



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**CATARINA PEREIRA DE ARAÚJO**

**O TRABALHO CONJUNTO ENTRE DOCENTES: UMA POSSIBILIDADE DE  
MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Brasília – DF  
2010

**CATARINA PEREIRA DE ARAÚJO**

**O TRABALHO CONJUNTO ENTRE DOCENTES: UMA POSSIBILIDADE DE  
MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Brasília – DF  
2010

Araújo, Catarina Pereira de.

O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica / Catarina Pereira de Araújo. Brasília (2010).

xiii. 161 f.: il.; 29,7 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carmen Villela Rosa Tacca

1. Subjetividade. 2. Trabalho conjunto. 3. Relações sociais. 4. Prática pedagógica. 5. Relações interpessoais. I. Tacca, Maria Carmen Villela Rosa II. O trabalho entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica.

CDU

**CATARINA PEREIRA DE ARAÚJO**

**O TRABALHO CONJUNTO ENTRE DOCENTES: UMA POSSIBILIDADE DE  
MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carmen Villela Rosa Tacca (Orientadora)  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albertina Mitjáns Martínez (Examinadora)  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (Examinadora)  
Departamento de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho (Suplente)  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Brasília – DF  
2010

À minha maravilhosa mãe, guerreira, que tomou a vida em suas mãos e mostrou que, com coragem e fé, podemos muito.  
Ao meu querido irmão, Valdir, que é um exemplo de beleza e grandeza.  
Ao Campelo, companheiro de todos os momentos, quem muito amo.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido Deus, que me fortalece em todos os momentos da minha vida, com seu amor fiel e incondicional.

À querida professora Carmen, por contribuir com meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional, proporcionando-me embates e desafios, e especialmente por ter sido uma presença firme e acolhedora nos momentos cruciais do desenvolvimento deste trabalho, fornecendo-me apoio, confiança e segurança que tanto precisava. Muito, muito obrigada!

À inesquecível professora Albertina, pela competência técnica, ética e pessoal, pela primazia do humano e seu potencial de desenvolvimento. Obrigada por ter acreditado em mim. Você foi fundamental para minha aprendizagem e desenvolvimento.

À professora Márcia Gurgel, por compor a banca examinadora, oferecendo-me valiosas e significativas contribuições e reflexões.

À professora Cristina Madeira e ao professor Cristiano Alberto Muniz, pelas contribuições na banca de qualificação do projeto e defesa da dissertação, proporcionando melhorias na pesquisa realizada.

A todo o corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pelo prazer de conhecer e vivenciar encontros tão enriquecedores.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelo afastamento remunerado para estudo concedido e, principalmente, aos professores e à equipe gestora da escola pública de Planaltina-DF, por terem me proporcionado a oportunidade de se aproximar da complexidade plural, contraditória, diversa e singular do fazer, sentir, pensar e interagir no cotidiano escolar.

À minha mãe querida, Maria Pereira, que sempre deu tudo de si para o melhor de mim e de toda a nossa família.

Ao meu presente de Deus, meu querido companheiro e amigo Campelo, pelo cuidado de todos os momentos, pelo incentivo e palavras doces com que sempre me acolhe.

Aos meus irmãos, Jane, Janice, Ivone, Divina e Valdir, pelo amor e carinho com que sempre buscaram me apoiar em todos os momentos da minha vida.

A todos os meus sobrinhos, que alegram a nossa família, em especial à Carine e Suelen, pela ajuda fornecida nos momentos necessários.

Aos queridos amigos conquistados durante a caminhada, pelo compartilhamento de ideias, saberes e sentimentos, pelas aprendizagens proporcionadas, pelas palavras amigas e incentivadoras: Elias Batista, Elis, Linair, Eliene, Mel, Cleide, Jack, Rosângela, Anelice, Carol, Armando, Betânia, Paula, Elias, Adriana Gallert, Adriana Braga, Renata, Rosana, Cília, Raquel, Kátia e todos os amigos do LEPPAE/FE-UNB. Certamente, suas contribuições foram de grande valia para meu crescimento pessoal e acadêmico.

Às amigas Marilena e Vilma, pelo apoio e suporte no momento de finalização da pesquisa, bem como aos amigos Luciana, Jô, Elias e Cris, pelos gestos de carinho e compreensão.

Enfim, a todos e todas que torceram por mim e me acompanharam direta ou indiretamente nesta jornada, meus sinceros agradecimentos!

De tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que está sempre  
começando,  
a certeza de que era preciso continuar e  
a certeza de que seria interrompido  
antes de terminar.  
Fazer da interrupção um caminho novo.  
Fazer da queda um passo de dança,  
do medo uma escada,  
do sonho uma ponte,  
da procura um encontro.

Fernando Sabino.

## RESUMO

Este trabalho pretende apresentar a constituição da ação conjunta entre docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos momentos coletivos da coordenação pedagógica, e sua relação com a prática pedagógica. Diante da complexidade do fazer docente como prática coletiva, em que diversos fatores se colocam entre o que se almeja e o que se realiza, utilizou-se a Teoria da Subjetividade. Essa teoria, proposta por González Rey, considera a dinamicidade e indissociabilidade entre o individual e social na produção dos fenômenos humanos. Para tal investigação, os procedimentos metodológicos adotados assumiram os pressupostos da Epistemologia Qualitativa, elaborada por González Rey. A pesquisa realizou-se em uma escola pública do Distrito Federal, com nove profissionais, incluindo docentes, coordenadores e gestores. No processo de construção das informações, realizaram-se observações do cotidiano escolar, acompanhamento das atividades desenvolvidas na coordenação pedagógica, entrevistas individuais, questionário e análise documental, evidenciando-se a multiplicidade de aspectos que se interpõem na ação conjunta dos docentes. Alguns elementos da subjetividade social da escola apareceram conformando a realização do trabalho conjunto: o conflito de poder, a vivência de relações interpessoais distanciadas e ríspidas, além da reduzida abertura ao diálogo na busca de soluções e tomada de decisões. Assim sendo, embora houvesse demanda no espaço escolar para a realização do trabalho conjunto, as ações, relações e interações diárias pouco favoreciam tal prática. Por conseguinte, o fazer conjunto entre o grupo se traduzia em interações formais. A vivência de relações interpessoais positivas entre o grupo, pela eminência de um apoio e maior congregação em seu fazer, fez emergir sentimentos como ânimo, segurança, confiança e valorização, revelando a indissociabilidade entre cognição-afeto, individual-social. Nesse contexto, torna-se imprescindível a função do coordenador pedagógico, cujo papel se mostrou pouco constituído, demonstrando ausência de clareza quanto as suas reais atribuições. Por conseguinte, considera-se a formação desse profissional para uma atuação efetiva junto à coletividade docente. Para isso visualiza-se a necessidade de ser valorizado, nessa formação e também na dos docentes, o desenvolvimento de recursos subjetivos e habilidades relacionais tendo em vista que toda ação educativa se configura como um processo intersubjetivo.

**Palavras-chaves:** Subjetividade. Trabalho conjunto. Relações sociais. Prática pedagógica. Relações interpessoais.

## ABSTRACT

The aim of this study is to show the constitution of the joint actions among teachers in the early years of elementary school in the collective moments of pedagogical coordination and their relationship with pedagogical practice. Given the complexity of teacher activities as a collective practice in which a number of factors stand between what is sought and what is accomplished, the study draws on González Rey's theory of subjectivity, which considers the dynamicity and indissociability between the individual and the social in the generation of human phenomena. The methodological procedures for this investigation were based on the assumptions of the qualitative epistemology developed by González Rey. The research was carried out in a public school in Distrito Federal, with nine professionals, including teachers, coordinators, and managers. The data collection process involved observations of everyday school activities, observation of the activities developed in the pedagogical coordination, individual interviews, questionnaires, and document analysis, revealing the multiplicity of aspects that hinder the joint activities of the teachers. Some elements of the school's social subjectivity appeared as shaping the accomplishment of joint work: the conflict of power, harsh and distant interpersonal relationships, and a reduced openness to dialogue in the search for solutions and decision making. Thus, although there was a demand for joint work within the school environment, the actions, relations, and daily interactions hardly favored such practice. Therefore, the joint activity among the group translated itself in formal interactions. The experience of positive interpersonal relationships among the group, through the emergence of support and greater congregation in their activities, gave rise to feelings such as liveliness, confidence, and recognition, revealing the indissociability between cognition and affect, the individual and the social. Within this context, the function of the pedagogical coordinator is essential. This role, however, was found to be little developed, revealing a lack of clarity as to the coordinator's real attributions. Therefore, the training of this professional is considered for an effective work within the teacher collectivity. To this end, we see the need for the development of subjective resources and interpersonal skills to be valued in their training as well as in that of teachers, given that every educational action presents itself as an intersubjective process.

