscamos livros.
 Ao olhar a capa, nem sempre acertamos na procura.
 Não exija que sejam muitos, mas que sejam bons.
 Não exija que sejam perfeitos, mas que em seu conteúdo sejam coerentes.
 Não exija que contenham sabedoria, mas sim uma boa palavra.
 Seja a estante com poucos livros, mas grande em conteúdo.
 Os livros nos tiram a turbulência da alma, nos fazem refletir sobre grandes acontecimentos. Os amigos convertem tormentas e tempestades em chuvas de conhecimentos.
 Verdadeiros amigos e bons livros são aqueles que não trazem grandes soluções, mas com os quais podemos contar.
 São aqueles que sempre estão próximos quando precisamos deles.
 Livros, nós emprestamos e nem sempre voltam. Amigos e livros indicamos quando nos fazem bem, mas os amigos são sempre nossos.
 E os únicos que voltam!
 A amizade é um livro aberto à felicidade do coração.

Fonte: Arquivo pessoal da CP (03)

A fala da CP (03) “eu também trabalho dessa forma” refere-se ao modo como muitas vezes iniciávamos uma discussão, com a leitura de uma poesia, um conto ou mesmo um livro de literatura infantil. O argumento da CP (03) visa o meu convencimento quanto às aprendizagens conquistadas por ela.

Professor de EF – Eu gostei do texto, acho que é isso mesmo, amigos e livros são muito importantes. Mas eu discordo do final, acho que os livros são nossos para sempre, mais até do que os amigos, porque a gente não sabe o futuro com o amigo, mas o livro estará sempre aí, a nossa disposição.

³³ Embora o texto não tenha sido objeto de análise, sua leitura se faz importante para as relações estabelecidas no corpo deste trabalho.

Professora M – Eu gostei, porque a gente costuma dar mais valor às coisas materiais do que às pessoas. Às vezes, a gente cuida tanto das coisas materiais e esquece o lado pessoal. Aí, quando vê está sem amigos, sem relações. Eu tento falar isso para os alunos, que eles têm que se respeitar, mas nem sempre eles dão essa importância, brigam muito, falam palavrões, mexem nas coisas do colega.

Professora R – Mas a gente tem que ver que eles vivem isso, são de uma comunidade muito carente, não têm assistência dos responsáveis, que trabalham o dia todo e não têm tempo para ver a Educação do filho.

Professora S – Mas tem responsável que tem tempo, tem mãe que fica por aí e não está nem aí para o filho. A mãe de P., por exemplo, eu já chamei ela muitas vezes, mas ela nunca vem à escola, a não ser quando é para reclamar. Já mandei *n* bilhetes para informar que o P. está com problemas de relacionamento e com dificuldades na aprendizagem, que não faz os deveres, que não presta atenção.

CP: Isso é verdade, eu mesma já tentei falar com ela várias vezes, mas não obtive sucesso. No portão da escola tem um quadro com os horários vagos dos professores para que os responsáveis possam entrar em contato. E eu estou sempre à disposição para ouvi-los e atendê-los. Agora, vamos passar para o texto teórico que foi extraído da revista *Nova Escola*, quem poderia ler?

É perceptível que a CP (03) tem a confiança e a adesão do grupo acerca de sua forma de trabalho. Seus argumentos para me convencer de que sua maneira de trabalhar assemelha-se à dos *cursos* estão aputados em argumento de autoridade (afinal, a CP recebeu formação continuada no decorrer de quatro anos), na autoridade de terceiros (“quando estudamos o Vygotsky, sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal”) e na autoridade do terceiro (“como você eu também (...”). Contudo, seu discurso não me parece sustentável, uma vez que seu desempenho na formação dos professores sugere uma base na demonstração monológica em detrimento daquilo que Bakhtin (2003) denomina dialogismo e Vygotsky (2000) chama de interlocução – bases teóricas dos referidos cursos – e também o que Perelman (1999) nos ajudará a conceber como a nova retórica.

Por exemplo, a fala do professor de Educação Física ressalta uma discordância com o final do texto, entretanto, esta não serve à discussão sobre o que os outros do discurso pensam a respeito. Ao contrário, nesse caso é como se não houvesse o outro do discurso, uma vez que não há na fala do outro a atitude responsiva. Pois após a refutação proposta ao texto pelo referido professor, os demais professores seguem na demonstração do que gostaram no texto, sugerindo a idéia de que o espaço de formação é sempre consensual, nunca conflituoso.

Assim, parece que por um lado o espaço expressivo é garantido a todos – todos os participantes do CE fazem comentários –, mas por outro não há intertextualidade, o que pode ser interpretado como a adoção de uma prática relativista, onde toda e qualquer diferença é equivalente, onde não há críticas ou discordâncias, onde o pensar diferente acaba se tornando o pensamento indiferente a todos os outros. Os conceitos de diversidade ou de diferença acabam sendo adotados com tal naturalidade que passam a dar a noção que lidar com a diferença ou respeitar a diversidade é o mesmo que não discordar do outro.

Segundo Santos (1999), a adoção de tal concepção pode ser fruto da nova ordem mundial – a globalização – à qual estamos submetidos.

Primeiro, significando um processo em si, decorrente de rumos históricos seguidos pela humanidade, e reforçador de propostas de cunho social que primam pela equalização de direitos e valores entre seres humanos. Segundo, significando um conceito que pode ser apropriado por discursos ideológicos (não menos históricos) e assumindo, conseqüentemente, um caráter legitimador de interpretações parciais e determinante de certos estados sociais ideologicamente produzidos, encarados como se fossem "naturais", e deslocando o foco de discussões políticas e práticas sociais para uma perspectiva economicista. (1999, p. 442)

A perspectiva de que tudo pode ser dito, pois será compreendido liga-se à idéia de que o outro – ser diferente de nós – precisa ser tolerado. Nesse caso, a tolerância assume o lugar do respeito ao pensamento alheio, sem que este seja tomado em seu conteúdo ou tema (BAKHTIN, 2003) e jamais discutido com vista à negociação das distâncias entre os homens (MEYER, 1993). Oliveira e Santos (1999) opõem-se a esta concepção relativista de diferença e propõem a adoção de:

uma ética que busque redimensionar o conceito de tolerância pode representar um avanço para a formação do homem, dentro e fora da escola. Tal redimensionamento passa pela perspectiva de compreensão da alteridade do Outro (seja ele quem for) e não apenas pela constatação de que existem diferenças entre os indivíduos. (OLIVEIRA e SANTOS, 1999, p. 16)

Estes autores ainda acrescentam:

No caso específico da educação escolar e particularmente no que tange à inclusão do aluno portador de deficiências, compreender implica não tomar esse Outro como inferior aos alunos considerados normais pelos padrões vigentes na sociedade. Ao contrário, é preciso vê-lo como alguém que pode e deve fazer parte da

relacionalidade comum a todos os que se acham envolvidos no processo educativo. Compreender, portanto, significa ter disposição para trocar com esse Outro, ensinando, mas também aprendendo coisas novas. (Idem, 1999, p. 16)

A diferença passa a ser objeto de problematizações, ou seja, de trocas discursivas para a constituição de novos aprendizados. Mas não parece ser essa a concepção adotada pelo grupo em questão que, após todos os comentários isolados sobre o texto lido, passam à leitura do texto teórico (ver Quadro 10), conforme denominação dada pela CP (03).

QUADRO 10 – TEXTO TEÓRICO PROPOSTO PELA CP (03) AOS PROFESSORES PARA O ESTUDO NO CE³⁴

TODAS AS LEITURAS

Ler não é fácil. Mas estudos mostram que é possível explorar na escola os diferentes tipos de texto que usamos no dia-a-dia.

Todos os dias, Lucila Braga Ribeiro prepara uma grande mala.

Pensando em seus companheiros d

e "viagem", escolhe os melhores "passaportes": livros de ação, de terror, romances, contos de fada, . revistas, jornais, fascículos, dicionários ... Mal chega à biblioteca da IEE Professor Batista Santiago, em Belo Horizonte, ela é logo cercada pelas crianças, eufóricas para conhecer os novos "destinos". Todos se oferecem para ajudar a carregar a preciosa carga, já desgastada após tantas aventuras. Muitas vezes, o percurso começa com uma leitura em voz alta. Em seguida, quem quiser pode pegar outros livros de literatura e dar seqüência ao "passeio" em grupo ou sozinho.

Com sua maia, Lucila proporciona à turma exatamente o que os especialistas recomendam: trabalhar não apenas "leituras", mas todas as leituras que se apresentam no nosso dia-a-dia. Que leituras? Textos para buscar informações práticas, satisfazer curiosidades, informar-se sobre o que acontece no mundo, divertir-se, aprender, relacionar-se com as pessoas, fazer amigos. Com um detalhe muito importante: ela utiliza estratégias e comportamentos diferentes para cada uma dessas atividades. Afinal, ninguém lê uma notícia de jornal da mesma maneira que mergulha num romance.

É nos escritos que desvendamos outras culturas, que hábitos e histórias diferentes se revelam para nós, que compreendemos de fato, o sentido da expressão diversidade (de idéias, de vivências, sonhos, experiências).

É por isso que ler é talvez a coisa rmais importante que a escola tem a ensinar - e não só aos alunos. Infelizmente, porém, muitos professores brasileiros não sabem como "embarcar" nessa expedição. A maior parte das escolas só trabalha com textos didáticos e literários, mas nem todos são assim. Ao contrário, ensinam corretamente, ensinam a ler por prazer, para estudar e para se informar.

Aperte o cinto e se enforme mais nas páginas da revista NOVA ESCOLA de setembro.

Fonte: Arquivo pessoal da CP (03)

Mais uma vez as participações se constituíram com base em comentários isolados, conforme descritos a seguir:

Professora L – Eu procuro ler sempre para os meus alunos, toda semana, nós temos o momento da história, é a hora em que eu conto uma história e a gente não se preocupa em fazer interpretação, é a hora do prazer. Então, eles podem desenhar, dramatizar, falar sobre a história, jogar sem precisar fazer dever e

³⁴ O conteúdo do texto em questão não será comentado, mas a leitura do mesmo incidirá sobre a compreensão das análises precedentes.

sem se preocupar com os conteúdos. Eles adoram, mas têm sempre aqueles que por mais que você faça, não se interessam mesmo. Aí, eles acabam fazendo a maior confusão e acabam prejudicando quem está gostando, porque muitas vezes eu tenho que voltar para o conteúdo, porque senão a turma vira um caos.

Professora S – Eu leio para eles todos os dias uma história que eles escolhem. Depois, eu procuro relacionar o ensino ao conteúdo da história. Como eles são do ano inicial (1º ano do ciclo de formação) não é difícil e eles adoram ouvir história. Quando eu esqueço de pegar o livro antes de começar a aula, eu tenho que voltar para pegar, porque eles cobram.

Pesquisadora: E como você relaciona o livro ao conteúdo?

Professora S – Eu peço para eles lerem o título, para copiarem, para desenharem. Eu peço para que eles criem um final diferente para a história. Pergunto a parte que eles mais gostaram e o que não gostaram. Eu também trabalho a transversalidade, temas como preconceito, ética. Outro dia, eu li aquele da “Menina bonita do laço de fita” e foi muito bom para trabalhar com as diferenças e também o preconceito. A menina do livro é negra e o coelho quer ser como ela e não sabe como fazer e fica perguntando a ela. A menina diz um monte de coisas: que caiu na tinta, que comeu muita jabuticaba. E o coelho tenta de tudo, mas não consegue. Até que ele fica sabendo como a menina ficou negra e se casa com uma coelhinha negra e tem filhotes de várias cores. Então, eu digo o quanto é importante respeitar a diferença, que cada um é de um jeito e não tem como ser diferente, que a gente tem que aceitar o outro como ele é, sem se importar se é negro ou branco, bonito ou feio, rico ou pobre.

CP: Depois você podia mostrar para a Cris esse trabalho que ficou lindo. Eles fizeram o livro e vai ser mostrado no Chá Literário. Alguém mais quer comentar o texto lido?

Professora S – Eu sou do ano final [3o ano do Ciclo] já pego todos lendo mais ou menos. Também trabalho muito a produção textual. Geralmente, eu faço pranchas sobre as leituras. Leio um livro e dou para eles fazerem. Vou pegar uma para te mostrar. [A prof. levanta-se e vai até seu armário pegar um modelo da prancha de exercícios. Todos aguardam S voltar].

Professora S – Assim que eu faço. [Ver Quadro 10].

CP: Bem, pessoal temos que encerrar nosso CE, já são quase 12 horas e que, hoje, foi um pouco diferente por conta da presença da Cristina. Então, eu quero agradecer a todos a participação e o envolvimento e reforçar a necessidade de preparar a avaliação dos alunos para o COC. Quem quiser e puder pode continuar mostrando para a Cristina o que estamos fazendo aqui, que eu sei que isso é muito importante para a pesquisa, ela tem que ter acesso ao que fazemos na realidade para poder divulgar o nosso trabalho.

Tomando o texto referido como teórico pela CP (03) como objeto de análise, não se pode negar que haja aspectos teóricos nele embutidos, todavia não se pode tomá-lo como gênero discursivo próprio do meio acadêmico, mas o gênero discursivo do referido texto assemelha-se ao do primeiro, pois adota uma linguagem simples própria dos textos jornalísticos, cujo objetivo articula-se com a valorização da leitura pela sedução do leitor mais por conta da forma literária do que por argumentos consistentemente embasados numa teoria científica. E se nos aproximarmos das

discussões efetivadas pela leitura do texto – “Todas as leituras” –, podemos dizer que, da mesma forma como em relação ao texto de sensibilização, este provocou tão somente comentários isolados. Contudo, dessa vez, os comentários se deram no sentido de promover o convencimento do outro de que cada um dos professores, ali presentes, adota a prática pedagógica correta, uma vez que esta foi prescrita pela CP (03) como a teoria a ser seguida.