**Keywords:** Subjectivity; Joint work; Social relations; Pedagogical practice; Interpersonal relationships.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ESPAÇO/TEMPO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF</b> .....	12
<b>2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS INTERAÇÕES DOCENTES</b> .....	30
2.1 CULTURA ESCOLAR E DOCENTE .....	30
<b>2.1.1 Formas de interação docente: um breve olhar</b> .....	34
2.2 COLABORAÇÃO ENTRE PARES: CONCEITO E IMPLICAÇÕES .....	39
2.3 O PENSAMENTO COMPLEXO E INTERAÇÕES DOCENTES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	44
<b>3 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE: O INDIVIDUAL, O SOCIAL E A AÇÃO CONJUNTA ENTRE DOCENTES</b> .....	50
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	59
4.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA .....	59
4.2 APROXIMAÇÕES INICIAIS, ESCOLHA DO LOCAL E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
<b>4.2.1 Os sujeitos colaboradores</b> .....	65
<b>4.2.2 Caracterização da Instituição Educativa pesquisada</b> .....	66
4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	69
<b>5 O TRABALHO ENTRE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO</b> .....	75
5.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS E AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS.....	78
<b>5.1.1 A vivência de conflitos e disputas de poder</b> .....	78
<b>5.1.2 A vivência de relações interpessoais distanciadas e ríspidas</b> .....	87
<b>5.1.3 A reduzida abertura ao diálogo na busca de soluções e tomada de decisões</b> .....	91
5.2 O TRABALHO CONJUNTO E SUAS SIGNIFICAÇÕES .....	98
<b>5.2.1 As tramas da dinâmica interativa: isolamento x possibilidade de organização coletiva</b> .....	99
<i>5.2.1.1 O movimento do grupo em torno da ação docente: o papel dos projetos-atividades</i> .....	109
<i>5.2.1.2 A eminência do apoio “estruturado”</i> .....	113
5.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONCEPÇÕES E AÇÕES .....	120
5.4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, TRABALHO CONJUNTO E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÕES. ....	131
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
<b>ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR</b> .....	153
<b>ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS</b> .....	155
<b>ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM VICE-DIRETORA E SUPERVISORA</b> .....	157
<b>ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES</b> .....	159
<b>ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES/SUPERVISOR E DIREÇÃO</b> .....	161

## **1 INTRODUÇÃO: RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ESPAÇO/TEMPO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF**

A trajetória profissional dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal, nos trouxe uma experiência com uma turma de aceleração no processo de alfabetização. Esse foi um momento ímpar que nos fez repensar o nosso papel como educadora e perceber a importância da troca de ideias e experiências entre pares. Os alunos da turma tinham entre três a cinco anos de retenção, não avançavam no processo de alfabetização, demonstravam desinteresse pelos estudos, muita agressividade e indisciplina. Ao compartilhar com um colega as dificuldades encontradas no fazer docente diário, pudemos rever nossa atuação profissional e introduzir novas ações educativas em sala, o que contribuiu para que os alunos alcançassem novos níveis de aprendizagem e mudassem a maneira de agir e sentir diante dos estudos.

Essa experiência, entre outras adquiridas em mais de doze anos como professora da Secretaria de Educação do DF, nos levou a querer compreender melhor o trabalho realizado entre docentes, nos momentos de coordenação pedagógica, uma vez que sempre foi possível sentir e perceber o pouco estabelecimento desse fazer como prática efetiva, apesar dos benefícios que pode trazer para o exercício educativo.

O fazer conjunto entre os profissionais de ensino constituiu-se assim como um foco de interesse de investigação e nesse sentido, realizar uma reconstrução histórica do processo de constituição da coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF, é uma tentativa de compreender melhor o lugar desse fazer, ao longo do período de consolidação do espaço/tempo destinado a organização do trabalho pedagógico.

Sabe-se que vários estudos e pesquisas buscam compreender os mecanismos do contínuo e sistemático fracasso escolar. Essas análises, presentes nos debates dos agentes educacionais, objetivam encontrar diferentes maneiras de enfrentar tal problema, o qual é evidenciado já no início da escolarização. É nesse período que os alunos ficam “parados”, uma vez que não alcançam as condições mínimas para o progresso escolar: a aquisição da leitura e da escrita.

O índice de reprovação/retenção escolar de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de fato é motivo de preocupação. Os dados do relatório final do SAEB<sup>1</sup>, 2005 (BRASIL, 2006) revelaram taxa de reprovação de 15,1% das crianças da 1ª série do Ensino Fundamental. Este ainda é um grave problema nessa série de ensino. Na região Centro-oeste a taxa de reprovação foi de 11,7%. Os números demonstram, de acordo com documento, que concluir o Ensino Fundamental é uma barreira para grande parte dos ingressantes e evidenciam ineficiências dos sistemas de ensino em todo o país.

Estratégias para minimizar o índice de reprovação têm sido criadas no sistema público de ensino do Distrito Federal (DF) pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/DF), que têm buscado, ao longo dos anos, formas de alcançar a progressão da escolaridade e melhorias na educação.

A primeira tentativa para alcançar esse objetivo se deu por meio da Indicação nº 5, de 21 de maio de 1963, do Conselho de Educação, que estabeleceu a divisão do ensino primário no Distrito Federal em três fases. A primeira fase abrangeria alunos da 1ª e 2ª séries; a segunda fase, da 3ª, 4ª e 5ª séries; e a terceira fase, da 6ª série, esta tida como classe complementar (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1966). Prevvia-se que o aluno permaneceria na primeira fase, a ser realizada em quatro etapas de seis meses cada uma, até efetivar seu processo de alfabetização para assim evitar dificuldades nas etapas seguintes. Essa tentativa, no entanto, não conseguiu atingir seus objetivos e encerrou-se no final dos anos 60.

Associada a tal estratégia encontrou-se também os primeiros registros da existência de um espaço chamado “horário complementar” destinado ao trabalho conjunto entre os professores do ensino primário, hoje anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>2</sup>, conforme determinação federal<sup>3</sup>. O “horário complementar” era considerado já nessa época favorável à boa qualidade do ensino (ROCHA, 1968).

---

<sup>1</sup> SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: criado em 1990, tem a finalidade de avaliar o desempenho de aprendizagem dos alunos da rede pública e particular de ensino. Esse sistema é atualizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada dois anos.

<sup>2</sup> O Ensino Fundamental obrigatório encontra-se organizado no DF da seguinte forma: I – anos iniciais, de 6 a 10 anos de idade, com duração de 5 anos; II – anos finais, de 11 a 14 anos de idade, com duração de 4 anos (DISTRITO FEDERAL, 2006b).

<sup>3</sup> Lei Federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que determinou a ampliação da obrigatoriedade desta etapa de ensino para 9 anos, tendo seu início aos 6 anos de idade. A educação escolar brasileira se divide em dois níveis: I – Educação Básica, que compreende as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – Educação Superior (BRASIL, 1996).

O corpo docente de ensino primário cumpria obrigatoriamente um regime de trabalho de 20h/semanais em regência de classe e 4h/semanais em atividades complementares, com o acompanhamento do diretor ou do orientador educacional. Tal horário visava oferecer “oportunidade de assistência pedagógica e crescimento profissional pelo intercâmbio de experiências entre os professores” (ROCHA, 1969, p. 30). As atividades previstas para esse momento eram de planejamento conjunto, preparação de material e avaliação.

Vemos, assim, indícios dos primeiros passos da possibilidade de uma coordenação pedagógica no sistema de ensino público do DF, os quais já surgem acompanhados de um discurso no qual o fazer coletivo é apontado como uma condição de qualidade educativa e, portanto, uma alternativa no enfrentamento do problema da não aprendizagem escolar.

Ao longo do percurso histórico de implantação do ensino em fases ou etapas de formação, mediante diferentes estratégias, as quais serão apresentadas brevemente, foi se constituindo o espaço/tempo para o fazer coletivo entre professores no DF. Nesse caminhar, a ação coletiva foi sistematicamente enfatizada, nos discursos e proposições governamentais, como necessária tanto para a efetivação de mudanças educacionais, quanto para o alcance de melhores resultados no ensino.

Na busca por esse resgate histórico, encontramos, registros sobre experimentações em alfabetização iniciados em 1975: o Projeto ABC<sup>4</sup> – Estudos Experimentais em Alfabetização. Esse Projeto surgiu a partir da parceria do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), visando encontrar novas alternativas para os problemas da evasão e da reprovação na 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

O Projeto ABC era um programa de estimulação e avaliação dos pré-requisitos necessários à alfabetização segundo uma perspectiva do

---

<sup>4</sup> Projeto ABC: desenvolvido após estudos realizados entre 1978 e 1979 na Escola Classe 1 do Núcleo Bandeirante, cidade localizada na periferia urbana do DF, onde se aplicavam os seguintes testes: A – caracterização do aluno quanto ao tipo de percepção; B – investigação da caracterização de pré-requisitos para a alfabetização e C – construção de avaliação do nível de alfabetização do aluno. Dos resultados desses estudos estabelece-se o Projeto ABC, que integra o Plano de Educação e Cultura do Distrito Federal e objetiva aplicar gradativamente os resultados dos estudos experimentais em turmas iniciantes da 1ª série do 1º grau. Ao final de 1984 já constavam 521 turmas atendidas pelo projeto, com possibilidade de expansão para outras classes de alfabetização da rede (BRASÍLIA, 1984).

desenvolvimento da prontidão para o êxito do processo. É importante frisar que nesse período a ideologia predominante voltada à educação dos alunos das classes populares era a de que esta se realizaria por meio da compensação cultural, uma vez que tais alunos eram vistos como menos aptos à aprendizagem, cujas deficiências poderiam ser sanadas por meio desses programas (PATTO, 1990).

Esse projeto resultou na criação e implantação ainda na década de 80 de uma nova estratégia de organização do ensino, agora em ciclos, em toda a rede pública do DF, denominada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). O CBA teve início em 1986 e estabeleceu a reorganização das atividades iniciais do Ensino Fundamental em três níveis: Iniciando, para alunos em início de alfabetização; Continuando, para alunos em processo, mas ainda sem sistematização da alfabetização; e Concluindo, para alunos em fase final da aprendizagem da leitura e da escrita. Esses níveis, com o objetivo de superar o fracasso escolar por meio da sequência e da continuidade do processo de alfabetização, poderiam ser percorridos entre dois ou mais anos de duração, de acordo com a aprendizagem do aluno.

De acordo com o Documento-síntese norteador para implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (BRASÍLIA, 1991), os profissionais atuantes nesse Ciclo faziam parte da “Comissão de professores do CBA/DF”, comissão composta pelo diretor da escola, pelo coordenador pedagógico local, pelo professores do CBA e de 3ª série do ensino de 1º grau e pelo orientador e psicólogo escolar, quando houvesse. Esses profissionais se reuniam em dias pré-definidos pela escola “objetivando atender às necessidades decorrentes do processo ensino–aprendizagem” (BRASÍLIA, 1991, p. 11).

Consta ainda a importância da atuação da direção da escola no sentido de favorecer e contribuir ao trabalho dos professores por meio da criação de mecanismos facilitadores, como a promoção da colaboração na confecção de materiais. Ademais, torna-se indispensável o trabalho em equipe, já que o trabalho coletivo era necessário para que houvesse a “incorporação de informações teóricas às experiências concretas da sala de aula” (BRASÍLIA, 1991, p. 12).

A estratégia do CBA encerrou-se no final da década de 80 em decorrência do alto índice de permanência dos alunos no nível Continuando, o que demonstrou o não alcance dos objetivos propostos, cujo principal era o de assegurar a conclusão do processo de alfabetização. Dessa maneira, retoma-se gradativamente o sistema de seriação em toda a rede pública, a partir do início dos anos 90.