QUADRO 11 – MODELO DE EXERCÍCIO USADO PELA PROFESSORA S. PARA O TRABALHO DE LEITURA E ESCRITA COM OS ALUNOS DO 3º ANO DO CICLO DE FORMAÇÃO

E. M. _____ Nome: _____ Data: _____													
<p><i>Moral: Como não cabem quatro mãos em duas luvas, há quem prefira desdenhar a lamentar.</i></p>	<p>A Raposa e as Uvas – La Fontaine</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>Certa raposa matreira, que andava à toa e faminta, ao passar por uma quinta, viu no alto da parreira um cacho de uvas maduras, sumarentas e vermelhas.</p> </td> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>Ah, se as pudesse tragar! Mas lá naquelas alturas não as podia alcançar. Então falou despeitada: __ Estão verdes essas uvas. Verdes não servem pra nada!</p> </td> </tr> </table>	<p>Certa raposa matreira, que andava à toa e faminta, ao passar por uma quinta, viu no alto da parreira um cacho de uvas maduras, sumarentas e vermelhas.</p>	<p>Ah, se as pudesse tragar! Mas lá naquelas alturas não as podia alcançar. Então falou despeitada: __ Estão verdes essas uvas. Verdes não servem pra nada!</p>										
<p>Certa raposa matreira, que andava à toa e faminta, ao passar por uma quinta, viu no alto da parreira um cacho de uvas maduras, sumarentas e vermelhas.</p>	<p>Ah, se as pudesse tragar! Mas lá naquelas alturas não as podia alcançar. Então falou despeitada: __ Estão verdes essas uvas. Verdes não servem pra nada!</p>												
<p>Procure no dicionário as palavras que você não conhece e escreva abaixo:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: left;">PALAVRA</th> <th style="width: 50%; text-align: left;">SIGNIFICADO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>_____</td><td>_____</td></tr> <tr><td>_____</td><td>_____</td></tr> <tr><td>_____</td><td>_____</td></tr> <tr><td>_____</td><td>_____</td></tr> <tr><td>_____</td><td>_____</td></tr> </tbody> </table> <p>Por que a raposa desistiu de pegar as uvas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>No lugar da raposa, o que você faria para pegar as uvas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		PALAVRA	SIGNIFICADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
PALAVRA	SIGNIFICADO												
_____	_____												
_____	_____												
_____	_____												
_____	_____												
_____	_____												

Além disso, se nosso foco recair sobre o tipo de exercício proposto pela professora S. nenhuma evidência de que o ensino se pauta na discursividade e na interação entre sujeitos pode estar garantida. Ao contrário, o modelo sugere uma camisa de força tanto para a interpretação do texto, como para o trabalho com o conteúdo da disciplina em questão. Já na primeira parte do modelo de exercício podemos ver a preocupação com a apreensão do significado dicionarizado com resultado da repetição e da memorização das palavras – estratégias típicas da concepção de aprendizagem ambientalista, contrariamente à defendida nos cursos de formação e muito amplamente criticada.

Tais estratégias puderam ser percebidas também na realização do COC , que ao contrário da expressão da CP (03) – “A nossa escola é bem pequenina, é quase o quintal de casa, a escola fica aberta e a comunidade tem livre acesso” – não se deu de forma participativa, não havia a presença de nenhum aluno ou responsável.

A ambientação do COC: carteiras arrumadas em forma de *U* com duas carteiras postas paralelamente uma ao lado da outra na parte frontal da abertura do *U*, onde se sentaram a CP (03) e a diretora da escola. A CP (03) solicitou a cada professor que expusesse de forma geral os progressos e dificuldades com sua turma de atuação e, em seguida, com uma listagem nas mãos, a diretora acompanhava o relato das notas de cada um dos alunos; até que todas as turmas pudessem ser contabilizadas e o desempenho dos alunos dessa escola fosse traçado. Ao final, professores, CP (03) e direção comemoram o sucesso de 95% de aprovação. E decidem que os poucos alunos – 5% de aproximadamente 360 alunos – ficaria sob a co-responsabilidade dos professores de turma e da CP (03). Então, CP (03) e direção convidam a todos para um lanche coletivo e comemorativo do sucesso da escola, em função do desempenho profissional de todos.

A comemoração parece encenar o consenso. Todos tomam parte dos sentidos da mesma forma? A busca pelo sentido, como afirma Bakhtin (2003) é um acontecimento partilhado pelo outro no contexto do discurso.

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver "sentido em si" - ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer. (BAKHTIN, 2003, p. 382)

Para este autor, o discurso produz a cultura, a história da vida em sociedade. Então, a vida, individual ou social, encontra na linguagem a impulsão da dinâmica que lhe dá existência. Não há discurso sem o contato com o outro, portanto, sem o elo que conecta a cultura e a história da vida individual e coletiva. Assim, se configura o dialogismo bakhtiniano, gênese que orienta a vida discursiva e está presente em todo enunciado e em todo contexto, que não se limita a atividades comunicativas entre as pessoas, mas também subentende relações com enunciados anteriormente ditos em outros tempos e espaços, formando o que se pode denominar de elo entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro.

Mas o fato de o dialogismo estar presente em todo discurso, não quer dizer que não existam enunciados que pretendam, por diferentes motivos, emudecer as vozes alheias. A este tipo de enunciado Bakhtin (2003) refere-se como do tipo monológico, o que nega a própria realidade discursiva. Segundo Amorim (2001), o que determina o discurso dialógico ou monológico são os modos como a palavra do outro é tomada, como voz familiar ou estrangeira, como voz ressoante ou apagada, como voz refletida ou ocultada.

No caso da escola da CP (03), o discurso do desempenho parece ter tanta força que não deixa aparecer as marcas de outros discursos que de algum modo possam dele destoar ou

discordar – até porque 95% de aprovação significam a aprovação da maioria quase que absoluta e contra a grande maioria é difícil colocar-se. Nesse sentido, o discurso toma a forma de consenso – acordo entre as partes –, mas pode muito bem ser representante do discurso monológico.

6.1.4 O caso da CP (04) – Problematizar para mudar

A escola de atuação da CP (04) recebe alunos da Educação Infantil e do primeiro e do segundo segmentos do Ensino Fundamental, além de possuir duas classes especiais para deficientes auditivos, totalizando 46 turmas.

Ao ser questionada sobre as estratégias de ação em função da quantidade de turmas, a CP (04) responde:

CP (04) – Aqui são muitos os problemas para uma única pessoa, que sou eu – não é nada fácil dar conta dos problemas de uma escola tão grande. Mas o tempo todo eu tento botar para pensar. Mas não é simples não. Aí você tem a idéia de que as coisas estão caminhando, mas quando vai ver, estão voltando para trás.

Pesquisadora – Como é que você faz isso – “botar para pensar”?

CP (04) – Ah, de várias formas: eu tenho o hábito de atender os professores individualmente, principalmente, os de segundo segmento [5^o a 8^o]. Faço consultoria individual, observo os problemas da turma e chamo o professor para pensar junto comigo numa solução, elaboro sugestões de atividade.

Pesquisadora – E dá resultado?

CP (04) – Não é um trabalho fácil, é um trabalho de formiguinha. Você não vê a mudança de uma hora para outra, só com o tempo. Mas a mudança só acontece se você envolver o outro.

Pesquisadora – O que você faz para envolver o outro?

CP (04) – Não tem uma fórmula [ri], você mesma ensinou isso... [ri, novamente]. No caso dos professores, tenho alguns que eram muito resistentes, mas agora fazem trabalhos que eu considero os melhores. Acho que a luta foi tão intensa... Sei lá, que quando entenderam a necessidade de mudança, mudaram mesmo. Agora, há outros que não parecem nada resistentes, concordam sempre com o que você propõe, mas quando você vai ver, não estão fazendo nada do que foi discutido e decidido.

A referência à “única pessoa” (CP-04) sugere que o volume de trabalho é muito grande e, por isso, requer a constituição de pares na solução dos problemas – o que, no caso desta CP, uma das respostas possíveis parece estar situada no campo da alteridade. Pois seus discursos “*chamo (...) para pensar junto*” e “*a mudança só acontece se você envolver o*

outro” remetem ao que Perelman (1999) fala sobre a retórica como técnica intelectual que, ao mesmo tempo que em rompe com os modelos subjetivistas e objetivistas, contribui para o exercício de nossa liberdade individual – ou seja, das escolhas que sustentam o agir.

(...) a retórica se propõe persuadir, ganhar a adesão alheia, por meio de uma argumentação concernente ao preferível. O estudo da retórica, concebida como uma lógica dos juízos de valor, relativa não ao verdadeiro, mas ao preferível, em que a adesão do homem não é simplesmente submissão, mas decisão e participação, introduziria um novo elemento na teoria do conhecimento e não limitaria o debate à aceitação total de um racionalismo inspirado em procedimentos científicos ou à sua completa rejeição. (Idem, p. 252)

Assim como toda e qualquer argumentação demanda acordos prévios, o debate em torno do conteúdo destes acordos representa o apreço do interlocutor, o interesse em refletir sobre o conhecimento posto na discussão. A CP (04) parece crer nisso também, porque defende não só o envolvimento com o outro, mas também que quanto melhor justificado for o argumento, maior será a adesão à tese enunciada. E para que algo possa se justificar, não se pode negá-lo, ao contrário é preciso acentuá-lo na discussão. E, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), acordos representam as premissas sobre o real, onde um certo consenso sobre o que se entende ser o fato (objeto da discussão) deve fazer-se presente. Neste caso, o acordo refere-se aos “problemas da turma” (CP-04), pois CP e professores só poderão procurar juntos uma resposta para aquilo que entendem ser o problema. No entanto, o acordo sobre o problema não significa que os sujeitos da interlocução devam acordar também sobre o que seja preferível realizar em relação ao fato, ainda que:

(...) tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo do auditório. Esse acordo tem por objetivo ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 73)

Penso que desta dinâmica surja o maior ou o menor grau de adesão por parte do auditório às teses do orador.

O orador, utilizando as premissas que servirão de fundamento à sua construção, conta com a adesão de seus ouvintes às proposições iniciais, mas estes lhe podem

recusar, seja por não aderirem ao que o orador lhes apresenta como adquirido, seja por perceberem o caráter unilateral da escolha das premissas, seja por ficarem contrariados com o caráter tendencioso da apresentação delas. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 73)

Na visão da CP (04), a idéia de luta parece traduzir a força dialógica dos argumentos, pois quanto mais intensa, mais sólidos serão os resultados práticos, como por exemplo, a enunciação: “tenho alguns que eram muito resistentes, mas agora fazem trabalhos que eu considero os melhores. Acho que a luta foi tão intensa... Sei lá, que quando entenderam a necessidade de mudança, mudaram mesmo”. A resistência aparece com o sentido de tensão e conflitos, condição para a instauração do dialogismo (BAKHTIN, 2003) e para qualquer que seja a síntese proveniente.

No diálogo as vozes (a parte das vozes) se soltam, soltam-se as entonações (pessoais-emocionais), das palavras e réplicas vivas extirpam-se os conceitos e juízos abstratos, mete-se tudo em uma consciência abstrata – e assim se obtém a dialética. (Idem, p. 383)

Por outro lado, a referida CP dá indícios de situar consenso no extremo oposto à dinâmica dialógica, quando se refere a certos mecanismos de *resistência* (agora não mais no sentido de tensão e conflito, mas no da rigidez que se opõe ao deslocamento) não explicitados no discurso, como pode ilustrar o seguinte enunciado: “Agora, há outros que não parecem nada resistentes, concordam sempre com o que você propõe, mas quando você vai ver, não estão fazendo nada do que foi discutido e decidido”. Assim, o que parecia mais fácil de resolver (em função da *concordância*), torna-se mais difícil em função da ausência de tensão e conflito, aspectos próprios da atividade discursiva, cuja dinâmica exige o contato das mentes e, por isso, implica respostas ao outro que por sua vez se revertem em novas questões, conferindo-se assim um caráter provisório (dinâmico) ao conhecimento (PERELMAN, 1999) e às práticas. Essa situação sugere que as palavras entre a CP (04) e *certos professores* funcionaram apenas como informações pontuais que foram decodificadas, mas não se constituíram naquilo que Perelman (1999) define como *contato dos espíritos* e Bakhtin (2003) estabelece como *atitude responsiva*.

É justamente o contato entre os espíritos ou a atividade responsiva que confere movimento à vida, à cultura e à história.

O contexto é potencialmente inacabado, o código deve ser acabado. O código é apenas um meio técnico de informação, não tem significado criador cognitivo. O código é um contexto deliberadamente estabelecido, amortecido. (BAKHTIN, 2003, p. 383)

A racionalidade expressa pela CP (04) é indicativa da noção de que os sentidos atribuídos aos fatos e coisas são fluidos e dependem tanto do contexto quanto do processo a que estão submetidos. Contexto e processo se caracterizam a partir das relações sociais que lhes conferem existência, seja pela inclusão ou pela exclusão do outro, de suas opiniões e conhecimentos; mas certamente pela dinâmica argumentativa na qual estão imersos. Assim, o reconhecimento do outro e o apreço pelo interlocutor são componentes fundamentais para a instauração de outras possibilidades de ação, portanto, de transformação.

Como exemplo da transformação que se faz necessária no interior da escola, a CP (04) num CE oferece aos professores o debate sobre os *ciclos de formação*. Neste dia, os professores foram recebidos com um lanche, que segundo a CP (04) tem como objetivo “promover a confraternização entre os membros da equipe, porque o clima de união é muito importante para o professor se envolver com o trabalho”. Depois, todos os professores foram convidados a participar de uma dinâmica de sensibilização com a música *Tempo Rei*³⁵, de Gilberto Gil, que já toca num aparelho de som portátil. Cada um recebe a letra da música impressa para acompanhar. Ouvem e cantam algumas vezes.

³⁵ A letra encontra-se, aqui, transcrita, por ser representativa da discussão posterior desenvolvida no CE. A letra:
Não me iludo, tudo permanecerá do jeito que tem sido - Transcorrendo, transformando - Tempo e espaço navegando todos os sentidos
Pães de Açúcar, corcovados - Fustigados pela chuva e pelo eterno vento - Água mole, pedra dura - Tanto bate que não restará nem pensamento
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei - Transformai as velhas formas do viver - Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei - Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei
Pensamento, mesmo o fundamento singular do ser humano - De um momento para o outro - Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos - Mães zelosas, pais corujas - Vejam como as águas de repente ficam sujas - Não se iludam, não me iludo - Tudo agora mesmo pode estar por um segundo
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei - Transformai as velhas formas do viver - Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei - Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei.

CP (04) – Hoje iremos refletir sobre os ciclos de formação, achei que essa música tem tudo a ver com o tema. Eu queria saber o que vocês pensam sobre o ciclo de formação?