É importante destacar que no documento mencionado, bem como no Relatório de Avaliação do CBA, são feitas referências ao coordenador local (da escola) o qual é apontado neste último como “um dos benefícios alcançados, na voz das próprias escolas, advindos da implantação do CBA, que são [...] criação da função do coordenador pedagógico” (BRASÍLIA, 1988, p. 28-29). Este foi um dos únicos documentos encontrados que se referem à criação da função do coordenador pedagógico, porém não encontramos o documento de regulamentação de tal atividade, nem na Secretaria de Educação, nem nos arquivos do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO/DF).

Embora não encontrados os registros governamentais de criação do espaço da coordenação pedagógica e da figura do coordenador, o Jornal Informativo do SINPRO/DF (DISTRITO FEDERAL, 1981) menciona a necessidade da flexibilidade da coordenação, um dos itens apontados no 1º Acordo Coletivo da categoria, em fase de concretização. Nesse informativo, segundo SINPRO/DF, os professores se mostram acessíveis a mudanças; porém, enfatizam a necessidade de tornar o momento de coordenação flexível, quanto a horário e local, além da necessidade de fortalecer o trabalho de equipe.

Até então a coordenação pedagógica não era efetivada na escola, e os professores em serviço se deslocavam para determinadas escolas consideradas modelo, escolhidas em cada Complexo Escolar (hoje Diretoria Regional de Ensino) para serem Escolas de Demonstração, onde podiam observar e aprender práticas de ensino diferenciadas, conforme previsto no Documento de Ensino Primário no DF (ROCHA, 1969).

Cabe ressaltar que, naquele período, entre as décadas de 70 e 80, ocorreram diversas mudanças no regime de contratação dos professores, resultado de lutas históricas da categoria e seu sindicato junto ao governo local. Entre essas conquistas, encontra-se a ampliação da carga horária de trabalho de 20h para 40h/semanais e também a implementação do espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Com todas essas mudanças, os professores da rede de ensino, entre eles os do Ensino Fundamental até a 4ª série (foco deste trabalho), que tinham contrato de 40h/semanais, passaram a cumprir um regime de 32h/semanais em regência e 8h em coordenação. Como os professores passaram a atuar em duas turmas, cada uma com 4h/aula dia, para que pudessem cumprir o horário de coordenação, foi

criada uma atividade chamada 'dinamização'. Nesse momento, outro professor (a), o 'dinizador', assumia a função de regência de classe uma vez por semana para desenvolver os conteúdos de Educação Artística, recreação e jogos, datas comemorativas. Dessa forma, se garantia o horário de coordenação dos demais professores durante a semana de trabalho (SINPRO/DF, 2006, p. 11).

Para a realização do trabalho pedagógico no espaço/tempo de coordenação, previu-se a existência de um professor-coordenador para fazer o acompanhamento e assessoramento dos professores durante esse horário. O professor-coordenador cumpria, nesse período, uma carga horária de 20h/semanais em regência em um turno e 20h/semanais como coordenador em outro turno.

Apesar desse apoio na realização das ações educativas, predominava, no espaço da coordenação pedagógica, ações individuais e solitárias de preparação de materiais, atividades, planejamento semanal e repasse de informações, situação bastante criticada nas reformas subsequentes implementadas no ensino do DF, especialmente na implantação da Escola Candanga (1995), sobre a qual trataremos mais adiante.

Nós vivenciamos situação semelhante: ingressamos para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) em 1998 como professora de atividades (Educação Infantil até a 4ª série) e, já no início, assumimos a coordenação pedagógica de uma escola da periferia do Distrito Federal, na cidade de Ceilândia. Nesse período, essa escola ainda trabalhava com a seriação, e a coordenação pedagógica consistia basicamente em trabalhos individualistas, com foco na viabilização de recursos, auxílio nos eventos, resolução das demandas diárias, reuniões coletivas de repasse de informações e planejamentos pontuais de atividades.

Naquele momento, portanto, as possibilidades de construção de uma ação conjunta, de compartilhamento, discussão e reflexão sobre as práticas desenvolvidas entre os professores ainda estavam limitadas no espaço da coordenação pedagógica. Essas limitações podem advir de causas diversas; no entanto, ao vivenciarmos a experiência, pensávamos que esse fato ocorria pelas condições concretas de pouco favorecimento para tal construção, como o acúmulo de funções do professor-coordenador e o pouco tempo que os professores dispunham para transformar suas práticas. O fato é que o espaço de coordenação encontrava-se esvaziado de sentido, e o fazer docente coletivo acabou por ficar

voltado para a realização de ações técnicas e individuais, nas quais a preocupação e a atenção eram dirigidas à seleção e à organização de instrumentos de trabalho.

A configuração da coordenação pedagógica, como espaço de preparação de materiais de ensino, é percebida até hoje pelos professores. Talvez por isso seja bastante comum ouvir entre os educadores da SEE/DF que a coordenação não funciona, ou seja, cada um trabalha por si só. Esses pensamentos nos levam a refletir os fatores presentes no trabalho docente, nos momentos de coordenação pedagógica, que limitam sua concretização como prática coletiva.

Em 1995, houve uma mudança profunda no cenário político do DF com o ingresso de um novo governador: Cristovam Buarque, do Partido dos Trabalhadores. Cristovam idealizava a superação da realidade vivida na capital rumo à construção de novas relações sociais apoiada na democracia e cidadania. Nesse cenário é criada a “Proposta Político-Pedagógica de Educação – Escola Candanga: uma lição de cidadania”.

Essa proposta, com caráter revolucionário, visava buscar as transformações sociais a partir de um projeto educacional coletivo. Para tanto, esse governo, junto à Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), se propôs a “coordenar um processo em que a discussão e a prática educacionais sejam partes integrantes do cotidiano das escolas, dos pais de alunos e da sociedade” (BRASÍLIA, 1997, p. 26-27).

A partir de então, a proposta da Escola Candanga começou a ser implantada em algumas escolas da rede pública de ensino do DF, numa perspectiva inovadora de organização curricular que abrangia o redimensionamento dos tempos e espaços escolares e a flexibilização de conteúdos com base numa abordagem integradora. (BRASÍLIA, 1996b). Tal Proposta visava à superação das defasagens de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio. Para atingir esse objetivo, as turmas seriam divididas de acordo com a idade de desenvolvimento dos alunos. Essa divisão inicial compreenderia 3 fases de formação<sup>5</sup>, cujo objetivo era, além de romper com a seriação, “adotar avanços progressivos do aluno, com vistas ao redimensionamento do fazer pedagógico, tornando-o mais eficiente” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 669)

---

<sup>5</sup> As três fases de formação da Escola Candanga abarcavam alunos de 6, 7, 8 e 9 anos – infância (1ª fase); alunos de 9, 10, 11 e 12 anos – infância para a adolescência (2ª fase); e alunos de 12, 13, 14 e 15 anos – parte da adolescência (3ª fase).

Com a Escola Candanga, houve a ampliação gradativa da jornada diária de aula dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até a 4ª série, que passou de 4 para 5 horas. A jornada de trabalho dos professores atuantes nessas etapas de ensino também foi alterada, passando para 25h/semanais em regência, em única turma e 15h/semanais em coordenação pedagógica, espaço/tempo destinado à discussão e planejamento de ações conjuntas e onde o fazer coletivo era considerado “como instrumento de construção da proposta pedagógica” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1997, p.664).

Dessa maneira, a Escola Candanga, no intento de romper com a maneira como vinha se constituindo a coordenação pedagógica, “esvaziada de sentido”, propõe a mudança de significação desse espaço/tempo, o qual deveria passar a ser concebido como:

[...] momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica eficaz, “[sic]” para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal. (BRASÍLIA, 1996a, p. 10)

Nesse sentido, foi elaborada uma nova operacionalização do espaço/tempo de coordenação pedagógica<sup>6</sup>, em cujos momentos previstos de realização deveria contar com a presença de um coordenador pedagógico para cada grupo de 20 professores por turno. O coordenador era considerado necessário para favorecer a efetivação do trabalho conjunto entre os educadores. Assim, foi estabelecido que, entre os critérios para sua escolha, deveria ser levado em conta um perfil que envolvesse “a liderança, a criatividade, o empreendimento, o conhecimento teórico-metodológico, o bom relacionamento interpessoal” (BRASÍLIA, 1996a, p. 16).

Nos momentos de operacionalização da atividade de coordenação, os trabalhos coletivos de cada fase eram apontados como espaços em que deveriam ocorrer “a investigação coletiva da realidade, a socialização de informações, a seleção, a priorização dos conteúdos curriculares e a permanente avaliação do processo de educação que ocorre na escola” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 664). Toda essa nova organização do fazer

---

<sup>6</sup> Esse espaço foi dividido em vários momentos: 1º momento: reunião dos profissionais por fase; 2º momento: reunião entre profissionais com turmas/alunos da mesma idade; 3º momento: coordenação do professor; 4º momento: coordenação interescolar, socialização de experiências; 5º momento: coordenação coletiva com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF (EAPE) ou Divisões de Ensino. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1997)

pedagógico a partir do coletivo tinha como objetivo último a construção de uma nova realidade educacional no DF.

Nota-se, assim, mais uma vez, e agora por parte de um projeto político comprometido com mudanças sociais, o quanto o fazer conjunto entre os profissionais de ensino tem sido ressaltado como propulsor das ações educativas em direção às transformações almejadas. Esse fato tem sido considerado, segundo Villani e Valadares (2002 apud BOZZINI, 2006, p. 36) um dos responsáveis pelo privilégio que os trabalhos em grupo têm recebido por parte das políticas públicas por “considerá-los capazes de transformar as ações individuais em ações coletivas nas escolas brasileiras e de introduzir um novo ambiente escolar”.

É importante ressaltar que a coordenação pedagógica no DF passou por diversos momentos: desde a valorização, como se observa na implantação da Escola Candanga, ao esquecimento, em que existia formalmente, mas não recebia a relevância necessária. Ao realizarmos essa reconstrução histórica do espaço/tempo, percebemos que a coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF recebeu maior destaque nos momentos de implantação das estratégias de formação continuada no início da escolarização, que visavam à superação do fracasso escolar.

Em 1998, retoma-se o antigo quadro político do DF, cuja perspectiva ideológica e política destoava dos princípios norteadores do governo democrático e popular vigente. Com isso, a proposta da Escola Candanga, que ainda não tinha atingido a totalidade das escolas, foi interrompida, retomando-se o sistema de seriação no ensino público da Capital Federal. O espaço/tempo da coordenação pedagógica, por sua vez, foi amplamente garantido a partir do ano 2000, quando houve a ampliação da jornada escolar para 5h/diárias em todo o sistema público de ensino do DF.

Desde então, todos os professores da rede com contrato de 40h/semanais em regime de dedicação exclusiva<sup>7</sup> passaram a cumprir o horário de 25h/semanais em regência de classe e 15h/semanais em coordenação pedagógica. Essa configuração se mantém até o momento atual. Todavia, entre 2000 e 2005, não encontramos

---

<sup>7</sup> Essa regra se aplica aos professores que cumprem o regime de tempo integral e dedicação exclusiva do magistério público no DF, não possuindo, portanto, vínculos empregatícios com outro órgão, público ou privado. Os professores incluídos neste regime adquiriram o direito de receber do Governo do Distrito Federal uma gratificação especial chamada Tempo Integral e Dedicção Exclusiva do Magistério (TIDEM), criada pela Lei nº 356, de 20 de novembro de 1992 e regulamentada pelo Decreto nº 14.413 (BRASÍLIA, 1991/1994).

nenhum registro de projetos ou propostas teórico-metodológicas politicamente delineadas que visassem maior concretização do trabalho coletivo no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Em 2005, numa nova tentativa de transpor os obstáculos para a continuidade da escolarização e, ao mesmo tempo, atender à determinação federal de ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, a Secretaria de Educação do DF optou pela implantação das Etapas de Formação por meio da Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) (DISTRITO FEDERAL, 2006c).

Com base nessa proposta, os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser realizados em 3 Etapas de Formação: os alunos de 6 anos compõem a etapa I/1º ano; os de 7 anos, a etapa II/2º ano; e os de 8 anos, a etapa III/3º ano. Assim, com a estratégia do BIA, houve a incorporação das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental da rede pública do DF, estabelecendo-se a progressão continuada e automática para os alunos dentro das 3 Etapas do Bloco. Ao final da III etapa, os alunos que ainda não tiverem os requisitos básicos da aprendizagem (leitura e escrita) ficarão retidos. A implantação dessa mudança, pela Diretoria Regional de Ensino<sup>8</sup>, ocorre gradativamente, e o primeiro local a receber a implantação do BIA foi a Regional da cidade de Ceilândia<sup>9</sup>.

Na Proposta Pedagógica do BIA, o espaço/tempo de coordenação pedagógica aparece como possibilidade de constituição da formação continuada dos professores, condição imprescindível para o sucesso da estratégia. Essa formação deve fundamentar-se em uma perspectiva crítico-reflexivo, implicando dessa maneira “otimização dos espaços e tempos destinados à coordenação pedagógica como possibilidade de construção coletiva, trocas de experiência e vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2006c, p. 19).

Para tanto, propõe-se que seja ressignificado o espaço da coordenação pedagógica a partir de um fazer coletivo que promova o processo de ensino e aprendizagem e a construção de uma escola de qualidade. A atuação do coordenador pedagógico é imprescindível nesse processo: seu fazer deverá estar centrado no âmbito da organização do trabalho conjunto a fim de mediar “o processo

---

<sup>8</sup> A Diretoria Regional de Ensino é um núcleo administrativo-pedagógico existente em cada cidade do DF. É responsável por todas as Unidades Escolares localizadas dentro da região.

<sup>9</sup> Cidade localizada na periferia do DF, o qual é dividido em Regiões Administrativas (RA's), e Ceilândia corresponde a RA IX.

de ressignificação e desconstrução das práticas tradicionais ainda hoje presentes em salas de aula” (DISTRITO FEDERAL, 2006c, p. 22).

Esse ideário de transformação do ensino por meio do fazer conjunto, no espaço da coordenação pedagógica, cuja promoção deverá passar pela figura do coordenador, encontra-se previsto na Portaria nº 74, de 29 de janeiro de 2009, documento que regulamenta a atividade de coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF.

O documento em questão apresenta os procedimentos e critérios para o exercício da função do coordenador, entre os quais: ser professor integrante da Carreira Magistério Público do DF; ter pelo menos três anos de regência de classe; ter jornada de trabalho de 40h semanais na mesma instituição; ser indicado pelos demais colegas da escola; ter habilidade para a promoção de intercâmbios de experiência, para o cultivo de relações interpessoais e profissionais; e ter aptidão para estimular o trabalho coletivo e a reflexão entre os professores.

Percebemos assim que o fazer coletivo entre docentes reaparece como ponto central para a melhoria do processo educativo, discurso que surge novamente em concomitância com a introdução de mudanças no ensino, pela qual se tenta romper com a perspectiva da seriação e garantir a continuidade do fluxo escolar, via progressão continuada do processo de aprendizagem nos anos iniciais da escolaridade com a implantação das etapas de formação no BIA.

Vasconcelos (2002) considera que a implantação e a consolidação dos sistemas de “Ciclos” no ensino requerem mudanças da cultura escolar, sendo necessário abandonar a perspectiva linear, fragmentada, padronizada, e adotar na prática pedagógica uma visão da diversidade, da não linearidade e da interação, ou seja, ir da reprodução para criação. Segundo esse autor, para a efetivação de tal transformação, faz-se necessária a construção de um trabalho conjunto entre professores para que possam se envolver num processo de negociação de conteúdos, replanejamento, troca de experiências e estudos, caso contrário, “os Ciclos podem se configurar como um dispositivo meramente formal, uma farsa!” (VASCONCELOS, 2002, p. 142).

Nesse sentido, começamos a refletir sobre as possibilidades de a coordenação pedagógica se constituir em espaço de efetiva ação conjunta entre os educadores no favorecimento do processo ensino–aprendizagem. Considerando o

momento de implantação do BIA, buscamos conhecer como essa Proposta Pedagógica prevê a concretização desse trabalho.

Verificamos nessa Proposta do BIA a idealização do fazer pedagógico conjunto entre docentes mediante momentos especiais para que os professores se reúnam, discutam e negociem ações com vistas a atender aos alunos em suas especificidades e necessidades de aprendizagem. Esses momentos referem-se à operacionalização da estratégia do reagrupamento<sup>10</sup>, considerado um dos princípios teórico-metodológicos imprescindíveis à sustentação da implantação do BIA. (DISTRITO FEDERAL, 2006c).

É importante destacar que o reagrupamento, por ser um momento de “avaliação” e redistribuição dos alunos nas diferentes etapas, de acordo com os mesmos níveis de aprendizagem, nos põe a pensar até que ponto essa estratégia se reduz a mero mecanismo de padronização, indo contra a perspectiva apresentada na proposta do BIA, que critica as concepções e ações homogeneizadoras de aprendizagem. Não haveria aí uma possível contradição?

Na operacionalização da estratégia, estão previstas três modalidades de reagrupamento a serem desenvolvidas durante o ano letivo. A primeira modalidade é o *reagrupamento intraclasse*, que deve ser realizado pelo professor com sua turma de maneira a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. A segunda é o *reagrupamento interclasse*, “modalidade planejada pelos professores de uma mesma Etapa ou entre as diferentes Etapas, permitindo o intercâmbio entre eles, para atendimento aos alunos do mesmo turno de estudo” (DISTRITO FEDERAL, 2006c, p. 23). Nessa modalidade, os professores remanejam entre si os alunos durante o horário regular de aula, a fim de formar turmas por níveis<sup>11</sup>, desenvolvendo atividades específicas para esses alunos reagrupados. Esse tipo de reagrupamento deverá ser planejado na coordenação pedagógica, na qual os professores estabelecerão, a partir dos objetivos definidos entre si, critérios intencionais de reagrupamento para superar as dificuldades, enriquecer conhecimentos e atender aos interesses dos alunos. A terceira modalidade é o *reagrupamento extraclasse*,

---

<sup>10</sup> *Reagrupamento* é uma estratégia pedagógica de organização dos alunos nas Etapas de Formação de acordo com o conhecimento das habilidades e competências já adquiridas e nível de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos a partir de avaliação diagnóstica realizada pelos professores no início do ano letivo.

<sup>11</sup> Os agrupamentos são baseados especialmente nos testes da psicogênese, que indicam os níveis de aprendizagem da leitura e escrita, a partir da perspectiva psicogenética de Emília Ferreiro (DISTRITO FEDERAL, 2006c).

que consiste no atendimento aos alunos da mesma Etapa ou Etapas diferentes no turno contrário para atendimento às necessidades específicas de aprendizagem definidas para o Bloco.

Dessa maneira, no atendimento às necessidades e especificidades de aprendizagem dos alunos do BIA, professores da mesma Etapa ou Etapas diferentes, junto aos coordenadores e equipe de direção, deveriam se reunir sistematicamente, para discutir e elaborar ações conjuntas, no espaço da coordenação pedagógica, a serem desenvolvidas nos diferentes momentos de reagrupamento.

Percebemos nessa estratégia a tentativa, pelo menos formalmente sinalizada, de instauração de um trabalho conjunto entre os profissionais de ensino, durante a coordenação pedagógica, uma vez que a sua operacionalização requer o desencadeamento de ações coordenadas entre os docentes.

Observa-se, assim, na proposição do reagrupamento, a indicação de que os profissionais de ensino que atuam nas etapas de formação do BIA realizassem um trabalho compartilhado, de intercâmbios entre si sobre as especificidades de aprendizagem dos alunos, os sucessos obtidos, as dificuldades encontradas, entre outros, e construíssem novas opções para os enfrentamentos diários. Entendemos, no entanto, que essa ação envolve sentidos e significados (re) produzidos pelos agentes educativos sobre as interações que estabelecem entre si e sua relação com a prática educativa, aspectos que precisam ser considerados na possibilidade ou não de efetivação de um real fazer de troca ideias e experiências entre pares.