As respostas não foram muito variadas, os professores parecem estar de acordo com certas idéias sobre o ciclo de formação, como exemplificam algumas respostas: “dar continuidade ao trabalho”; “oportunidade pra aluno aprender”; “mais tempo de aprendizagem para o aluno”; “meio de trabalhar as diferenças”.

A CP (04) distribui o livro de Elvira Souza Lima, *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. A CP divide o grupo de professores em 5 grupos e diz: “não vamos trabalhar o livro todo, mas a parte inicial que fala sobre o tempo escolar. Eu quero que a gente possa refletir um pouco a questão do tempo na prática”. Os grupos deveriam ler a parte definida pela CP (04) e responder a algumas questões por escrito.

Enquanto os grupos trabalham na realização da atividade a CP (04) comenta:

“Não estou trabalhando o livro todo, porque não adianta jogar tudo, porque aí não sai nada. O que eu quero que eles possam refletir a prática, só que para isso tem que ir devagar. Antes eu achava que podia trazer um material mais extenso, repletos de conceitos que eu consideram importantes internalizarem, como se eles tivessem que ler tudo, saber de tudo. Aí, não dava certo. Eles se desinteressavam e eu ficava frustrada. Com o tempo fui aprendendo, passei a trazer coisas menores, mais simples, mas que podiam dar base para a reflexão. Fiz essa mudança quando entendi o conceito de zona de desenvolvimento de Vygotsky – a mediação. Isso foi possibilitando a mudança”.

A referência ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal* – ZDP (Vygotsky, 2000) parece traduzir a noção defendida pelo autor: “a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Entretanto, antecipar-se ao desenvolvimento não significa propor a discussão com o outro de pontos muito distantes; pois, assim sendo, inviabiliza-se o contato dos espíritos (Perelman, 1999) ou a atitude responsiva (Bakhtin, 2003) ou a interlocução (Vygotsky, 2000). E isso era o que ocorria quando a referida CP oferecia textos muito densos – “material mais extenso, repletos de conceitos que eu consideram importantes internalizarem” –, mas a frustração causada pelo insucesso das

atividades, associada à internalização do conceito de mediação, fez com que a CP reformulasse sua concepção de formação e passasse a sugerir leituras mais significativas para o grupo, ou seja, leituras onde um grau mínimo de acordo pudesse impulsionar o debate sobre o conhecimento considerado necessário à formação dos professores de sua escola de atuação, conforme expresso no fragmento citado anteriormente.

Essa situação é ilustrativa dos conceitos de significado e sentido em Bakhtin (2003). O significado refere-se ao conhecido, ao conteúdo dicionarizado da palavra, de certa forma universal e unívoco – que se aproxima do acordo, em Perelman (1999) – e o sentido diz respeito às diferentes vozes e índices de valor que caracterizam a palavra no momento em que ela é enunciada, onde a posição e a intenção de quem fala interfere na interpretação de quem ouve. Assim, o significado permite que o conteúdo seja mais passivamente apreendido – que se liga ao consenso, em Perelman (1999), ao passo que o sentido movimenta a compreensão dos interlocutores, situando-os nos limites entre os ditos e os presumidos (FREITAS, 2000).

Nem sempre é possível dizer explicitamente o que se pensa, portanto, o interlocutor recorre a recursos persuasivos que possam garantir a adesão ao que se pretende realizar. Sobre isso, o relato a seguir pode ser elucidativo:

CP (04) – Já mexi muito com a avaliação na escola. Quando eu assumi função, a escola tinha semana de prova. Então, hoje era o dia da prova de Matemática; amanhã, da prova de Geografia; depois de amanhã, da de Ciências. Isso era a escola toda. Eu quebrei isso e como? Trabalhando a questão da avaliação. Logo que eu entrei na função, a CRE veio assistir o COC. A direção antiga tinha como meta esse tipo de avaliação; ela só acreditava nesse tipo de avaliação classificatória; achava que isso era o que dava certo. Eu não concordava com essa linha, mas também não podia o tempo todo ficar batendo de frente com a direção visão logo. Então eu tinha que mostrar outros caminhos. Como é que eu comecei a mostrar esses outros caminhos. Estudando, através de textos. E no conselho de classe, trabalhando com o grupo e a CRE assistindo, os próprios professores começaram a criticar o meu texto, que falava na avaliação continuada, avaliação processual, a importância de se perceber o outro, de não se adotar uma postura autoritária. Aí, eles mesmos entregaram para a CRE que a escola realizava prova única. No COC a CRE sinalizou que não podia ser assim. Após o COC, a representante da CRE me chamou e disse: Olha, se a prova única continuasse [ri] você vai responder em folha, porque eu não podia ter esse tipo de atitude. Aí, eu disse: você pode ficar tranqüila que acabou [ri], não vai ter mais. E foi assim, uma guerra, porque a coordenadora contra e a direção a favor. Aí, com o respaldo da CRE eu botei pé firme, que eu estava numa função e não podia permitir esse tipo de conduta. E dali em diante, eu fui trabalhando o grupo. (...) Existe a prova? Existe. Eu não posso é negar a prova. Até

porque você tem que caracterizar a avaliação que é individual, em duplas, em grupos. E tenho muitos professores realizando esse tipo de avaliação. E isso é um crescimento, não é? Mas também há os que só avaliam com a prova individual (...).

A CP (04) recorreu a uma estratégia para desvelar uma prática prescrita pela política da SME como inadequada, sem que ela mesma precisasse denunciar a escola à CRE. Respalhada pelo discurso que recomendava a avaliação continuada e processual, própria da orientação construtivista adotada pela rede, influenciada pelos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro (1990), na década de 80, a CP facilita uma situação de conflito entre os ideais teóricos e as práticas concretas, cujo paradoxo não pode ser contido. E, com isso, provoca a voz do grupo que denuncia o contra-senso entre teoria e prática, o que a coloca numa posição mais confortável frente à discordância em relação às idéias da direção e, ao mesmo tempo, fortalece-a perante o grupo de professores. Pois deixa claro que não só tem a adesão da CRE ao que defende como avaliação, como tem a proibição de atuar de outra forma – “Olha, se a prova única continuasse [ri] você vai responder em folha”.

A estratégia adotada pela CP condiz com o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) apontam sobre as técnicas argumentativas de convencer e persuadir, cujo caráter e aspectos dependem da natureza do auditório, que se constitui em diferentes espécies, e neste caso ressalto: o auditório universal; o formado pelos interlocutores do diálogo; e o constituído consigo próprio. No caso do auditório universal, quanto maior o número de adeptos a uma tese, maior será sua verossimilhança. Pois quanto mais provável for o fato, maior o estatuto de verdade. E quanto maior o caráter de verdade, menor o aspecto a ser discutido. Então, se por um lado o desejo, na esfera da argumentação, é fazer parte do auditório universal; por outro, pertencer ao auditório universal é colocar-se fora do debate. O que nenhum de nós deseja, pois a linguagem é o nosso ponto de contato com o outro, que depende também em grande parte das escolhas éticas adotadas por nós no discurso dirigido ao outro.

A escolha da CP (04) em *forçar a confissão* dos professores sobre o que acontecia na escola poderia ser representativa do diálogo travado com um auditório particular, que para ganhar a adesão da maioria recorreu a um argumento universal (procedimentos de avaliação adotados pela rede municipal de ensino), que se justificou pelo diálogo travado consigo mesma sobre as escolhas do preferível em relação aos procedimentos de avaliação, como se a CP se perguntasse: o que é melhor, não desmascarar a estrutura da escola e não enfrentar a direção ou evidenciar as práticas que não concordava serem as melhores para a formação do aluno?

A principal característica da CP em questão parece ser a de instaurar reflexões a partir de problematizações que levem à procura por brechas para a ação. Retornando às questões propostas pela CP (04) aos grupos de professores, num CE:

Grupo 1 – “Durante muito tempo, procuramos aceitar e nos adaptar à questão do tempo na instituição escolar sem questioná-la. Falta tempo para ministrar a matéria, para o aluno assimilar algo. Material de apoio para o processo ensino-aprendizagem incorporam também uma divisão temporal artificial (calendário). Com o ciclo, temos a questão temporal como ponto imprescindível. Qual o objetivo da proposta da escola ciclada?; Diferencie a questão do tempo na seriação e no ciclo; Qual a opinião do grupo do tempo no ciclo?”

Grupo 2 – “Após a leitura do texto, O que vem a ser ciclo de formação em educação? (Elvira Souza Lima): que objetivos podemos traçar para a escola ciclada?; Qual a fundamentação teórica adotada nos ciclos de formação?; O projeto político pedagógico da escola (...) está pautado na teoria histórico-cultural que busca o desenvolvimento formal, promovendo o desenvolvimento cultural de todo o ser humano. Que estratégias de ensino adotamos durante o ano letivo para atender a teoria que fundamenta o PPP da escola?”

Grupo 3 – Vários são os itens necessários para a implicação do ciclo de formação, tais como: *gestão*; *currículo*. Como deve atuar a gestão para atender a necessidade da escola ciclada?; O que precisamos rever nesta unidade escolar para atender ao ciclo?; Conceitue currículo para a escola ciclada; Nossa escola está presa a um currículo fechado ou busca atender as necessidades dos educando?

Grupo 4 – Dando continuidade aos itens necessários à implantação dos ciclos de formação: a *avaliação*. Qual a importância da avaliação no processo de formação o aluno? Nossa escola fundamenta a formação como formativa. Que práticas estão presentes nesse processo de avaliação? De acordo com o texto, a avaliação é o primeiro eixo do processo de escolarização a ser alterado pela implantação dos ciclos de formação. O que vamos precisar mudar?

Grupo 5 – Dando continuidade aos itens necessários à implantação dos ciclos de formação: continuidade educativa. Como ocorrerá essa continuidade?; Quais são os pontos positivos dessa continuidade educativa?; E os pontos negativos?; Trabalhar em equipe a formação de coletivos: como deve ser a atuação dos professores para atender a escola ciclada?; Com relação a este item, em que nossa escola precisa

avançar?; Formação do educador: o que é necessário para atender a esta formação?;
Qual a importância da pesquisa para o nosso trabalho:

Cada grupo de questões contém em si aspectos distintos relativos ao conteúdo tratado e a expressão deste, o que nos aproxima das idéias de Bakhtin (1992) sobre a verdadeira substância da língua. Esta não se reduz a um sistema abstrato de normas, nem se constitui pela enunciação monológica ou pelo ato psicofisiológico de sua produção. Mas, ao contrário, o que caracteriza o valor da língua é a interação verbal, sua condição concreta de realização; que envolve toda e qualquer enunciação.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Para Bakhtin (1992), toda palavra comporta duas faces: de um lado, deriva de alguém; do outro, dirige-se a alguém. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (p. 113). A palavra, nesse caso, dependerá sempre das relações sociais que lhe dão origem. E, justamente, por conter a palavra a natureza do eu e do outro, Bakhtin (1992) propõe o *dialogismo* como princípio constitutivo tanto da linguagem como de seu sentido.

A CP (04) ao propor para o grupo questões acerca dos *ciclos de formação*, tanto se posiciona frente ao outro como convida-o a expor suas idéias, fato que o obriga a uma tomada de posição e, conseqüentemente, a uma apreciação da decisão escolhida para a ação. Essa atmosfera dialógica ajuíza sobre as condições conceituais, afetivas e materiais de realização das práticas pedagógicas. Os professores foram convidados a falar sobre o que pensam (“Diferencie a questão do tempo na seriação e no ciclo”; “Conceitue currículo para a escola ciclada”; “Qual a opinião do grupo do tempo no ciclo?”), o que fazem (“Nossa escola está presa a um currículo fechado ou busca atender as necessidades dos educando?”; “Que estratégias de ensino adotamos durante o ano letivo para atender a teoria que fundamenta o

PPP da escola?") e o que falta ("O que precisamos rever, nesta unidade escolar, para atender ao ciclo?"; "O que vamos precisar mudar?") para que a escolha teórica recaia sobre a prática.

As perguntas postas pela CP (04) trazem o sentido de que não se pode depositar no professor a responsabilidade pelas barreiras às aprendizagens com as quais os alunos se deparam. Assim, os grupos, ao responderem o que falta para a concretização do que se tem projetado, contestam o número excessivo de alunos em sala de aula, a ausência de tecnologias, ressaltam a falta de envolvimento da família e a necessidade de colaboração de outras áreas do saber, como podem ilustrar os trechos a seguir:

G1 – *Qual a opinião do grupo do tempo no ciclo?* Estender o período para alcançar o tempo dos alunos com dificuldades, só vai mascarar a situação real da escola, que ao entender que há alunos que precisam de um tempo maior para aprender, deixamos de lado alunos com um potencial de aprendizagem ainda mais curto do que o que oferecemos no momento. Vamos continuar excluindo.

G2 – *Que estratégias de ensino adotamos durante o ano letivo para atender a teoria que fundamenta o PPP da escola?* Na verdade, a escola tenta introduzir algumas práticas pedagógicas, visando desenvolver principalmente a interação entre os indivíduos, trabalhos em grupo e a mediação. Contudo, percebemos que ainda não conseguimos atingir totalmente esse objetivo. Não só pela incompreensão percebida no grupo como pela falta de embasamento teórico nas práticas que utilizamos na escola.

G3 – *Como deve atuar a gestão para atender a necessidade da escola cilada?* Estar atenta a necessidade do corpo de professores, do grupo de alunos e responsáveis. Intermediar a relação entre professores e responsáveis. Maior inter-relação entre CEC (Conselho Escola-Comunidade), professores e direção sobre o direcionamento das verbas que a U.E. recebe para enfocar as necessidades reais da escola. *Nossa escola está presa a um currículo fechado ou busca atender as necessidades dos educando?* Nossa escola busca, através de um currículo aberto, atender as necessidades dos educandos dentro da possibilidade de atuação dos professores e a vivência do grupo social.

G4 – *O que vamos precisar mudar?* Média de 20 a 25 alunos por turma; maior comprometimento do professor e da família em relação a evolução do aluno; maior incentivo e estímulo aos pais e professores. A escola necessita de uma equipe pedagógica para dar suporte ao trabalho do professor e atender os alunos com dificuldades. Uma escola mais atraente e interessante; modernização e melhoria da estrutura. Avaliação diagnóstica, através de constantes observações das tarefas propostas e das aprendizagens dos conteúdos.