Sobre o trabalho conjunto de professores no Brasil, Damiani (2008) realizou uma investigação numa escola pública municipal da cidade de Pelotas (RS), escola que, segundo a autora, vem investindo a alguns anos numa cultura colaborativa. De acordo com Damiani (2008), os resultados da investigação apontaram para o bom desempenho dos alunos, uma vez que a escola apresentou baixo índice de evasão e repetência comparado às médias das escolas da cidade e alto grau de satisfação e investimento na formação continuada dos professores.

Passos (2008), ao realizar uma investigação com um grupo de onze professoras paulistanas de Ensino Fundamental, relata que o trabalho com os alunos ganhou sentido à medida que o projeto pedagógico se constituía como expressão de um trabalho de colaboração reflexiva entre os professores. Por sua vez, Almeida (1998) relata seu estudo sobre o Projeto Noturno, realizado em 152

escolas estaduais de São Paulo, em 1984 e 1985, onde as próprias escolas elaboravam e executavam suas propostas de melhoria educativa. Essas propostas surgiam a partir do efetivo trabalho coletivo entre os profissionais de ensino, e os resultados apontavam melhoria no relacionamento professor–aluno, mudança nas práticas de ensino e melhoria do rendimento dos alunos. Esses aspectos também foram destacados por Pinheiro (2008), em suas pesquisas sobre a ação coletiva e trabalho pedagógico, e por Cavagnari (2008), ao investigar as contribuições do projeto político-pedagógico na perspectiva da autonomia escolar.

Existem também, especialmente na literatura estrangeira, estudos que apontam a relação entre a cultura colaborativa e o sucesso escolar. Entre esses teóricos estão Fullan e Hargreaves (2000), que ilustram no livro “A escola como uma organização aprendente” essa associação por meio de uma extensa revisão de literatura, na qual ressaltam o valor desse tipo de cultura para professores e alunos. Na base desse trabalho, os autores identificaram o “profissionalismo interativo” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. xi), que tem como características principais a tomada de decisões em conjunto, compartilhamento de recursos, ideias e reflexão crítica grupal sobre a prática desenvolvida.

Thurler (2001) – ao revisar diversas pesquisas sobre o tipo de influência que o grau e o modo de cooperação profissional exercem sobre a escola – sugere que esse tipo de relação profissional está vinculado à maneira de tratar novas ideias, implementar mudanças, sentimento de integração e solidariedade entre os membros. Parrilla e Daniels (2004) apresentam as experiências de criação de culturas colaborativas por meio dos grupos de apoio entre professores, projeto desenvolvido na Espanha cujos resultados indicaram aumento da confiança dos professores em sua capacidade de encontrar estratégias e soluções para os problemas enfrentados, maior nível de satisfação dos profissionais e diminuição de encaminhamento de alunos a especialistas.

Entretanto, mesmo com as evidências da importância do trabalho colaborativo entre educadores para a qualificação do processo educativo, essa ação ainda não se configura como parte da vida diária de muitas escolas. Ao investigar a formação continuada e o trabalho pedagógico na coordenação pedagógica, Fernandes (2007) constatou ausência de reflexão sistemática e contínua sobre a prática entre os docentes de uma mesma etapa/série de ensino. Essa situação também foi indicada em outras pesquisas sobre o tema (ARAÚJO, 2000; MUNDIM, 2009; SANTOS;

2006), segundo as quais o trabalho coletivo no espaço/tempo de coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF ainda se encontra pouco constituído, prevalecendo ações isoladas e fragmentadas entre os profissionais de ensino.

Encontramos certo consenso na literatura acerca do individualismo que impera na atividade educativa, considerado a principal forma de realização do fazer pedagógico e apontado como um dos grandes impedimentos da efetivação da colaboração (FARIAS, 2006; GÓMEZ, 2001; FULLAN; HARGREAVES, 2000; LIMA, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005; THURLER, 2001). Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 56), “a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas”.

A ação solitária dos professores, longe do olhar e da interferência do outro, é considerada por tais autores a principal característica da cultura docente. Cultura que é definida por Hargreaves (1992 apud LIMA, 2002, p. 20) como o conjunto de “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com as exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”. Lima (2002) afirma ainda que a cultura docente representa, além dos conhecimentos e concepções desses profissionais, os seus comportamentos, práticas, modos de agir e interagir com os colegas.

Por outro lado, de acordo com Gómez (2001), a cultura docente, como toda produção cultural humana, está em constante processo de criação e recriação, já que é constituída no interjogo entre as determinações sociais e interações concretas vividas e produzidas entre os professores no espaço escolar. Em observância desse conceito de cultura como um espaço de negociação de significados que se recria nessa negociação, faz-se necessário considerar as possibilidades de serem ressignificadas as ações educativas, a partir das interações desenvolvidas entre os professores, sejam elas formais ou informais.

Por conseguinte, podemos considerar que os momentos de trabalho coletivo entre os docentes, no espaço/tempo de coordenação pedagógica, se constituem como um “lócus” privilegiado para que possam ser construídas novas formas de atuação profissional de maneira a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Vasconcelos (2002) afirma que o espaço de trabalho coletivo constante é fundamental para a realização da inovação e transformação escolar, uma vez que

permite romper com o isolamento e o individualismo que marcam o imaginário do professor. Com essa nova perspectiva, possibilita a ele criar novas práticas pedagógicas.

Todavia, segundo esclarece Fullan e Hargreaves (2000), haver interação entre os professores numa determinada escola, em que conversam sobre os alunos, se dão apoio moral, preparam atividades conjuntamente, compartilham materiais, trocam informações, não significa que há autêntica cultura de colaboração. Com esse pensamento, os autores identificaram em suas investigações outras formas de ação conjunta docente que assumem diversas características da colaboração, mas não se constituem em uma real colaboração docente, podendo ser apenas formas de associação de grupos em disputa, ações conjuntas ocasionais ou reguladas e controladas formalmente.

A natureza de uma ação colaborativa assenta-se na negociação dos objetivos comuns do trabalho, no diálogo como instrumento de confronto e construção de novas compreensões, na mutualidade em que todos participem em igualdade de oportunidade, sem hierarquizações e na confiança necessária ao questionamento de ideias, valores e ações uns dos outros (CELANI, 2002; DAMIANI, 2008; IBIAPINA, 2008).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Gómez (2000) sintetizou esses aspectos fundamentais da colaboração em duas características: o contraste cognitivo, que se caracteriza pela existência de um debate intelectual que promove diversidade e o clima afetivo que envolve abertura a novas experiências, riscos e desprendimento pessoal. Entretanto, conforme considera González Rey (2005a, p. 38), “emoções evocam expressões simbólicas, da mesma forma que as produções simbólicas evocam emoções”. Portanto, os processos cognitivo-afetivos não ocorrem de maneira estanque, mas simultânea, pois se encontram inter-relacionados, isto é, são indissociáveis.

Diante do exposto, percebemos que o trabalho colaborativo não é uma ação desenvolvida da noite para o dia, pois é um processo que requer tempo para a realização de efetivas interações comunicativas, compartilhamento de valores e sentimentos, alterações nos propósitos do ensino, reformulações nas formas de pensar e agir, fundadas na confiança, respeito e apoio mútuos.

Dessa maneira, a interação entre profissionais de ensino como possibilidade de mudanças das práticas educativas revela toda a sua complexidade, uma vez que

envolve indivíduos na condição de sujeitos, os quais produzem diferentes sentidos e significados para as ações que realizam, mediante a construção de sua história de vida e das situações que vivenciam, nos diferentes espaços que participam (GONZÁLEZ REY, 2004a, 2003).

Diante dessa assertiva, faz-se necessária a compreensão dos elementos da produção dos sentidos subjetivos que envolvem as possibilidades de construção da ação pedagógica conjunta colaborativa. Para tal análise, utilizaremos a teoria da subjetividade proposta por González Rey (2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b). Esse autor utiliza a categoria da subjetividade para explicitar um sistema complexo que é capaz de expressar, mediante os sentidos subjetivos, a multiplicidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem para a formação subjetiva. A subjetividade é, pois, uma dimensão presente em todos os fenômenos humana e necessária à investigação das práticas sociais, entre elas a educativa.

Ao compreender que um espaço de partilha de saberes entre educadores é aquele em que ocorre reflexão, negociação de valores, crenças e intenções em agir no atendimento às necessidades dos alunos, com base no diálogo aberto, acreditamos que em tal momento possam ser engendrados novos processos de significação do fazer pedagógico (TACCA, 2006), de maneira a favorecer a melhoria da atuação profissional. Por isso, tornou-se pertinente investigar, entre outras questões que perpassam a ação do professor e a aprendizagem do aluno, o fazer docente como prática coletiva e suas relações com a prática pedagógica.

Nesse sentido, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: como se constitui a ação entre os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos momentos coletivos da coordenação pedagógica, e quais as suas possibilidades na promoção de práticas educativas favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento?

Partindo dessa indagação, propomos como objetivo geral da pesquisa:

- Investigar os aspectos implicados na constituição do trabalho conjunto entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no espaço coletivo da coordenação pedagógica e seu impacto na atuação docente.

Os objetivos específicos são:

- Analisar as interações docentes nos momentos destinados ao trabalho conjunto, identificando motivos, finalidades e expressões da cultura escolar.
- Analisar a constituição da ação conjunta entre docentes, tendo em vista o fazer pedagógico a ser planejado e executado.
- Identificar elementos da subjetividade social e individual que aparecem conformando as ações conjuntas no grupo pesquisado.

A sistematização desta investigação está organizada em quatro capítulos: o primeiro capítulo apresenta os limites e possibilidades das interações docentes, com base nos estudos sobre cultura escolar e docente, esclarece o conceito de colaboração e amplia a compreensão das interações docentes a partir da perspectiva do pensamento complexo, que considera a multidimensionalidade das produções humanas; o segundo capítulo propõe clarificar categorias e princípios da Teoria da Subjetividade de González Rey e analisa suas implicações para o estudo da prática conjunta entre docentes; o terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, os quais se fundamentaram na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002, 2005a, 2005b); o quarto capítulo apresenta os resultados das análises realizadas no processo de construção das informações.