G5 – *Quais são os pontos positivos dessa continuidade educativa?; E os pontos negativos?* Pontos positivos: democratização do tempo de aprendizagem, interação entre os alunos, maior flexibilidade na grade curricular. Pontos negativos: desleixo da família em valorizar a importância da escola para a vida do aluno; não priorizar a grade curricular na formação do aluno.

O G1 ao se posicionar sobre o *tempo no ciclo* deixa marcas de sua descrença na nova forma de organização educacional como solução para as barreiras às aprendizagens. Além

disso, revela considerar o ciclo de formação uma estratégia de mascaramento da realidade excludente da escola. Este discurso parece ser representativo da visão de que não se pode pensar a inclusão dissociada de seu reverso – a exclusão. Fato este que, segundo Santos e Silva (2007, mimeo) só pode ser definido como processo.

(...) ao compreendermos a inclusão em sua relação dialética com a exclusão, podemos entendê-la como processo. Processo este, por sua vez, delineado em suas dimensões de *cultura, política e prática*, que lhe emprestam um caráter dinâmico que não permite o aprisionamento, o congelamento, ou a cristalização da inclusão dentro de apenas uma rede de significação. Ela assumirá sua veia histórica, mas não linear (...). Porque compreendida no seio da contradição gerada pelas inúmeras e mutantes exclusões de nossas sociedades, a necessidade de inclusão torna-se infundável e espiralar: ela volta, mas nunca com as mesmas proporções, nunca em um mesmo nível de complexidade, e nunca exatamente em um mesmo contexto, ainda que possa ser em um mesmo lugar. Neste sentido, o processo de inclusão nunca é completo, mas está sempre em andamento. (SANTOS e SILVA, 2007, p. 15)

A compreensão de que o que se realiza nas práticas cotidianas liga-se à instauração de um processo dialético nos conduz ao conceito de polifonia de Bakhtin (1999), que afirma que as palavras sempre carregam algo mais do que de fato é dito, em toda palavra há sempre um aspecto não dito. Na palavra reside sempre o diferente, isto é, o heterogêneo, sendo que sua apreensão liga-se aos recursos que a expressão argumentativa recorre. Assim, todo argumento tem a intenção de influenciar o outro, para que este tome uma posição frente ao discutido (Perelman e Olbrechts-tyteca, 2005).

Argumento e sentidos são textos que afetam a unicidade da palavra do discurso – espaço da prerrogativa da dinâmica dialógica, que permite aos interlocutores interpretar idéias, desvendar sentidos, preencher fissuras, tecer as tramas que servirão forma e fundo a outros discursos - como é o caso do G2 e do G3, que não se posicionam a favor ou contra o ciclo de formação, mas se vêem despreparados para a articulação entre a teoria proposta e debatida e as práticas realizadas. No entanto, na concepção da CP (04), essa é a base para a mudança:

CP (04) – Confesso que me deixa muito feliz essa conclusão, não pelo fato de não estarem preparados, mas por assumirem esse lugar. É porque estão mais perto da mudança. A gente só muda, quando essa necessidade aparece.

Esse discurso pode ser analisado como consoante ao que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam sobre a interpretação dos dados:

É justamente quando interpretações incompatíveis fazem-nos hesitar sobre a maneira de conceber o dado que o problema da interpretação coloca com força; ele passa para o último plano assim que, tendo uma das interpretações parecido ser mais adequada, apenas ela fica presente na consciência. (Idem, p. 137)

Parece que expressão dos autores anteriormente citados vinculam-se às de Vygotsky (2000) sobre o conceito de ZDP, cujo foco recai sobre as potencialidades de aprendizagem, que emergem da apropriação dos conceitos e conhecimentos socialmente oferecidos a partir das interações entre os sujeitos.

A infinita complexidade das interpretações, sua mobilidade e sua interação explicam suficientemente a impossibilidade de reduzir todos os enunciados a proposições cuja probabilidade numérica possa ser determinada. (...) as possibilidades de interpretações parecem inesgotáveis. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 138)

Os G4e G5 ao expressarem as mudanças necessárias à implementação dos ciclos e dos pontos positivos e negativos desta, se distanciam das concepções teóricas defendidas pela CP. G4 afirma que a mudança depende da estrutura educacional física e material, bem como da existência de outros profissionais, além do professor, para resolver os *problemas das aprendizagens dos alunos com dificuldades*; mas não menciona o desenvolvimento do conhecimento como prerrogativa para a formação tanto do professor quanto do aluno. Ao passo que, o G5 deposita no “*desleixo das famílias*” e na *ausência de uma grade curricular* a responsabilidade pelos problemas educacionais dos alunos; e, também, não fazem referência à articulação entre teoria e prática como possibilidade de superação das práticas não consideradas adequadas. À medida que os grupos apresentavam, a CP (04) convocava os outros grupos a pronunciarem-se a respeito dos assuntos e, também, ela ia procedendo à interferência que achava necessária. Mas com o caminhar do tempo, encerra a dinâmica, dizendo:

CP (04) – Vamos precisar discutir melhor todos aspectos. Como vamos conseguir uma estrutura mais adequada ao ciclo: sala com menos alunos, tecnologias etc.? Mas também vamos precisar discutir o que vocês falam sobre a equipe multidisciplinar e sobre as famílias. A escola tem que ter psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista? Isso deve fazer parte do sistema educacional? O mesmo cuidado que tenho com vocês, de não deixar recair o peso [do fracasso] nas costas de vocês, não temos que ter com as famílias? Será que elas estão tão perdidas como nós? Tem pais que chegam aqui e falam: “professora, eu não sei o que eu faço com meu filho. Eu queria botar ele no Conselho Tutelar. A senhora manda ele para o Conselho Tutelar?”. E esse não nosso objetivo. Não se trata de mandar o adolescente para o CT, ou de querer obrigar o pai a fazer assim ou assado. *Adianta chamar o pai para falar mal do filho?* Isso não cabe mais. Será que não temos que trazer o pai para a escola e mostrar o que a escola pode estar oferecendo? (...). Nós tivemos um trabalho nas salas de progressão e ano inicial do ciclo, onde os professores realizaram atividades com os pais... Mostrando como é a construção do conhecimento da leitura e da escrita... Os pais produzindo junto com os filhos... E a gente viu que os pais gostam, se interessam... Então, não é desleixo, ou é? Aí, eu pergunto mais uma vez: será que a culpa é só da família? Será que a falta de estrutura que vocês falaram também não entra nisso? E nós, o que podemos fazer para mudar? Nós mesmas muitas vezes não podemos ir à escola dos nossos filhos, porque estamos no trabalho (...). Outro ponto que vamos precisar tocar: a idéia de que não há grade curricular. O que muda não é o currículo, a maneira de ser trabalhado é que tem que ser diferente.

É provável que os professores tenham saído do CE com suas crenças abaladas pelas problematizações, acima grifadas, oferecidas pela CP (04). Através das palavras de Meyer (1993), pode-se dizer que a CP (04) esforça-se

a todo custo a abolir a problemática, evitando que ela desapareça por efeito das quase respostas, dessas respostas com que os homens se auto-satisfazem quando têm necessidade de se assegurarem por meio das ilusões, que freqüentemente acabam por ser exclusões. (Idem, p. 154)

A recusa da CP (04) em abolir o problema em torno do qual nos debruçamos para encontrar as possíveis soluções caracteriza-se como a retórica que visa operar “com a distância entre os sujeitos sobre certas questões” (MEYER, 1993, p. 154), o que se pode compreender como a inclusão no que se refere ao reconhecimento do outro com parte constitutiva na procura pela ação desejada que será adotada e, portanto, transformada em história social e coletiva da humanidade, da qual todos participamos.

E, segundo Vygotsky (2000), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o ponto básico do método dialético” (p. 85-86). Nesse sentido, a análise das *situações de interação* entre a CP (04) e alunos pode servir para a compreensão das formas características da atividade psicológica: processual, dinâmica e

histórica.

Numa das entrevistas com a CP (04), fomos algumas vezes interrompidas por alunos do ano inicial do ciclo, que a procuravam para lhe mostrar o quanto haviam avançado no processo de apropriação da língua.

Situação 1

1. Marcos: Tia, posso ler pra você agora?
2. CP: Eu estou um pouco ocupada, pode ser amanhã?
3. Marcos: É rápido, tia, não vai demorar nadinha, eu tô lendo bem mais melhor.
4. CP: Então está bem, leia que eu preciso continuar conversando com a Cristina. Você sabe quem é ela?
5. Marcos: Eu não. É tia nova? [Vira-se para mim e pergunta] A senhora vai dar aula aqui, agora, é?
6. Pesquisadora: Eu não. Vim apenas conhecer a sua escola. Você acha essa escola boa?
7. Marcos: Às vezes, tem hora que é, mas tem hora que não é? Sabe quando não é? A tia [olha para a CP e aponta para ela] sabe. Sabe *né* tia?
8. CP: Eu não sei se estou pensando a mesma coisa que você, mas se você quiser falar para a Cristina, pode falar.
9. Marcos: É que eu não sabia ler, agora tô sabendo bem mais. Tô ficando bom nisso. Mas *né* isso não que é ruim não, é que às vezes a tia [a professora] grita muito e põe a gente de castigo.
10. CP: Mas isso não tem acontecido mais. Agora, ela está bem legal com a turma. Ela já explicou, ela estava com muitos problemas.
11. Marcos: Já resolveu, *né* tia?
12. CP: Mas eu te perguntei se você sabe quem é a Cristina. Sabe o que ela é minha?
13. Marcos: Sua irmã, tia?
14. CP: Não, minha professora.
15. Marcos: Mas você já sabe ler, você me ensina as coisas.
16. CP: Pois é, mas a gente tem sempre o que aprender. Se eu não estudar, eu não vou ensinar para vocês?
17. Marcos: Ela dá aula pra você em que colégio?
18. CP: Lá no Eurico Dutra.
19. Criança: Mas lá é colégio igual aqui. Você *tá* em que turma? Deve ser dos grandes.
20. CP: Eu estudo na turma de coordenadoras.
21. Marcos: (Vira-se para a pesquisadora) E o que você ensina pra ela?
22. Pesquisadora: Eu ensino sobre como ensinar às crianças?
23. Marcos: Mas isso ela já sabe... E ela sabe mesmo, ela aprendeu. Ela é boa aluna, *né*?
24. Pesquisadora: Ela é muito boa aluna.
25. CP: Gostou de saber que eu ainda estudo?
26. Marcos: Você é inteligente *né* tia. Será que eu vou ser inteligente igual a você?
27. CP: Você já é inteligente igual a mim. A diferença é que eu tenho mais anos de estudo que você. Mas inteligente nós somos iguais. Porque todo mundo que aprende as coisas é inteligente. Quer ver? Faz a sua leitura para mim.
28. Marcos: [A criança lê um texto que parece ter sido criado por ela] E aí, melhorei?
29. CP: Muito mesmo, a cada dia melhora mais. Muito bem. Agora vai que eu vou continuar conversando...
30. Marcos: Ela está te ensinando alguma coisa?
31. CP: Não ela veio ver se o que ela me ensinou eu aprendi mesmo?
32. Marcos: *Igualzinho* o que você faz com a gente!
33. CP: Isso mesmo, agora despede da Cristina e vai para sua sala. Na semana que vem você volta, tá bem? [A criança concorda, se despede e sai].

O vínculo entre a CP (04) e Marcos pode ser considerado bastante sólido e indica uma história de confiança mútua. Marcos é aluno de uma turma de ano inicial do ciclo, considerado pela professora um problema quanto à aprendizagem escolar, assim como outros tantos da sala, não aprendia a ler e a escrever. A CP propôs à professora um desafio: decidiram que uma vez por semana trabalhariam juntas. A CP e a professora iniciaram uma pesquisa sobre atividades e tarefas escolares, leituras e jogos adequados ao desenvolvimento das crianças. E foram pouco a pouco transformando a realidade da referida turma.

Por isso, as crianças têm o hábito de procurar a CP para ler para ela, tamanha a satisfação que têm ao se depararem com as apropriações da escrita e da leitura. No entanto, parece que a satisfação pelas conquistas não é unilateral, uma vez que mesmo ocupada a CP libera a entrada da criança em sua sala, atendendo-lhe o pedido, ver falas 1, 2, 3 e 4. Além disso, a CP ativa novas interlocuções quando não se limita a ouvir a leitura do aluno e questiona-o a respeito da presença de um terceiro (eu – a pesquisadora) – falas 4 a 14. Marcos se surpreende com a condição a mim atribuída – a de professora da CP. E solta uma enunciação acompanhada da entonação de espanto: “Mas você já sabe ler! Você me ensina as coisas...”. A surpresa parece revelar a superioridade do professor sobre o aluno, crença que a CP parece negar ao responder para Marcos que não se pára de aprender nunca – fala 16. Ao questionar onde a CP tinha aulas, novo espanto toma conta do discurso de Marcos: “Mas lá é colégio igual aqui. Você tá em que turma? Deve ser dos grandes”. Marcos parece satisfazer-se com a explicação da CP sobre sua “turma” – fala 20 –, mas quer saber de mim o que eu ensino. Diante da minha resposta, outro espanto, dessa vez, acompanhado de um tom reticente e orgulhoso – falas 21 a 24.

A CP ainda questiona Marcos sobre a novidade em ser *professora/aluna* – fala 25. Nesse momento, a história de vida de Marcos é marcada pela internalização de um novo conceito: ser tão inteligente quanto o professor – falas 26 a 29. Aqui se pode chamar

novamente a voz de Perelman (1999) quando afirma que a diferença entre orador (professor) e auditório (aluno) não é de natureza, mas de grau. Portanto, professores e alunos não ocupam posições de superioridade ou inferioridade, distanciam-se, somente, naquilo que se refere ao grau de conhecimento que possuem, mas na medida em que seus papéis são desempenhados esse grau se movimenta, tal qual a abertura de um compasso, que tanto permite aumentar o grau do desenho traçado quanto diminuí-lo. Nesse sentido, a fala 29 deixa indícios de que a distância entre a CP e Marcos foi reduzida por essa experiência vivida.