Por fim, as considerações finais oferecem um resumo do percurso científico realizado e seus resultados, mostrando as principais conclusões da investigação e os possíveis desdobramentos, a fim de que possam ser aprimorados os trabalhos que contribuam com a construção de um espaço escolar permeado pela partilha de saberes e reflexão via diálogo aberto e franco na busca de uma ação pedagógica promotora da aprendizagem e desenvolvimento de todos.

## 2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS INTERAÇÕES DOCENTES

### 2.1 CULTURA ESCOLAR E DOCENTE

A atividade grupal ou coletiva é tão antiga quanto à própria história da humanidade e por meio dessa ação o ser humano tem atingido níveis de desenvolvimento cada vez mais elevados, produzindo e transformando a realidade e a si próprio de maneira inusitada. É a partir dessa ação que o homem constitui sua individualidade e produz novos sentidos<sup>12</sup> e significados para as práticas sociais das quais participa, criando constantemente novas formas de agir e pensar, novas condições individuais e sociais de existência. Nesse sentido, pode-se afirmar que os sujeitos nascem, crescem e se desenvolvem em interações sociais, por meio das quais desempenham o papel de produto e produtor da própria realidade histórica e cultural.

Esse pensamento parte da consideração do conceito de cultura apresentado por Gómez, que a considera:

[...] como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. (GÓMEZ, 2001, p. 17)

Nesse sentido, a cultura se expressa em diferentes significados, costumes e sentimentos que permeiam a vida individual e coletiva e, por essa abrangência, traz diversas implicações. Uma delas é a interdependência entre os diferentes espaços sociais e o sistema social, econômico e político no qual essas vivências se inserem. Além disso, há a relativa autonomia de que dispõe, pois tal relação não se configura como linear e mecânica, já que a cultura é produção simbólica humana.

Diante dessa compreensão, acreditamos que as produções individuais e coletivas não podem ser hermeticamente delineadas, como se poderiam supor, mas precisam sim ser analisadas numa composição mais sistêmica, se considerarmos o

---

<sup>12</sup> O termo 'sentido' utilizado neste trabalho refere-se ao sentido subjetivo definido por González Rey (2003) que pressupõe a indissociabilidade do emocional e do simbólico, os quais formam uma unidade, embora não sejam a mesma coisa e não mantenham uma relação de causalidade. Abordaremos esse assunto posteriormente, em capítulo específico sobre a Teoria da Subjetividade formulada por esse autor.

ser humano de uma maneira integral, constituído por aspectos objetivos e subjetivos, os quais estão presentes tanto nas pessoas quanto nos fenômenos sociais mais amplos. Por isso, os fenômenos culturais abordados neste estudo partem do entendimento de que são constituídos na pluridimensionalidade que envolve a condição individual e social humana.

Ao interagirem entre si, os indivíduos produzem e reproduzem os diversos aspectos da vida social, criando e recriando as configurações sociais e individuais mediante as interações estabelecidas. Assim sendo, as pessoas expressam e, ao mesmo tempo, ressignificam culturas, imprimindo-lhes novos contornos por meio de formas peculiares de agir e interagir. Assim, os indivíduos negociam significados e reelaboram sentidos produzidos a partir de cada experiência, ação e interação vivida. Diante disso, consideramos de grande valor o estudo da subjetividade humana, cuja teoria, proposta por González Rey (2003), fará parte do corpo teórico deste trabalho e será discutida no próximo capítulo.

A escola como organização social complexa representa um espaço cultural no qual os indivíduos participam e constroem formas e modos específicos de ação e interação, criando-se a cultura escolar. Assim, a cultura escolar é caracterizada pela forma de cada instituição educativa realizar acordos e negociações que envolvem regras reguladoras do funcionamento burocrático e costumes, valores, crenças, práticas e interesses ali desenvolvidos, cuja (re)criação simbólica e interativa contempla aspectos internos e externos à escola e interfere nos modos de pensar, sentir, atuar de seus partícipes. (FARIAS, 2006; FULLAN; HARGREAVES, 2000; GOMEZ, 2001; LIMA, 2002; THURLER, 2001).

De fato, quando pensamos na escola em termos do seu funcionamento diário, é fácil verificar que cada instituição educacional possui vida própria. Embora situada numa localidade onde há várias escolas próximas, nenhuma escola é igual à outra. Dentro de cada organização educativa há uma diversidade de aspectos que transmitem a singularidade de cada ambiente. É verdade, no entanto, que guarda diversas similaridades, tendo em vista as condições do macro contexto social, cultural, político e econômico no qual encontra-se inserida.

As particularidades de cada instituição educativa estão presentes, por exemplo, nas formas como os seus integrantes (pais, alunos, professores, direção, servidores) se relacionam e interagem, como os educadores lidam com problemas e demandas pedagógicas, como os docentes desempenham e empenham-se nas

atividades propostas, na organização do fazer educativo, nas festas e eventos que priorizam e realizam, na utilização dos espaços e tempos escolares, no envolvimento (ou não) com ações educativas, nas maneiras como as reuniões e projetos são conduzidos, no “clima” geral que a comunidade educativa respira e transmite. Esses e outros elementos constituem o que Teixeira (1998 apud FARIAS, 2006) chamou de identidade própria de cada instituição escolar, em que os grupos vivenciam de forma diferenciada códigos e sistemas de ação.

Essa identidade apresenta elementos de configuração subjetiva social (GONZÁLEZ REY, 2003) que, segundo nossas próprias experiências, fazem parte da caracterização da escola para toda a comunidade em volta. Isso se comprova pelos comentários dos pais de alunos: “tal escola é boa, os professores são muito responsáveis e os meninos lá aprendem mesmo!”, “aquela escola lá não presta não, é tudo bagunçado, não tem ordem e deixam as crianças de qualquer jeito”.

Percebemos assim que cada escola apresenta uma configuração intimamente vinculada às formas como são construídas as interações sociais no seu interior, as quais são indiscutivelmente produzidas pelos sujeitos integrantes desse espaço. Dessa maneira, a compreensão dos sentidos e significados produzidos nas interações entre os docentes e da sua relação com o fazer pedagógico passa necessariamente pela dinâmica relacional que envolve os diferentes sujeitos do espaço educativo e fazem parte de sua subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004a)

Nesse sentido, é necessária a investigação de como as interações sociais entre professores se constroem e se desenvolvem em um determinado contexto educativo, a fim de verificar as possibilidades de mudanças da prática pedagógica. Diante desse intento, Goldman afirma que:

[...] Compreender o que acontece numa determinada escola não é facilmente acessível pelos meios simples e diretos. Em conseqüência, a educação como experiência viva deve ser compreendida através da observação das pessoas, quando se implicam em diferentes tipos de experiência comunicativas, quando manifestam suas identidades pessoais, quando criam estruturas, rituais e símbolos que expressam seus valores e idéias. (GOLDMAN, 1992 apud GÓMEZ, 2001, p. 150)

Diante dessa colocação, percebemos que as interações estabelecidas entre os profissionais de ensino, foco deste trabalho, e entre estes e os demais integrantes do espaço escolar, (re)produzem, em certa medida, as particularidades do fazer docente.

Farias (2006), apoiando-se em Sacristán (1999), destaca que os educadores, mesmo compartilhando uma cultura escolar peculiar à organização, possuem cultura própria, uma vez que as vivências escolares produzem cultura específica, tanto para alunos quanto para docentes. (FULLAN; HARGREAVES, 2003; GÓMEZ, 2001; LIMA, 2002; THURLER, 2001; FARIAS, 2006)

Gómez (2001), ao indicar também que os professores possuem cultura docente, define esta como o conjunto de crenças, valores, hábitos dominantes desse grupo social, expressos nas formas de pensar e atuar. Essa cultura representa o patrimônio simbólico compartilhado pelos professores e dá sentido, orienta a ação e influencia a forma como se constroem no espaço escolar as interações comunicativas e relacionais entre tais agentes educativos. A cultura docente pode ainda ser especificada, segundo esse mesmo autor, com base nos métodos de ensino, no sentido e orientações atribuídas às relações interpessoais, aos papéis e funções desempenhados e processos de tomada de decisões os quais compõem:

Uma estrutura de poder, um equilíbrio de interesses sempre parcial e provisório e, ainda que possamos distinguir tendências majoritárias que influem na cultura docente durante um longo período de tempo, é verdade que a significação concreta de tais aspectos comuns se especifica pelas características das peculiares interações que definem cada contexto escolar. (GÓMEZ, 2001, p. 164)

Para Gómez (2001), é a cultura docente que proporciona significado, abrigo, proteção e identidade aos docentes nas suas incertas e conflitantes condições de trabalho e molda as maneiras particulares de comunicação nas salas de aula de cada escola, cuja qualidade educativa residiria nos processos comunicativos favorecidos, induzidos ou condicionados nas diferentes formas de interação construídas entre os educadores.

Nessa mesma perspectiva, Hargreaves (1992 apud LIMA, 2002) caracterizou a cultura docente a partir de dois elementos: conteúdo e forma. O conteúdo estaria relacionado ao pensamento, teorias, pressupostos que embasam as ações educativas, ou seja, refere-se ao que os professores “pensam, dizem e fazem” (HARGREAVES; EARL, 2001, p. 37). Assim, as concepções sobre o processo de ensino–aprendizagem – que engloba a percepção do professor em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos, a relação que ele atribui à aprendizagem e ao desenvolvimento, a função da escola, o conceito de sociedade, homem e mundo fariam parte do conteúdo da cultura docente e escolar.

Já a forma se refere aos padrões de relacionamento e associação entre os membros da cultura que, por serem considerados mutáveis, exerceriam importante papel na transformação dos modos de pensar e fazer dos profissionais docentes, constituindo-se em um dos grandes favorecedores da construção de novos valores e crenças dos educadores e, portanto, de suas práticas.

Fullan e Hargreaves (2000), nos diversos estudos realizados sobre a cultura escolar e docente, identificaram diferentes formas de interação entre professores: o individualismo, a balcanização, a colaboração confortável, a ação conjunta artificialmente fabricada (“colegialidade” artificial) e a cultura da colaboração. Apresentaremos cada uma delas, mesmo reconhecendo que representam apenas “tipos ideais” de interação, não sendo possível reproduzir as reais interações entre docentes, nos diferentes espaços escolares, uma vez que os sujeitos apresentam elaborações criadoras e transformadoras a partir da maneira singularizada como vivenciam e reinterpretem a realidade social da qual participam.