Situação 2

1. Luana: Tia, posso ler agora? [Não espera a resposta, vai entrando na sala] Ela que é sua professora, que o Marcos falou?
2. CP: É sim. O nome dela é Cristina. Fale seu nome pra ela e diga boa tarde.
3. Luana: Boa tarde, eu chamo Luana. Acho que eu não vou ler mais não?
4. CP: Como não!
5. Luana: Se eu erro? O Marcos falou que ela veio fazer com você o que você faz com a gente...
6. CP: O quê?
7. Luana: Ver se aprendeu.
8. CP: Não tem problema, porque o professor também tem que ver quando o aluno não aprendeu. Assim, ele fica sabendo o que está faltando para ensinar ainda.
9. Luana: [A criança faz a leitura e vira-se para mim] Eu li bem? Você acha que eu aprendi mais que na outra semana?
10. Pesquisadora: Eu achei que você leu bem mesmo. Mas eu não posso dizer se você aprendeu mais que na outra semana, porque eu não sei o que você já sabia...
11. Luana: Então, na outra [semana] você vem de novo, tá?
12. Pesquisadora: Se eu puder, venho sim.
13. Luana: Mas se você não vier, não vai saber se eu melhorei.
14. CP: É que ela é muito ocupada, mas se ela não puder eu conto para ela. Agora, vai para sua sala e diz à *professora* para não deixar ninguém mais vir hoje.
15. Luana: [Já na porta da sala] Ih! Tia. O Leo tá aí fora na porta, veio eu e ele. Ele quer também.
16. CP: Chama ele, mas fala para não vir mais ninguém hoje. Diz tchau e pode ir. [Criança se despede e sai]

Luana estuda na mesma sala de Marcos (criança da situação 1), e como ele viveu experiências desagradáveis no seu processo de aprendizagem, uma vez que era considerada atrasada e pouco interessada. Nessa situação de interlocução pode-se destacar que do ponto de vista da criança, o erro pode ser considerado algo impróprio, nem sempre bem aceito e muitas vezes objeto de repreensões e reprovação. É possível que Luana tenha recuado em ler na minha frente para proteger a CP (por quem as crianças demonstram grande apreço) – falas de

1 a 7. Mas o argumento da CP – que aponta a importância de ensino se basear na história do desenvolvimento e que confirma as idéias de Vygotsky (2000) sobre a natureza social do desenvolvimento, porque depende da interferência do outro – parece encorajar Luana a ler – fala 8. A criança, então, lê, mas o faz para mim – fala 9 – como se a minha aprovação recaísse sobre o valor das aprendizagens de ambas (dela e da CP). Imediatamente, Luana me questiona sobre sua condição: melhor ou pior que na semana passada? Como não tenho termos para a comparação, me pede que retorne na semana seguinte – falas 10 a 13. Como eu não posso dar-lhe garantias de retorno na semana posterior, a CP intervém e põe fim a ansiedade da criança (o outro – no caso, eu – virá ou não?), afirmando comunicar-me o resultado de seu desempenho, numa demonstração de incentivo e respeito aos sentimentos da criança – fala 14.

Desta experiência são retirados exemplos do reconhecimento do sujeito *criança* como sujeito a quem devemos respeitar, com quem partilhamos uma trajetória, para quem e de quem ressoam os sentidos que nos constituem e definem os lugares ocupados por nos na esfera social. Lembrando Vygotsky (2000), o comportamento só é compreensível no contexto em que está inserido e, completando sua idéia com a de Bakhtin (1992), “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (p. 34), pode-se afirmar que o *ser-professora* liga-se ao *ser-aluno* e que ambos estão em permanente constituição, em pleno movimento de significações e de (re) significações constantes. Então, a necessidade do ser-professora só é satisfeita na sua relação com a satisfação das necessidades do ser-aluno, pois são justo estas que conferem valor a um e ao outro.

A saída de Luana não deixa dúvidas, havia um outro aluno na entrada da sala que desejava o mesmo, o reconhecimento do outro sobre si *em palavras*. Vygotsky (1989) diz que a identidade se constitui num processo de mediação entre o eu e o mundo, onde a linguagem localiza-se para permitir a transformação e a dinâmica necessárias ao pensamento e à ação. Então, a criança experimenta, nomeia e representa o mundo, que dialeticamente vai

assumindo características e aspectos cada vez mais complexos. Mas tudo isso só é possível porque entre mim, o mundo como objeto e o significado está o outro, o responsável pelos inúmeros sentidos que a palavra adquire.

A CP (04) sabendo disso aceita ativamente a responsabilidade de nomear os avanços de Leo – conforme a situação 3 posteriormente transcrita .

Situação 3

1. Leo: Posso eu agora tia?
2. CP: Pode, mas rapidinho. Essa é a Cristina, minha professora, cumprimente ela...
3. Leo: Oi. [Sorri e abaixa a cabeça].
4. CP: Ela vai gostar muito de ver você lendo, porque eu já tinha contado que você está lendo muito bem, que antes você tinha muitas dificuldades, mas que agora você não tem mais, aprende tudo rapidinho. [Abre o caderno dele, aponta um texto e pede que leia].
5. Leo: Mas eu queria essa não. Eu vou ler esse, pode?
6. CP: Claro, leia-o então.
7. Leo: [Lê o texto sem muita desenvoltura] Não fui bem *né* tia?
8. CP: Eu achei que você foi bem, mas acho que pode melhorar. E se você acha que não foi bem é porque sabe que pode melhorar. A gente sempre pode.
9. Leo: Vou ler de novo, tá? [Não espera a resposta e relê o texto, dessa vez, com uma performance mais desenvolta] Você achou que fui bem?
10. CP: Achei que foi bem melhor que da primeira vez.
11. Leo: Mas ainda não foi bom, *né*?
12. CP: Eu achei que foi ótimo. Você está lendo melhor a cada dia, mas é claro que não está perfeito, senão não precisava estudar mais. Você não vê que a tia estuda até hoje?
13. Leo: É mesmo *né* tia, *né* vergonha não *né*, não saber?
14. CP: De jeito nenhum. Vergonha é não querer aprender.
15. Leo: Ah! Isso eu tô querendo. Tô conseguindo, devagar *né*, mas *tô né*? Eu vou ler a última... [Relê o texto novamente e olha para a CP, como quem diz e aí?]
16. CP: Nossa! Essa foi melhor ainda. Eu fico muito feliz que vocês estão gostando de aprender sempre mais. Agora despede da Cristina e vai para sua sala.
17. Leo: [Sorri, balança a mão e sai]

A CP (02) ao afirmar que Leo tinha dificuldades – fala 4 – confere uma condição de superação a essa situação, da qual a criança em questão parece partilhar o sentido, uma vez que ele mesmo julga a sua atividade de leitura inadequada – fala 7 – e, em seguida, afirma poder refazer, ou seja, superar-se – fala 9. Contudo, a condição de livrar-s de um estado para alcançar outro me parece possível com as intervenções e nomeações feitas pelo outro (no caso, a CP (02) – exemplos: falas 8, 10.

Vygotsky (2000) chama de “*internalização* a reconstituição interna de uma operação externa” (p. 74) e, assim, “um processo interpessoal é transformado num processo

intrapessoal” (p. 75). A CP (04) confirma isso na sua prática e indica conceber a formação do sujeito segundo a idéia de que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las” (VYGOTSKY, 1989, p. 48). Pois mesmo diante da materialidade com que a leitura de Leo se dá – sem muita autonomia e desenvoltura, características facilmente encontradas num leitor experiente –, enuncia palavras que o encorajam a ir adiante, a vencer cada um dos obstáculos. Assim, ao nomear a leitura como boa, a CP (04) não mente, mas relaciona-a a outras leituras consideradas menos adequadas ainda e, ao mesmo tempo, aponta uma direção para Leo: a da superação associada ao desejo de conquistá-la – fala 12, 14 e 16.

Com a saída das crianças, voltamos à entrevista:

CP (04) – Não foi nada fácil. A professora era muito resistente. Não aceitava novidades e nem que eu fosse ajudá-la. Até que um dia, ela agrediu uma aluna (botou de castigo, pegando forte pelo braço e levantando a mão como ameaça de bater – o que não chegou a fazer). Aí a avó da criança me procurou (...). Eu fui ouvindo as crianças uma a uma (...). Até que não havia mais dúvidas (...). Aí, eu tinha que agir (...). Era daquelas salas que a gente passa no corredor e só escuta a voz da professora – chega dar arrepio. Mas as crianças não abriam a boca de medo, de pavor. Imagina, tudo pequenininho, primeiro ano [do ciclo]; e ela já é uma mulher grande, vistosa (maior devia ficar) [risos]. Então, propus ajudá-la (...). Senão, o caso ia para no Conselho Tutelar (...). Como não tinha saída aceitou. Passei a ir até lá uma vez por semana (...). Com o tempo, a sala foi se transformando e parece outra, hoje. Agora, você passa e ouve o maior tumulto. Tem outros professores que até reclamam; mas, aí, eu digo: não é barulho, é trabalho, atividade. Vai lá para ver! (...) Não dá para ter descanso, não. Meu trabalho é de mediação o tempo todo.

O senso comum nos indica que escola não é lugar de barulho, que barulho atrapalha, é sinônimo de falta de organização, de tumulto. Ao contrário, a CP (04) não concebe o barulho como conseqüência de comportamentos inapropriados ou inadequados. Barulho na sala de aula tem o sentido de atividade, de movimento. Mais uma vez esta CP convoca as vozes de Vygotsky (2000), Bakhtin (2003) e Perelman (1999) que apontam que as aprendizagens resultam das interações e interlocuções entre os sujeitos. E de sujeito em interação e interlocução numa sala de aula não se pode esperar outra coisa, senão os ruídos das aprendizagens que estão sendo postas em movimento.

O COC realizado pela CP (04) é bastante ilustrativo do movimento próprio para as aprendizagens presente no interior da escola. O COC é iniciado pela diretora, que lê os objetivos do encontro: “refletir sobre o fazer; realizar avaliação da EU; proporcionar a auto-avaliação do professor; realizar a análise diagnóstica das turmas; traçar ações concretas”.

Para *refletir sobre o fazer* a CP (04) convida os professores para um momento de *sensibilização* (sic CP-04) com a leitura do texto “Pensar é transgredir”, de Lia Luft. E de acordo com esta concepção a CP (04) revela que cometeu uma transgressão, como se pensasse: como realizar um evento tão importante em tão pouco tempo numa escola tão extensa? Sua resposta: desenvolvendo o COC em dois dias, ao invés de um, conforme previsto e recomendado pelo calendário escolar da rede de ensino.

Ainda sobre mudanças, movimentos e aprendizagens.

CP (04) – O ciclo é alguma coisa muito nova para os professores de 5^a a 8^a. Então, preparei esse estudo para esclarecer algumas dúvidas. Tem professor que acha que o aluno chega à 5^a série sem ler e que a culpa é do professor do 1^o segmento que não ensinou. Também não deixa de ser verdade. Ele não está totalmente errado, senão o aluno estaria lendo. Mas também ele precisa saber que não é só isso, tem outras questões (...). Como por exemplo, alunos que chegam com idade avançada vão para a Progressão. Por que o aluno chega à Progressão? Chega à Progressão porque o professor deixa de trabalhar com o aluno... (no caso, uma das situações). Chega à Progressão porque entra no ciclo tarde e o pouco tempo não foi suficiente para ele internalizar os conhecimentos mínimos de leitura e escrita – então, quando atinge a idade, ele tem que sair [do ciclo] e vai para a Progressão. Então, para compreender o ciclo, ele tem que conhecer como essa engrenagem funciona; senão ele não vai poder mudar junto.

Nenhum conceito pode ser entendido sem relações anteriores, já nos ensinou Bakhtin (2003). Toda mudança carrega as marcas daquilo que já foi. No interior da escola, é comum a polarização entre novo e velho, tradicional e moderno. No entanto, o novo não surge magicamente. Vygotsky (1998) diz sobre a criação do artista: “a arte é o social em nos, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes sejam individuais” (p. 315) e defende que o papel social da arte reside na vinculação entre novos e antigos – e talvez esquecidos – sentidos.

A arte introduz cada vez mais a paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um novo sentido, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. (VYGOTSKY, 1998, p. 316)

A proposta de formação de professores da CP (04) sugere que os professores 2º segundo segmento não procedam a julgamento a respeito das práticas dos professores de 1º segmento – *“Tem professor que acha que o aluno chega à 5ª série sem ler e que a culpa é do professor do 1º segmento”* (CP-04) – sem antes conhecer um pouco da história que envolve as relações de ensino – *“Mas também ele precisa saber que não é só isso, tem outras questões... (...) ele tem que conhecer a como essa engrenagem funciona; senão ele não vai poder mudar junto”* (CP-04). É possível que a CP considere que ao conhecer os problemas que envolvem as práticas pedagógicas dos professores de 1º segmento, os de 2º segmento possam se sensibilizar ou identificar-se com eles, estabelecendo-se assim uma interação mais solidária e coletiva.

CP (04) – Por que o ciclo falha? Falha porque cada professor trabalha de uma maneira diferente, e agora você tem que assumir um trabalho coletivo... Você tem 4 turmas de ano inicial, quando o ano vira, essas turmas nem sempre vão pegar a mesma professora. Aí, os alunos daquela professora que trabalha o conhecimento dentro da concepção histórico-cultural pegam uma [professora] que trabalha o conhecimento com transmissão. Aí, não tem jeito, os alunos se perdem. Para a professora tradicional que considera o aluno como [ser] passivo, ela nem se dá conta que os alunos não estão acompanhando. Às vezes, só no fim do primeiro bimestre... Porque ela não interage, não dialoga com o aluno... É que ela fica sabendo que os alunos não estão... Claro, o conhecimento para ela é transmitido, ela sabe e passa o que sabe, quem quiser que pegue.

Como trabalho coletivo pode-se, também, ler trabalho dialogado, debatido. Na fala anterior da CP (04), nota-se a coexistência de concepções de ensino dispares no interior da escola, que ao invés de fortalecer o debate em torno do conhecimento acaba por dificultar sua dinâmica. Pois a crença de que o conhecimento pode ser dado – “conhecimento com transmissão” – implica a instauração de argumentos que buscam dirigir o pensamento alheio – “aluno como [ser] passivo”. Com base nas teses de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é possível propor as relações de ensino como dialética e na retórica que, respectivamente, são

responsáveis pelo discurso que acolhe as contradições e que se dirige a diversas racionalidades.

Dessa forma, o conhecimento não pode ser considerado algo imutável, fixo, absoluto, porque depende das discussões levadas a efeito por oradores e auditórios (professores e alunos, não necessariamente nessa ordem), que no exercício dinâmico de superação das contradições afetam as diferentes razões, forçando-as a assumir uma posição de escola frente ao conhecimento debatido.

Segundo Perelman (1999), esse movimento é próprio da teoria da argumentação que faz do homem “senão a criação de um instante histórico” (p. 393), que argumenta para justificar e explicar o conhecimento que defende como válido e preferível e obriga os outros homens a pensar sobre “as razões pro e contra, e, sobretudo, formar do auditório universal uma idéia tão clara, tão rica, tão nuançada quanto permita o momento em que vivemos” (p. 394). Assim sendo, não se pode encarar o conhecimento senão como inacabado e em permanente movimento dialógico e dialético entre os homens, contrariamente à visão da professora referida pela CP (04): “o conhecimento para ela é transmitido, ela sabe e passa o que sabe, quem quiser que pegue”.

O conhecimento assim concebido funda-se em *obstáculo que contém o fluxo*, ou dito de outra forma, o conhecimento absoluto é autoritário e funciona como força que impede que o ensino e a aprendizagem se constituam aspectos dinâmicos de um processo. O que na voz de Santos (2003) estabelece uma ação contrária a inclusão em educação, pois ao tratar

do atendimento às necessidades de *todo e qualquer* aluno, as atitudes de uma instituição educacional inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a *todas* as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em *qualquer* instituição de ensino, de *qualquer* nível educacional. É neste sentido que falar em inclusão em educação implica também em avaliar os aspectos que constituem barreiras para que o processo ensino-aprendizagem transcorra sem riscos de exclusões, em todos os níveis de ensino. (p. 66)

Como barreiras ao processo ensino-aprendizagem incluem-se as reflexões da CP (04) sobre o compromisso, a escolha e a decisão sobre como proceder em relação a problemas de ordem social e que, justamente por isso, são tomados pelo outro como fora da sua área de competência.

CP (04) – Já teve caso da escola receber um aluno na 5ª que não lia absolutamente nada. Quando fiz a avaliação, vi que a criança era surda e a escola anterior não detectou. E aí o que fazer com esse aluno? Mas o professor do segundo segmento não quer saber, diz: “não é minha obrigação, não tenho que alfabetizar”. Tá, tudo bem... Não é sua obrigação... Faz o quê com o aluno, deixa ele sem os conhecimentos que a escola tem que garantir? Porque a desculpa é essa, quem não fez o trabalho direito foi o professor de 1º segmento. Aí, pergunto: se alguém não faz direito, eu me eximo de fazer o melhor também? E a criança é que sofre. Porque desculpa é o que não falta. Se eu quiser, posso dizer que eu não faço meu trabalho direito, porque os professores, a direção, a CRE, a SME... É como se eu não tivesse minha parcela...

Essas palavras nos remetem a discussão política sobre as esferas públicas e privadas, que podem ser interpretadas a partir daquilo que Perelman (1999) define como objeto das *noções confusas*, sempre objeto de debate contraditório no interior das práticas sociais. De quem é a responsabilidade pela exclusão do outro no interior da própria escola (ou da exclusão do outro do debate acerca do conhecimento): do indivíduo ou do coletivo? A resposta não emana da evidência demonstrativa própria do rigor das chamadas ciências formais, nem dos procedimentos experimentais das ditas ciências empíricas. Sequer se é possível uma única e invariável resposta; pois qualquer que seja irá depender das relações que os homens estabelecem para a ação – não no sentido relativista filosófico contemporâneo de que não há verdades universais (GHIRALDELLI, 2005) – de acordo com as diferentes posições que ocupam na esfera social e com as conflituosas intenções que deliberam as escolhas que sustentam as práticas sociais.

Santos (2003) nos aponta um caminho para a procura por respostas, no sentido inclusivo escolhido para amparar as práticas sociais no interior das escolas:

Uma cultura institucional inclusiva parte do princípio de que todos são responsáveis pela vida da respectiva instituição e quaisquer problemas ali ocorridos são da responsabilidade de todos, e não apenas de uma pessoa ou de um ou outro segmento

da comunidade escolar. O que, por sua vez, nos remete à questão da gestão da instituição. (p. 67)

Então, pode-se afirmar que a cultura inclusiva, conforme definida por Santos (2003) e por mim aderida, depende do desenvolvimento de um trabalho coletivo de reflexões, debates, projeções e decisões, que a CP (04) parece defender também, conforme aponta a enunciação seguinte.

CP (04) – Como eu garanto o trabalho coletivo? Investindo na formação do professor: muito estudo; conversas em consultorias em pequenos grupos e nas individuais. Visitando as salas de aula. Apoiando com sugestões de matérias, estratégias de ensino. Mediando outras formas de fazer e de ensinar. Mas também não adianta brigar, querer a todo custo que o professor mude. Porque a mudança depende da mudança interna do professor. Ele tem que acreditar que essa é a melhor forma, senão o trabalho não acontece; é só da boca para fora.

A noção de coletividade ganha o sentido de esquemas argumentativos que afastam ou aproximam os homens; já que para cada argumentação unimos noções e rejeitamos outras. Assim, nos relacionamos com o outro a quem dirigimos a palavra, e este se sustenta igualmente em razões filosóficas, morais, éticas que o fazem julgar para decidir o melhor, mais justo, mais adequado, mais razoável realizar (PERELMAN, 2005). A argumentação confere ao homem certa liberdade, pelo fato de que deve adotar uma decisão razoável e justamente motivada, que é exercida na decisão entre escolher os argumentos que favorecem a um ou a outro valor. E para decidir, faz-se necessário interpretar e justificar a decisão com argumentos capazes de torná-la aceitável pelo outro. Assim, toda participação social resulta de concordâncias ligadas a interpretações do que seja essencialmente equivalente e, ao mesmo tempo, tem efeito sobre aqueles que se encontram em situações desiguais; por isso, a prática social reclama o *tratamento justo*, representante da adesão do interesse geral e que carrega a possibilidade de novas e profícuas *noções confusas* (PERELMAN, 2005).

É a reflexão em torno da decisão para agir que obriga o homem a justificar sua tomada de posição, que não deriva de intuições subjetivadas ou julgamentos arbitrários objetivados, mas da enunciação de uma escolha racional articulada com os valores, aspirações, idéias, crenças e opiniões em meio às quais se constituiu.

7. ARGUMENTOS PARA A FORMAÇÃO: APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA – Considerações finais

*Amar o perdido
deixa confundido
este coração.
Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.
As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.
Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.
(Memória – Carlos Drummond de Andrade)*

Esta parte do trabalho destina-se às conclusões desta pesquisa e está organizada em duas partes: a primeira contém a síntese do processo desta experiência de pesquisa e a outra envolve as contribuições mais amplas do estudo.

7.1 Os nós da pesquisa

Iniciei esta pesquisa com o romantismo próprio dos apaixonados: não haverá problemas ou obstáculos suficientemente fortes para me conter, ou seja, chegarei ao fim. Hoje, o que me invade é o sentimento de jamais poder concluí-la; tanto pela dificuldade de finalização quanto pela certeza de que foi apenas iniciada. Afinal, conhecimento é movimento, não pára e não tem fim.

O trabalho foi introduzido pelo interesse em investigar os efeitos e as contribuições de um espaço de formação destinado às CPs (40) que estiveram comigo durante 4 (quatro) anos estudando e problematizando as questões relativas ao cotidiano escolar. Naturalmente o desejo de revelação: valeu a pena tal investimento? Houve alteração nas práticas

pedagógicas? Se houve, em que direção? Se não, que motivos indicam (apontariam para) a não realização dessas mudanças? Já que os cursos foram elaborados com o objetivo de “possibilitar ao professor-coordenador refletir com seus pares sobre o cotidiano escolar, contextualizando e ressignificando a prática pedagógica a partir da ação planejadora e integradora que caracteriza o fazer do Coordenador Pedagógico em suas Unidades Escolares” (DEF/SME/RJ, 2004).

Os documentos elaborados pelas CPs durante *os cursos* apontaram uma primeira e essencial mudança para a instauração de outras: a constituição de uma identidade do ser professor-coordenador. Os discursos das CPs afirmaram a superação da *ausência de um papel definido* e a *tomada de posição como mediadoras e formadoras* de conhecimentos e ações no interior das escolas. A partir daí outras mudanças: ampliação dos espaços de estudos, reflexões e debates; reestruturação de ambientes físicos; instauração de estudos e pesquisas sobre questões relativas às aprendizagens e comportamentos dos alunos; criação de uma comissão de coordenadores pedagógicos para a interlocução com a SME/RJ; valorização do de centro de estudos, entre outras. Os textos das CPs mostraram ainda que o diálogo assumiu o foco e o centro organizador dos discursos e das práticas postas em andamento, conforme análise elaborada no Capítulo 4 desta dissertação.

Os dados colhidos pelos *questionários* apontaram que os cursos repercutiram principalmente na atuação das CPs nos CE (Centros de Estudos), espaço que parece funcionar como legitimador das ações concretas realizadas entre a coordenação pedagógica/direção/funcionários da U.E., mas também entre os professores e os alunos, uma vez que novas atitudes têm sido incorporadas, tais como: presença de funcionários (agentes educacionais, merendeiras, pessoal da limpeza) nos CEs; parcerias entre a CP e professores para a promoção de experiências de ensino-aprendizagem diversas; estabelecimento de projetos pedagógicos voltados para a coletividade e a interdisciplinaridade; formação de

fóruns de discussão sobre o PPP da U.E. envolvendo escola/comunidade; instauração de COC (Conselho de Classe) participativo; adoção de práticas dialógicas entre direção/coordenação pedagógica/responsáveis/alunos. Nesta etapa da pesquisa, pude constatar a ampliação da circulação de discursos que ressaltavam a importância do diálogo para a formação do conhecimento e dos sujeitos, o que indica ter acarretado uma transformação da atividade mental dos envolvidos, em função da mudança de foco do papel transmissivo da palavra para o papel dialógico.

Nesse sentido, acredito que a palavra dialógica (BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 2000; PERELMAN, 1999) favorece o abandono de práticas de ensino com caráter demonstrativo para se transformar em trabalho discursivo entre formador e formandos em torno do conhecimento.

Foram observados movimentos pouco representativos da mudança esperada em função dos conteúdos teóricos ressaltados durante os *cursos*: mediação semiótica (VYGOTSKY, 1989); dialogismo (BAKHTIN, 2003), uma vez que pude constatar a manutenção de discursos culpabilizadores das famílias e dos alunos sobre o fracasso na escola (PATTO, 1991), ao contrário dos diálogos forjados no espaço de formação das CPs. E também discursos depositários da culpa pelo insucesso dos alunos primordialmente no professor, como se este: não possuísse “competência técnica e compromisso político” (MELLO, 1987); não tivesse desenvolvido habilidades para “agir na urgência, decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001); não considerasse “os saberes necessários à educação do futuro” (MORIN, 2005); ou não se constituísse em um “professor reflexivo” (PIMENTA, 2005).

E, por último, as *observações práticas* confirmaram movimentos de propulsão de ZDP (VYGOTSKY, 2000) no interior das práticas de interação presentes nas U.E. das 4 (quatro) CPs analisadas. CP (01) e (04) de maneiras singulares mostraram que o diálogo tem

orquestrado as dinâmicas concretas e indicaram ter aderido às teses argumentadas pelo orador no espaço de formação (PERELMAN, 1999). Pois os dados colhidos confirmaram a importância do outro na constituição do conhecimento que orienta a ação. Assim, aproximam-se daquilo que Vygotsky (2000) defende sobre a importância da interação entre os pares para a promoção de atividades mentais mais complexas; bem como do que Bakhtin (2003) sustenta sobre a atividade responsiva da palavra – constantemente habitada por intenções/desejos/valores/crenças alheias, que afetam o curso do diálogo. Além disso as CPs (01) e (04) afirmaram práticas ligadas à teoria da argumentação (PERELMAN, 1999) que ratificaram a força da linguagem sobre os espíritos, ou seja, que a argumentação visa a adesão do outro à tese defendida no discurso.

No caso da CP (02) não foi diferente, o *outro* que funcionou como tentativa de empecilho para que as escolhas teóricas se transformassem em ações concretas acabou não obtendo a adesão, mas sim a recusa da referida CP. Tal recusa foi percebida tanto no discurso endereçado a me convencer de que ela não fazia mais o que desejava na escola porque o administrativo havia se sobreposto ao pedagógico como no desejo de retorno à sala de aula, após a aposentadoria em uma de suas matrículas como professora no município. E nesse sentido, afiançou a finalidade argumentativa de todo discurso: convencer o outro. Contudo a ação da CP (02) não deixou dúvidas sobre as decisões de adesão ou recusa dos argumentos, o que também reafirma o papel conferido por Perelman (1999) ao auditório em relação à argumentação: “o parecer daqueles a quem ela se dirige” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

No caso da CP (03), apesar do esforço para me convencer de que sua escola de atuação alcançara a superação quase total das barreiras às aprendizagens (95% de aprovação dos alunos) e de que a escola é palco de relações harmoniosas e consensuais, foi nesta escola que encontrei a presença de práticas menos dialéticas e dinâmicas, tanto nos discursos da CP

em questão como nos dos professores que atuam na U.E. e fizeram uma série de *demonstrações* sobre o que realizam em sala de aula – que me fizeram constatar a presença de práticas mais próximas das chamadas tradicionais (SAVIANI, 1988) e, por isso, autoritárias porque lidam com o conhecimento como verdade absoluta passível de ser demonstrado e transmitido.

Dessa forma, é possível salientar que o papel enunciativo das CPs como mediadora entre a teoria e a prática exige a articulação e a valorização de muitos outros aspectos que concorrem para a instauração do processo ensino-aprendizagem, a saber: as condições materiais e concretas de realização das práticas; a seleção do conteúdos a serem estudados e debatidos nos CEs; as concepções que dão sustentação aos discursos; a interpretação dos diferentes conceitos e justificativas teóricas nas diferentes áreas do conhecimento; a relação com o objeto de estudo e de ensino; as relações entre os pares do conhecimento.