### **2.1.1 Formas de interação docente: um breve olhar**

O individualismo tem sido considerado como a principal e mais comum forma de trabalho e interação docente na maioria das escolas, como afirmam Fullan e Hargreaves (2000), Gómez (2001), Lima (2002), Tardif e Lessard (2005), Thurler (2001), entre outros. Para esses autores, o funcionamento escolar cotidiano é marcado tradicionalmente por uma cultura de isolamento docente, em que cada profissional desenvolve um trabalho fechado, solitário e protegido do olhar do outro.

Esse funcionamento, atribuído a maioria das escolas, foi comparado a uma “bandeja de ovos”, imagem originalmente formulada por Lortie em 1975, estudo clássico na literatura estrangeira sobre o assunto. Thurler (2001), referindo-se a tal estudo, reafirma a observação e enfatiza que :

[...] A maior parte das escolas de Ensino Fundamental funciona ainda hoje como uma “estrutura de caixa de ovos”: salas de aula separadas protegendo os professores uns dos outros, como ovos em suas caixas de papelão, o que os impede de se entrecocarem, mas também de verem e compreenderem o que fazem seus colegas. (THURLER, 2001, p. 59)

Essa situação é bastante evidente na vida cotidiana de muitas escolas e educadores. Como coordenadora pedagógica e professora do Ensino Fundamental da SEE/DF há mais de 10 anos, foi possível observar e vivenciar diariamente a solidão da profissão, em que angústias, dificuldades, tensões, sucessos e insucessos não tinham “espaços” para serem divididos, compartilhados, e dilemas do fazer pedagógico eram questão particular de cada professor.

Tardif e Lessard (2001) ponderam que esse isolamento na docência contribui significativamente para o sofrimento pessoal dos educadores, que passam a questionar à adequação da sua personalidade à profissão e a autoresponsabilizar-se pelo fracasso de seu trabalho, revelando que a forma de ação não pode ser pensada como opção pessoal, mas construída nas relações histórica e cultural dos indivíduos.

O trabalho individual tão presente no fazer docente, segundo Gómez (2001), traz consequências indesejáveis para o seu desenvolvimento profissional e para a prática educativa de qualidade, pois cultiva o pragmatismo, a passividade e a reprodução conservadora:

[...] A ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, idéias, recursos didáticos, assim como de apoios efetivos próximos, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante. (GÓMEZ, 2001, p. 169)

Ademais, o individualismo pode ser desfavorável também para o desenvolvimento pessoal do educador, na medida em que este, pela ausência do diálogo, do pensar coletivo, pode desacreditar de si próprio, o que o impede de construir recursos pessoais para enfrentar as adversidades do seu fazer.

Na tentativa de ampliar o entendimento sobre essa questão, Hargreaves (1998 apud FARIAS, 2006) atribui ao individualismo docente outros significados, levando em consideração a sua determinação. Nesse sentido, o autor apresenta diversas classificações: tem-se o individualismo “restringido”, que é determinado pelos obstáculos administrativos e situacionais; o “estratégico”, escolhido pelos professores em decorrência do excesso de tarefas que precisam realizar, situação em que o trabalho conjunto seria improdutivo; o “electivo”, que expressa a realização e o controle individual da própria prática, mesmo estando em situação favorável à colaboração. Observa-se aqui a referência ao sujeito assumindo posições mediante as condições objetivas e subjetivas do exercício da sua ação, a qual não pode ser pensada de forma dissociada.

Neste último caso, Fullan e Hargreaves (2000) destacam a importância da individualidade como autonomia no desenvolvimento das atividades docentes que não devem ser sacrificadas na busca pela superação do individualismo, uma vez que a individualidade é compreendida como condição de elaboração de pensamento próprio, da criatividade e iniciativa no trabalho, representando:

[...] A chave da renovação pessoal que, em contrapartida, é a base da renovação coletiva. A individualidade ainda dá origem a discordância criativa e ao risco, o qual é uma fonte de aprendizagem grupal dinâmica". (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62)

Concordamos com essa consideração, pois os sujeitos produzem novas formas de agir e pensar, são geradores de mudanças nos contextos sociais dos quais participam. Nesse sentido, o individual e o social não são estanques e excludentes, mas intrinsecamente relacionados. Contreras (2002, p. 200) defende que a autonomia profissional e pessoal não se desenvolve, nem se realiza, no isolamento, mas em contextos de relações, cuja qualidade pode favorecer ou não esse processo, o qual consiste na “busca e construção de um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização”.

Dessa forma, acreditamos que as possibilidades de novas significações à prática educativa perpassam por cada educador, como ser individual, bem como pelo espaço social educativo no qual ele vive e exerce a docência, uma vez que a produção e a reprodução do ser e do fazer se realizam no contexto histórico, cultural e relacional.

Voltando à tipologia de Fullan e Hargreaves (2000), estes autores apresentam a “balcanização” como outra forma de cultura docente, que seria um tipo de interação separatista, já que se configura como associação em grupos distintos, isolados, de professores. Esses grupos muitas vezes são competitivos entre si e buscam supremacias, como estados independentes, com poucas conexões. Os subgrupos formados são marcados pela “permeabilidade reduzida, a permanência duradoura, a identificação pessoal e o caráter político” (MACMILLAN, 1998 apud FARIAS, 2006, p. 96), ou seja, agem e interagem por interesses comuns, envolvendo obtenção de privilégios pessoais.

Em nossas experiências, foi possível presenciar a existência de tais grupos, as famosas “panelinhas”, que frequentemente trabalhavam contra as propostas e

encaminhamentos da equipe escolar (direção e professores) e, com isso, criavam conflitos desnecessários, tentando a todo custo obter vantagens pessoais. Nesses grupos, havia também aqueles que desejam ocupar os cargos de direção, por se sentirem “os donos da escola”. Geralmente esses grupos eram formados pelos professores mais antigos da escola.

Consideramos que esse tipo de associação docente representa impedimento para a constituição da unidade de ação, ou seja, da coerência interna, formas de agir e pensar baseadas em regras, valores e concepções comuns a todos os membros da instituição, em que a visão do todo e do projeto educativo escolar prevalecesse na composição de um clima organizacional favorável e no qual, acredita-se, as possibilidades de sucesso escolar seriam bem maiores.

Segundo Gómez tal cultura “balcanizada” é proveniente de mecanismos burocráticos e institucionais da escola, como o sistema de avaliação do desempenho escolar e da certificação meritocrática, os quais:

[...] Saturam e podem distorcer a maioria dos intercâmbios e atuações, impedem a colaboração saudável e reforçam um modo de conduta, assentado nas instituições burocráticas e na sociedade mercantil, de compra e venda generalizada. (GÓMEZ, 2001, p. 170)

Nesse sentido, para esse autor, a competitividade entre grupos acaba também por influir no desenvolvimento das atividades acadêmicas, pouco propícias à colaboração e cujo êxito de um requer o fracasso do outro de maneira a impor padrões de uma cultura uniforme, em que o processo de ensino–aprendizagem se dá de forma isolado, fragmentado, repetitivo e memorístico.

Fullan e Hargreaves (2000) identificaram também a “colaboração confortável”, que permanece nos limites do aconselhamento, trocas de atividades, dicas, partilha de material. O objetivo desse tipo de colaboração é de cunho imediatista, não atingindo o valor do quê, do como e principalmente dos fins do ensino. Segundo os autores, essa associação docente não permite aos seus membros a prática reflexiva sistemática, a ação dialógica como atividade de crescimento e valor, sendo um tipo de colaboração cômoda, na qual são evitadas as discussões e discordâncias sobre princípios e práticas de ensino.

Thurler (2001), ao mencionar um modo de interação denominada “grande família”, semelhante à “colaboração confortável”, observou que nesse modo de funcionamento os professores não realizam trocas sobre as atividades que realizam cotidianamente, como problemas no ensino–aprendizagem, e ainda não se

permitem questionar a prática uns dos outros. Por outro lado, valorizam-se a intimidade, a camaradagem, o clima amável, a união, além de haver bastante investimento em atividades de sociabilidade, como festas e comemorações.

Essa forma de agremiação entre os docentes nos pareceu familiar, pois, em nossa atuação profissional, já presenciamos diversas situações em que professores e direção se empenhavam na programação de eventos, como a festa junina, e pouco se dedicavam à construção de espaços de discussão sobre as questões do ensino. Situação semelhante foi observada também por Fernandes (2007), em pesquisa realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental no DF, quando sinalizou, entre os pontos de tensão da escola, a utilização da coordenação pedagógica coletiva para o planejamento de festas e materiais festivos, em prejuízo de processos de reflexão sobre a prática educativa.

A “ação conjunta artificialmente fabricada” consiste em outra forma de cultura docente, que, segundo Fullan e Hargreaves (2000), se encontra entre o isolamento no ensino e a emergência da cultura de colaboração. A colaboração artificial tem como principal característica a imposição administrativa por autoridade externa que considera interessante o trabalho comum e geralmente traça um plano de ação institucional no qual há pouco espaço para criatividade dos professores.

Gómez (2001), ao analisar esse tipo de interação imposto aos docentes, considera-o resultado das mudanças econômicas e sociais da atual sociedade, que gera nos sistemas de organização a busca da eficiência. Isso tem desencadeado, de maneira compulsiva, estratégias de reformas educativas com fomentação da colaboração pelo menos formal ou procedimental. Para esse autor, as reformas, por serem convertidas em exigências meramente burocráticas, não alteram os intercâmbios em sala de aula, embora muitas vezes as linguagens e jargões profissionais sejam modificados.

No DF, por exemplo, o trabalho coletivo tem sido ressaltado nas falas e proposições governamentais como condição necessária e indispensável à melhoria educativa. Tal ênfase ocorre especialmente nos momentos de implantação das estratégias de progressão automática. Todavia, a coordenação pedagógica nas escolas da rede ainda não foi alvo de projetos contínuos e intencionais de favorecimento da construção de um espaço efetivo de interações docentes no sentido de compartilhamento do pensar e fazer. Isso seria no mínimo contraditório,

tendo em vista que o fazer conjunto no espaço/tempo da coordenação pedagógica é alardeado como fundamental à melhoria do processo educativo.