Dessa forma, reitero que há sempre um assentamento histórico e ideológico da estrutura social, política e cultural nas enunciações discursivas, que abriga a constituição dos argumentos, que interfere nas escolhas para a ação e, por isso, alteram as práticas que são postas em andamento.

Assim, as 4 (quatro) CPs deste estudo atestaram que em todos os momentos e espaços residem forças conflituosas que agem sobre os pensamentos e práticas das pessoas que as aproximam ou as afastam (PERELMAN, 1999), tanto no que se referem ao *conteúdo dos temas* do discurso como do ponto de vista dos *tipos e formas* discursivas (BAKHTIN, 1992) que alteram a internalização (VYGOTSKY, 2000) dos signos que constituem a atividade psicológica e social entre o eu e o outro, entre o particular e o genérico, entre o individual e o coletivo – dinâmica própria da história e da cultura.

7.2 Os outros da pesquisa

Esta pesquisa partiu da questão inicial – pensar teoricamente a prática altera-a, de fato? – para avaliar os efeitos e contribuições de um espaço de formação destinado às CPs da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro nas práticas postas em andamento no interior das escolas. Para isso, três etapas foram percorridas, a saber: *analisar os documentos produzidos pelas CPs durante o espaço de formação; investigar as representações que ficaram do espaço de formação; conhecer os efeitos do espaço de formação nas práticas assumidas no interior da escola*. E três foram os autores que funcionaram como norte às respostas obtidas – Vygotsky, Bakhtin e Perelman.

Ao tentar compreender as relações entre teoria e prática e os processos de exclusão/inclusão no interior das escolas encontrei pontos de ancoragem e de ajuste entre Vygotsky (1989; 2000), Bakhtin (1992; 2003) e Perelman (1999; 2005). O primeiro deles refere-se à linguagem como elo entre os homens que permite as trocas dialógicas, possibilita o vínculo com o conhecimento e interfere nas ações práticas; o segundo, às críticas aos reducionismos objetivistas e subjetivistas, promovendo um *novo caminho* para o desenvolvimento do conhecimento; e o terceiro, ao fato de se oporem à separação entre razão e emoção para a compreensão das relações entre o homem, a sociedade e o conhecimento.

Vygotsky, Bakhtin e Perelman se assemelham no tratamento que dão à linguagem para a compreensão das questões epistemológicas que envolvem as ciências humanas e sociais. Suas bases teóricas forjaram-se a partir de uma visão dialética para pensar a realidade de forma não fragmentada, resultante do conjunto de relações sociais que envolvem os homens, portanto, histórica. Por isso, podem ser identificados na concepção de homem como sujeito da linguagem que promove a cultura e a história a partir das relações que se estabelecem entre o pensamento e a ação.

Vygotsky (1989; 2000) permite conceber a aprendizagem como um processo fundamentalmente social conseqüente das interações e interlocuções entre os indivíduos, que promovem e afetam as funções psicológicas superiores. Para ele, a mediação semiótica responde pela gênese da consciência, sustenta que processos internos originam-se de processos externos e ampara a compreensão do desenvolvimento humano como resultante dos processos da dinâmica entre os homens. O signo internalizado é visto como fonte de regulação da conduta externa, ou seja, como *ato do pensamento* que se materializa nas práticas sociais.

Bakhtin (1992; 2003) propõe a concepção da atividade mental constituída a partir da expressão da palavra presente em todos os atos de interpretação e esforços de compreensão decorrentes do diálogo entre os homens. A palavra, então, se define na relação entre os homens e orienta o problema tomado no debate e, por isso, indicam e norteiam as transformações sociais.

A teoria da argumentação de Perelman (1999) disponibiliza os procedimentos discursivos que permitem provocar ou ampliar a adesão das mentes às teses apresentadas à apreciação. Então, “toda argumentação visa uma mudança na cabeça dos ouvintes” (p. 304) e se desenvolve em relação ao outro no sentido de interferir na tomada de decisão à ação. Por isso, não se pode “separar inteiramente o pensamento da ação” (p. 304).

Vygotsky (1989), com sua teoria social do conhecimento, forneceu a compreensão do homem através das relações sociais mediadas pela linguagem. Bakhtin (2003) elucidou as relações entre a realidade e a constituição das representações desta no interior da atividade mental dos sujeitos sociais. Perelman (1999) rejeitou a compreensão da realidade como resultante unicamente da apreensão objetiva de fatos, mas ressaltou que o real deve ser explicado a partir das condições temporais e espaciais onde os fatos ocorrem, dos lugares ocupados pelos sujeitos tanto na observação quanto na ocorrência dos fatos e das

interpretações e discussões suscitadas pelos fatos concretos que sustentam as ações práticas em relação aos mesmos.

Razão e emoção movem a criação humana, sustentam Vygotsky (2000), Bakhtin (2003) e Perelman (1999). Estes autores convergem na forma como concebem a criação: ato que envolve o pensamento e a linguagem. A criação gera algo novo, mas não está deslocada da experiência humana, já que o novo se estabelece em relação à tradição e a história. Ou seja, a criação se constitui na dialética entre o antigo e o novo. Nesse caso, toda criação representa um sentimento social. Pois para que a criação seja aceita como tal e adquira uso social, ela precisa da adesão de outras razões e sensações.

A arte [criação] introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. (VYGOTSKY, 1998, p. 316)

Assim, na e pela linguagem o homem estabelece uma intensa e coerente relação entre a vida e a criação, englobando a compreensão de si, do outro e do mundo (BAKHTIN, 2003).

O indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe. Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, o nascimento social. (...) Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura. (BAKHTIN, 2001, p. 11)

Nesse sentido, a criação humana é vista como uma totalidade, que não se resume à obra de arte em si, nem tão pouco ao criador. A criação une o objeto da criação, o sujeito cognoscente e o expectador; é esta união que confere sentido à

expressão criadora. Mas toda expressão caracteriza-se de dois aspectos: um que é percebido pela enunciação e o outro que é pressuposto. O que é pressuposto refere-se ao julgamento de valor, cuja base assenta-se em noções e ações sociais já estabelecidas. Nesse caso, o já estabelecido, a tradição, o antigo, concorre para a constituição do que é enunciado; dá contornos à fala entoada, ao ato criativo do sujeito. Assim, um indivíduo que fala, o faz em direção a alguém de quem espera um retorno, uma resposta. Criação e fala posicionam o sujeito socialmente a respeito desse ou daquele objeto, crença, conhecimento.

A entonação sempre está na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito. Na entonação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entonação, sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores: a entonação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (BAKHTIN, Apud FREITAS, 2000, p. 145)

Entrar em contato com a vida é vincular-se ao interlocutor, que é ao mesmo tempo a expressão de um dado tempo e espaço histórico e cultural. Para Perelman, (1999) o domínio da retórica se estende a influenciar uma ou mais pessoas, a explicitar emoções e a dirigir o pensamento e as ações. Então, todo discurso é um discurso de valores, que situa o orador frente a um tipo de comunicação persuasiva, que busca persuadir o auditório tanto intelectual como emotivamente. Todo discurso visa provocar a audiência, no sentido de julgamento sobre o que é dito. Segundo este autor, a analogia e a metáfora constituem-se em recursos discursivos capazes de estabelecer ligações profícuas entre o orador, o auditório e o conteúdo do discurso. Assim, toda vez que o auditório adere à tese anunciada pelo orador, esta confere força e veracidade ao que foi enunciado. Dessa forma, Perelman (1999) fornece aberturas ao rompimento com o racionalismo clássico, pois a verdade passa a ser caracterizada como dinâmica e inacabada, ao contrário de evidente, absoluta e universal. Assim, a retórica enquanto discurso endereçado ao outro adquire contornos éticos, porque abandona a desigualdade hierárquica entre quem conhece e quem

ignora; ao contrário, estabelece a simetria entre as partes, porque defende a concepção de que todos estão em interlocução. Daí, a noção de que o conhecimento não se estabelece a partir de um orador oficial e superiormente capaz de demonstrar seu saber aos outros. A retórica deixa de ser o terreno de quem quer convencer com sua arte de bem falar para tornar-se o discurso que se dirige a alguém de quem se quer a adesão, pois a qualidade do discurso é constituída da qualidade do auditório. Ninguém fala a quem se tem desprezo, ao contrário, falamos a quem reconhecemos o valor.

A adesão de mentes a uma tese implica na afetação das paixões que a sustentam e lhe dão força para a constituição da veracidade a ela conferida. Ou seja, como nos diz Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005):

quem visa a uma ação precisa, que se desencadeará no momento oportuno, deverá, ao contrário, excitar as paixões, emocionar seus ouvintes, de modo que se determine uma adesão suficientemente intensa, capaz de vencer ao mesmo tempo a inevitável inércia e as forças que atuam num sentido diferente do desejado pelo orador. (Idem, p. 52)

Os aspectos teóricos fornecidos por Vygotsky, Bakhtin e Perelman me permitiram encontrar respostas tanto para a pergunta de partida desta pesquisa como para as problematizações acerca das dinâmicas que envolvem os processos de exclusão/inclusão no interior das escolas; bem como forneceram as pistas para as etapas propostas para esta investigação e tratadas dos capítulos quarto, quinto e sexto, respectivamente, quanto aos documentos produzidos no decorrer do espaço de formação destinado a 40 (quarenta) CPs no decorrer de três cursos, às representações das CPs sobre o espaço de formação e às práticas de 4 (quatro) CPs em suas escolas de atuação.

A *análise dos documentos* produzidos durante os três cursos ocorridos entre 2002 e 2005 foi conclusiva para a compreensão de que o espaço de formação caracterizou-se na defesa do diálogo como elemento primordial na articulação entre

teoria e prática e, por isso, se esforçou para contemplar diferentes problematizações acerca dos temas que envolvem o debate sobre a Educação, o que favoreceu a construção de um ambiente propício à exposição do pensamento e ao confronto deste em relação aos demais. A contradição foi argumentada como saudável e necessária ao desenvolvimento do conhecimento e talvez, por isso, tenha assumido lugar de destaque nas enunciações das CPs expressas nos textos documentados e nos debates postos em andamento.

Contudo, apesar da defesa do diálogo em torno da formação estar presente nos discursos da CPs, seus textos afirmam a polissemia (Bakhtin, 2003) da palavra nos diferentes contextos dialógicos. Pois o destaque dado à necessidade de dialogar com o outro nem sempre se constituiu abertura ao mesmo, visto que muitas vezes as CPs depositam arbitrariamente o fracasso das aprendizagens dos alunos ora na ausência das famílias ora nas habilidades individuais dos próprios alunos ora na falta de compromisso dos professores ou das contradições entre as propostas das políticas públicas e as condições reais de materialização das mesmas, sem que relações mais amplas entre os diferentes aspectos sejam tomadas como constitutivas dos conceitos internalizados (Vygotsky, 1989).

Mas também, apesar das CPs evidenciarem certos reducionismos na concepção de diálogo, apontaram em seus textos aberturas bastante profícuas para as transformações das relações pedagógicas fundadas no debate, tais como: ressignificação do papel do coordenador pedagógico, reorganização da escola, redimensionamento das relações de formação com o professor, com os alunos e com responsáveis, desmistificação de idéias como aptidão, prontidão, maturação para a compreensão das aprendizagens dos alunos, conquista de adesões para a reflexão acerca do PPP, entre outras.

O exame das *investigações das representações* das CPs sobre o espaço de formação fornecidas pelo inquérito por questionário permitiu inferir que as representações têm sua gênese na dinâmica das relações sociais (Vygotsky, 2000; Bakhtin, 1992) realizadas entre o sujeitos e, por isso, constituem-se em apreciações, verdades sempre provisórias e inacabadas (Perelman, 1999), que foram influenciadas pelo espaço de formação investigado, mas também se alteram inspiradas por inúmeros outros espaços que concorrem para a dinâmica que o conhecimento adquire a partir das inúmeras relações sociais.

Nesse sentido, é possível afirmar que a formação deve ser tomada como algo em constante acabamento, o que me traz à memória as vozes de diferentes CP, que, ao me entregarem o questionário respondido, revelaram que o mesmo havia ajudado na retomada de diversos pontos trabalhados no período de formação e que há tempos não paravam para refletir sobre eles. Portanto, reforçaram a necessidade de um investimento permanente na formação dos profissionais da Educação. Pois a formação funciona tanto como possibilidade de emergência de *zonas de desenvolvimento proximais* para a *internalização* de novos processos de pensamento (Vygotsky, 2000) como de práticas igualmente impulsionadoras de novas interações com o outro.

Além disso, as representações das CPs atestaram que a criação humana é afetada pelas condições de sua produção e pelos lugares ocupados pelos sujeitos do discurso (Bakhtin, 2003; Perelman, 1999). Assim, quanto mais o conhecimento se oferece ao debate, mais permite complexas e variadas interpretações, sobre as quais os envolvidos na discussão devem se debruçar e decidir sobre as que ganharão suas adesões e com as quais justificarão suas ações (Perelman, 1999).

A *apreciação das práticas* das 4 (quatro) CPs observadas em suas escolas de atuação apontou para o que Vygotsky, Bakhtin e Perelman defendem para a

compreensão das principais questões epistemológicas nas ciências sociais e humanas. Para estes autores a linguagem, tomada dialeticamente, permite conceber a realidade historicamente como produto do conjunto de relações sociais. Bakhtin (1992) se ocupou de pensar estas relações sociais de forma mais ampla, atribuindo à linguagem a expressão de signos de valor contraditórios que interferem tanto nos processos de transformação das práticas como nos processos de constituição das reflexões levadas a efeito em espaços e tempos específicos. Vygotsky (2000), ao contrário, se empenhou em pensar estas mesmas relações sociais com base nas interações e interlocuções mais imediatas e restritas entre os sujeitos. Perelman (1999) depositou na linguagem a atribuição de ligar o restrito ao amplo, o particular e o universal, através da teoria da argumentação.

Assim, a teoria da argumentação de Perelman (1999) foi tomada como o elo entre as análises amplas realizadas por Bakhtin (1992) sobre a palavra e as particulares proferidas por Vygotsky (1989). Para Bakhtin (1992) “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (p. 35) e para Vygotsky (2000) significado das palavras é revelado no momento de realização das interlocuções entre os pares. E para Perelman (1999) a palavra serve de argumento à tese que se quer defender e ver aderida pelos outros, cuja intensidade e relevância “se manifesta tanto pela dificuldade que haveria para refutá-la como por suas qualidades próprias” (p. 524).

Por isso, segundo a teoria da argumentação (PERELMAN, 1999), conquistar a adesão do auditório particular representa um passo na direção do alcance em relação ao auditório universal. Nesse sentido, as particularidades das interações propostas por Vygotsky (1989) sobre as relações entre pensamento e linguagem estão em consonância ao que Perelman (1999) denomina auditório particular; da mesma forma que a palavra

ideológica para Bakhtin (1992) encontram-se de acordo com o chamado auditório universal de Perelman (1999).

Assim, todo espaço de formação, ao mesmo tempo em que se constitui em espaço particular de debate em torno de um tema – uma questão, um problema – específico, revela-se como espelho das idéias universalmente aceitas, que influenciam e interferem na dinâmica adotada entre oradores e auditório (PERELMAN, 1999) para a defesa de uma ou mais teses. Nesse sentido, o dialogismo de Bakhtin (2003), a mediação de Vygotsky (2000) e a teoria da argumentação de Perelman (1999) permitiram que esta pesquisa aprofundasse o debate tanto acerca das especificidades dos espaços destinados para a formação de coordenadores pedagógicos/professores como em redor da dialética exclusão/inclusão.

Como argumento para a formação dos homens esta pesquisa sustenta a defesa de que o conhecimento deve ser objeto de discussões e de confrontos e que só assim se disponibiliza dialeticamente a constituição de sínteses necessárias ao desenvolvimento do conhecimento que, conforme dito diversas vezes, não é estático, absoluto, mas ao contrário, dinâmico, flexível e provisório. Portanto, enquanto houver espaço para o debate, o conhecimento terá como característica fundamental o inacabamento.

Como argumento contra as práticas de exclusão, esta pesquisa abriga a necessidade de reconhecimento do outro no debate em torno do conhecimento. Portanto, as participações sociais devem ser concebidas como relevantes e essenciais às interações e aos conflitos que dão materialidade às escolhas concretas para a ação, seja a da aproximação ou a do afastamento entre os homens, conforme aponta Perelman (1999). Portanto, incluir o outro contém sempre o seu reverso, que é a exclusão de um terceiro.

O termo inclusão tem sido apropriado como signo que nomeia e compreende questões relativas às dimensões sociais, tais como: analfabetismo, desemprego, pobreza, deficiência etc. E, por isso, funciona como referência àqueles que estão à margem da sociedade e muito se ouve falar em “trazer para dentro os que estão fora”. Essa racionalidade admite que há os que estão *dentro* e os que estão *fora* da sociedade. Para esta pesquisa, esta razão não se sustenta do ponto de vista lógico, porque tanto os *excluídos* como os *incluídos* compõem a esfera social como um todo – a sociedade é composta pelas diferentes relações humanas que dão origem à história e à cultura da humanidade. Os discursos de inclusão que não levam em conta como as participações se diferenciam umas das outras, bem como as posições que os sujeitos ocupam diante dos fatos constituem-se como defesa da inclusão perversa (SANTOS, 2003; SAWAIA, 2004). A proposta de inclusão perversa sustenta-se no pensamento unívoco, porque não problematiza as dinâmicas sociais que concorrem para a constituição das diferenças (econômicas, culturais, educacionais, acadêmicas, para citar apenas algumas) entre os sujeitos.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe que o processo de inclusão no interior dos espaços de formação seja tomado como o movimento que se esforça para a diminuição das distâncias (PERELMAN, 1999) entre os homens. E se coloca como argumento para a formação de professores como fruto da atividade responsiva a uma série de questionamentos que nasceram de um espaço de formação e indicaram que a discussão argumentativa constitui-se em ação privilegiada, em que formadores e formandos têm possibilidade de instauração de novas formas de interação que visam impedir o atrofiamiento do conhecimento como verdade absoluta.

Nesse momento, acabo este discurso e abro espaço para as réplicas dos interlocutores, despertadas pelas ressonâncias, assim espero, provocadas por este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. N. **A Educação inclusiva no Brasil: o caso do município do Rio de Janeiro**. Disponível em: www.cnotinfor.pt/inclusiva . Acessado em: 23 de janeiro de 2007.
- AMORIM, M. **O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências sociais**. São Paulo: Musa, 2001.
- _____. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. Ciências humanas e pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.11-25.
- ANDRADE, L. T. de. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **O freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense Universitária, 2005.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras Escolhidas I
- _____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995. Obras Escolhidas II
- BIKLEN, S. & BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto- Portugal:Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURTIER, Jean e VIRMANI, Arrundhati (orgs.). **Os caminhos da polifonia**. In: Passados recompostos: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998 (pp. 302-310).
- CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1990.
- COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Conhecer e Aprender – Sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

ESCOLANO, A. **A arquitetura como programa: espaço-escola e currículo**. In: Frago, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço, subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortes, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. **Vygotsky & Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

FREITAS, M. T. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.26-38.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos, Chagas, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERALDI, J. W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos Bakhtinianos de construção ética e estética**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.39-56.

GHIRALDELLI JR. **Caminhos da filosofia**. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v.1, n.1, 2001.

_____. **Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação**. In: LOPES, A. e MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KRAMER, S. e LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papyrus, 1998.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

MAZZOTTI, T. B. e OLIVEIRA, R. J. de. **Ciências da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEYER, M. **A problematologia**. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

MEYER, M. **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução**. Portugal, Lisboa: Nova Biblioteca 70, 1993.

MINAYO, M. C. De S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

_____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONTEIRO, A. M. C. **Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis**. IN: SOIHET, R.; BICALHO, M. F. B.; GOUVEA, M. de F. (orgs.). **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, A. M. e NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2000.

_____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Lisboa: Teoria e Educação - nº 4, 1991.

NUNES, Clarisse. **Memória e história da educação: entre práticas e representações**. In: Educação em foco: história da educação. Vol. 07; nº 1, set./fev. 2003/2004 (pp. 11-27).

OLIVEIRA, R. J. de e SANTOS, M. P. dos. **Para Além da visão Liberal da Tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiência e demais excluídos na escola e na sociedade**. CONTEXTO & EDUCAÇÃO: Revista de Educación em América Latina y el Caribe. Ano 14, nº 56, out/dez/99, pp.7-24.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PARKER, R. A. & REA, L. M. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

PERELMAN, C. **Ética e direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-52.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005.

SANTOS, M. P. dos. **A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais** Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_inclusao_da_crianca.asp, Acesso em 17/06/2005.

_____. **Educação Inclusiva: Redefinindo a Educação Especial**. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, v.1, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

_____. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisita à Inclusão**. EDUCAÇÃO EM FOCO, vol.4, no.2, set/fev.1999/2000, p.47-56.

_____. **Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro**. Brasília: Integração – ano 10, nº 22, pp. 34-40, 2000.

_____. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro**. In INTEGRAÇÃO: ano 10, nº 22, 2000, p. 34 ? 40.

_____. **Escola para todos: um Olhar pelo mundo**. Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001, p. 27-34.

_____. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. In: Revista Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº7, 2003, p. 78-91.

_____. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Revista Movimento – Faculdade de Educação da UFF, 2003.

_____. **O papel do professor na construção das escolas inclusivas: Provocando o repensar de nossa realidade a partir de duas experiências internacionais**. Ensaio teórico. III Congresso Brasileiro Multidisciplinar da Educação Especial, 2002.

_____. **Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências**. In Silva, Luiz Heron. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva**. Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. LaPEADE / UFRJ-FE.

SANTOS, M. P. e SILVA, K. R. X. **Representações sociais sobre o “professor inclusivo”: competências interpessoais em questão**. Rio de Janeiro, 2007, no prelo.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação – núcleo curricular básico**. Rio de Janeiro: SME, 1996.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ME
MESTRANDA: CRISTINA NACIF ALVES
ORIENTADORA: PROF^a DR^a MÔNICA PEREIDRA DOS SANTOS

Prezada Coordenadora Pedagógica,

Estou produzindo uma pesquisa para o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado, cuja intenção é a ampliar o conhecimento sobre a formação de professores no que se refere à contribuição para a construção de culturas, políticas e práticas de inclusão no âmbito escolar.

Em função de sua participação no espaço de formação do curso destinado aos Coordenadores Pedagógicos proposto pela DEF/SME-RJ, no período de 2001 a 2005, solicito sua colaboração, por considerar suas respostas de grande valor para a análise e a realização desse estudo.

Gostaria de ressaltar que não há respostas corretas ou incorretas, adequadas ou inadequadas, todas serão valorizadas e consideradas indispensáveis, sendo garantidas a integridade das respostas e a proteção da confidencialidade no que tangem à identificação do sujeito investigado.

Antecipadamente, agradeço sua indispensável colaboração.

Cristina Nacif Alves

Informações para o contato:

1. Nome: _____

2. Nome da escola em que trabalha: _____

3. Telefones

Escola: _____

Pessoais: _____

Informações para a pesquisa:

4. Há quanto tempo você está na função de Coordenadora Pedagógica na sua escola de atuação:

 Há oito anos, desde a criação do cargo, em 1998 Há sete anos Há seis anos Há cinco anos Há quatro anos

Outro: _____

5. Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou na escola desde que assumiu a função de Coordenador Pedagógico? Liste três, em ordem decrescente, da mais difícil para a menos difícil.

1) _____

2) _____

3) _____

6. Que ações ajudaram você a enfrentar as dificuldades relatadas na questão anterior?

1) _____

2) _____

3) _____

7. **Atualmente, qual o problema mais significativo** que você encontra para desempenhar a função de Coordenação Pedagógica? Liste apenas um.

8. Na sua opinião, que medida(s) ajudaria(m) você a encontrar soluções para o problema relatado na questão anterior?

9. Além da sua participação nos cursos organizados pela SME/DEF/FNDE, no período de 2002 à 2005, de que outros cursos de formação, oferecidos pela **SME-RJ**, você participou já na função de Coordenadora Pedagógica?

10a. Você acha que os cursos de formação realizados pela SME/DEF/FNDE, no período de 2002 a 2005, colaboraram para a melhoria da sua prática profissional?

SIM NÃO

10b. Na sua opinião, quais foram as repercussões práticas do referido curso?

RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR COM BASE NOS ASPECTOS REFERENTES ÀS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:

ASPECTOS REFERENTES ÀS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:

- assessorar tecnicamente a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola em todas as suas etapas: elaboração, implementação e avaliação;
- promover, junto com a Direção, a integração dos professores das diferentes disciplinas e segmentos, garantindo a interdisciplinaridade e a articulação entre as diferentes séries e níveis da Educação Básica;
- coordenar, organizar e participar, junto com a Direção, dos Centros de Estudo, Conselhos de Classe e outras atividades promovidas pela Unidade Escolar;
- (...)
- promover, junto com a Direção, a avaliação continuada de todo o trabalho escolar, a partir da análise dos quadros de desempenho e outros instrumentos criados, pela Unidade Escolar, bem como dos Relatórios do Desempenho Escolar (bimestrais e final);
- orientar e acompanhar as estratégias de recuperação paralela e final.

(Circular E/DGE, nº 37, 13 de julho de 1998)

QUESTÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

11. Os cursos oferecidos pela SME/DEF/FNDE, no período de 2002 a 2005 colaboraram para a construção desenvolvimento do PPP de sua escola?

() SIM () NÃO () Mais ou menos

11a. Se a sua resposta à questão anterior foi **SIM**, ou **MAIS OU MENOS**, de que maneira se deu a colaboração destes cursos?

11b. Se a sua resposta à questão anterior foi **NÃO**, por que esta colaboração não ocorreu?

12. A *elaboração* do PPP viabiliza a descoberta da realidade da escolar com base na análise diagnóstica das necessidades da escola. A seguir, liste as características mais marcantes de sua escola de atuação e suas necessidades (no máximo de três).

CARACTERÍSTICAS	NECESSIDADES

13. Fase de *implementação* refere-se às ações que são postas em andamento com o objetivo conquistar as necessidades, anteriormente, diagnosticadas. O que você e sua equipe já conseguiram conquistar para a escola de sua atuação?

14. A *avaliação* permite verificar se os objetivos têm sido alcançados. Quais os três principais *objetivos traçados* pelo PPP de sua escola de atuação (liste-os na coluna A)? Quais deles você considera *conquistado*, *em andamento* ou *não conquistado* (assinale com um “X” a alternativa que melhor se adequa nas colunas B, C ou D)?

A	B	C	D
Objetivos traçados	Conquistados	Em andamento	Não Conquistado

QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

15. Uma das atribuições de seu cargo é promover, junto com a direção, a integração dos professores com o objetivo de garantir uma prática interdisciplinar. Nesse sentido, o curso favoreceu seu desempenho?

() SIM () NÃO () MAIS OU MENOS

15a. Se a sua resposta à questão anterior foi SIM, quais foram as medidas práticas tomadas por você nessa direção?

15b. Se a sua resposta à questão anterior foi NÃO ou MAIS OU MENOS, o que ainda falta para conquistar?

QUESTÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DOS CENTROS DE ESTUDOS (CEs)

16. Com relação à organização, coordenação e participação nos CEs, quais têm sido as interferências feitas por você nesse espaço de formação de professores?

17. Como você concebe a formação?

18. Cite pelo menos três exemplos do que você tem feito nos CEs.

Ex.(1) _____

Ex.(2) _____

Ex.(3) _____

Outros (opcional): _____

19. Que conquistas você considera ter alcançado com o seu desempenho nos CEs?

Ex.(1) _____

Ex.(2) _____

Ex.(3) _____

Outras (opcional): _____

20. Que obstáculos você enfrenta no desenvolvimento de ações nos CEs?

Ex.(1) _____

Ex.(2) _____

Ex.(3) _____

Outros (optativo): _____

20a. O que você tem feito em relação aos obstáculos encontrados?

QUESTÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

21. O que você entende por “avaliação continuada”?

22. Como você desenvolve a avaliação continuada do trabalho escolar como um todo?

23. Que estratégias de recuperação paralela e final você e os professores de sua escola de atuação têm usado para garantir o êxito dos alunos e sua permanência na escola?