Acreditamos que a efetivação da colaboração no ensino perpassa pela construção de sentidos sociais e individuais sobre o que é o fazer conjunto e de como esses sentidos e significados têm sido (re) produzidos cotidianamente nas relações estabelecidas entre os agentes escolares, especialmente entre os professores. Dessa maneira, pensamos que o fazer conjunto entre os profissionais de ensino esteja sendo concebido e realizado como interação formal e instrumental de troca de materiais e recursos de ensino, e não como ação que envolva discussão sobre os propósitos do ensino, abertura ao diálogo e participação na busca de soluções para os enfrentamentos e incertezas da atividade docente.

Assim, pensamos que a construção de ações conjuntas que envolvam o compartilhamento de formas de pensar e agir sobre o processo de ensino-aprendizagem encontra-se associada à possibilidade de serem produzidos novos sentidos e significados sobre tal fazer e sua importância para o processo educativo. Uma mudança significativa requer o desenvolvimento de condições efetivas para o exercício constante do diálogo entre educadores para que possam decidir e assumir conjuntamente a responsabilidade pelas ações empreendidas e assim construir novas configurações subjetivas sobre a prática pedagógica.

## 2.2 COLABORAÇÃO ENTRE PARES: CONCEITO E IMPLICAÇÕES

Vivemos numa sociedade caracterizada pelo avanço tecnológico e científico, cujo contexto é marcado por transformações constantes. Estas têm provocado, por sua vez, mudanças em toda a vida social, na maneira de ser, viver, produzir, consumir e se relacionar uns com os outros (GÓMEZ, 2001).

Nesse contexto de transformações permanentes, cada vez mais é reconhecido e valorizado o trabalho conjunto, o qual tem sido considerado a melhor maneira de encontrar novas soluções e formas de agir diante das diversas exigências sociais. Esse talvez seja um dos principais motivos pelo qual o trabalho colaborativo esteja se constituindo quase como um novo paradigma das organizações na sociedade contemporânea. Segundo Gravié e Espino:

[...] La globalización de la economía y la revolución tecnológica son condicionantes que han cambiado los modelos de desarrollo organizacional de las instituciones, sean éstas de producción o de servicios, incluyendo entre estas últimas a las escuelas. Vários son los rasgos que caracterizan los nuevos modelos de desarrollo organizacional, pero, sin duda, el equipo, el líder transformacional y la dirección participativa son los elementos comunes de los mismos, todo lo cual demanda el involucramiento y la interrelación de los implicados. (GRAVIÉ; ESPINO, 2001, p. 25)

O trabalho grupal ou em equipe, portanto, se destaca como estratégia para o enfrentamento dos problemas e a busca de soluções das organizações. Lima (2002) chama a atenção para o fato de que essa ideia de colaboração que vem sendo aceita como a grande solução, especialmente no mundo dos negócios, pode implicar distorção do termo, sendo compreendido de maneira diversa a ponto de ser transformado em palavra vazia, sem utilidade.

No âmbito educacional, o conceito tem sido bastante defendido, especialmente no que se refere à colaboração entre professores, considerada elemento fundamental para o desenvolvimento profissional e consequente melhoria do ensino. Existem, no entanto, algumas divergências sobre o significado e uso dos termos 'colaboração' e 'cooperação docente'. Apesar de alguns estudiosos os considerarem sinônimos, outros os tratam com significados e implicações bem diferenciados.

Costa (2005 apud DAMIANI, 2008) afirma que, apesar do prefixo em comum, a cooperação e colaboração se diferenciam. A cooperação não implica negociação e igualdade nas relações, enquanto na colaboração existe a ideia de apoio entre os membros, negociação coletiva de objetivos comuns, relações não hierárquicas, compartilhamento, confiança e responsabilidade mútua pelas ações.

Para Lima (2002), a colaboração representa mais do que cooperação entre professores, implicando empreendimento comum em benefício de todos os envolvidos. Ibiapina também diferencia esses dois termos e suas implicações ao defender que:

[...] Colaboração não significa cooperação, já que a cooperação consiste na etapa de trabalho coletivo que ainda não é considerada colaborativa, visto que parte do grupo envolvido nessa atividade não tem autonomia, tampouco poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto, caracterizando a existência de co-operação que denota ainda relações hierárquicas de poder entre pares. (IBIAPINA, 2008, p. 33)

Thurler (2001), por sua vez, utiliza o termo ‘cooperação profissional’ para designar ação conjunta durável e fundamentada em princípios como ajuda apoio e confiança mútuos; participação nas decisões coletivas; clima afetivo favorável.

Neste trabalho, optamos pelo conceito de colaboração, cujo sentido pressupõe “igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valores e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias” (CELANI, 2002, p. 27). Dessa maneira, considerando-se a ação conjunta colaborativa entre professores, faz-se necessária a existência dos processos que envolvem o aspecto cognitivo-afetivo, considerado em sua indissociabilidade (GONZÁLEZ REY, 2003), ou seja, a abertura ao diálogo, a negociação, que implica confiança e apoio mútuo (CELANI, 2002; DAMIANI, 2008; FARIAS, 2006; GÓMEZ, 2001; IBIAPINA, 2008; PARRILLA; DANIELS, 2004; PASSOS, 1997; SILVA, 1999).

A colaboração docente remete, portanto, à ação conjunta de ajuda e apoio mútuos na construção e execução de alguma tarefa e implica negociação e diálogo na consecução de uma finalidade desejada por todos os participantes da ação compartilhada. A ação colaborativa acarreta também a existência de um grupo ou equipe, o qual, para ser considerado pela ciência psicológica, pedagógica e sociológica como tal, deve reunir um conjunto de características, como destaca Gravié e Espino:

[...] Coincidir lãs personas em um lugar durante un tiempo, tener una tarea común que posibilite su interacción y el interjuego de adjudicación y asunción de funciones, y sus mutuas representaciones internas. (GRAVIÉ; ESPINO, 2001, p. 26)

Mitjans Martínez (2000) considera importante a diferenciação entre grupo e equipe de trabalho, uma vez que para a autora os grupos que fazem parte do funcionamento natural de uma organização são os grupos naturais os quais podem ser transformados em equipes. Para González, Silva e Cornejo (1996 apud MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000), enquanto no grupo de trabalho o líder está formalmente designado e a responsabilidade é individual, na equipe ocorre a responsabilidade compartilhada, tanto no resultado do trabalho quanto no processo de decisão e execução. Nesse sentido, o trabalho de equipe encontra-se mais próximo de um processo colaborativo do que o de um grupo de trabalho.

A colaboração docente é assumida neste trabalho como etapa do trabalho compartilhado no qual os professores envolvidos numa relação comunicativa e

dialógica construam a confiança mútua e poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto, significando oportunidade igual e negociação, nas quais os atores tenham vez e voz em todos os momentos da ação empreendida (IBIAPINA, 2008).

Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos colocam-se como aprendizes, aprendendo com experiências, conhecimentos, reflexões do outro, e ao mesmo tempo como ensinantes, já que há inter-relação pessoal e profissional, o que não exige o exercício da autonomia de decisões, pois o trabalho em grupo implica também o “saber não trabalhar em equipe quando não necessário” (THURLER, 2001, p. 86).

Dessa maneira, por meio da colaboração, os professores compartilham pensamentos e ações sobre a atividade profissional e negociam decisões, o que não impede a presença do conflito, uma vez que o conflito serve como elemento de ruptura para criação de outras formas de entender e de atuar sobre a realidade:

[...] O conflito é extraordinariamente produtivo porque dá vida à inovação e faz com que apareça mais divergências; que se esclareçam posições opostas ou complementares; que se aprofunde e avance nas dificuldades e possibilidades; que se evitam também os consensos falsos e prematuros que não satisfazem a ninguém e que não fazem senão gerar maiores dúvidas e mal-entendidos, além de ocultar ou aplacar o conflito; e, sobretudo, que nos educamos no e pelo conflito mediante o diálogo e o reconhecimento do outro como sujeito. (CARBONELL, 2002, p. 38)

A colaboração docente envolve, pois, a valorização do pensamento do outro e a construção de um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo, o que implica constante exercício da confiança, alteridade e solidariedade:

[...] A confiança pressupõe, na construção do eu, uma abertura para o outro como legítimo. O sentimento de coletivo e de pertença possibilita e, ao mesmo tempo, é possibilitado, pela partilha de recursos materiais e experiências. (LIMA, 2005, p. 174)

O desenvolvimento da ação colaborativa docente requer a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os sujeitos, compondo uma teia de conexões interpessoais. Isso não significa a dissolução do individual, mas, de acordo com Thurler (2001), a ocorrência do reconhecimento da pessoa como parte da coletividade de maneira a possibilitar aos indivíduos a identificação com o grupo e, ao mesmo tempo, ser e viver como pessoa:

[...] Suas sensibilidades e vulnerabilidades, a maneira pela qual percebem e organizam a evolução de suas competências profissionais, as circunstâncias pessoais, as rupturas em seus ciclos de vida, os dias em que nada dá certo, as alegrias ou problemas familiares que fazem com que se tornem mais ou menos disponíveis. Instauram-se, assim, equilíbrios sutis que permitem organizar a ajuda e o apoio mútuos, sem invadir, por isso a esfera privada. (THURLER, 2001, p. 79)

Dessa maneira, os professores, nas culturas colaborativas, são vistos como pessoas que têm e podem expressar suas fragilidades e com isso se enriquecer no grupo. Essa atitude acarreta o fortalecimento e a redução das incertezas do trabalho, produzindo, segundo Fullan e Hargreaves (2000), melhorias na aprendizagem dos alunos.

Nessas culturas, segundo esses autores, o individual e o social são inerentes e valorizados simultaneamente. Há compartilhamento e a interdependência é valorizada no trabalho em equipe, cuja responsabilidade coletiva é a base dessa construção. Ademais, as pessoas são estimuladas a trabalharem e aprenderem juntas, a identificarem preocupações comuns e a buscarem em parceria as soluções.

Assim sendo, o trabalho conjunto colaborativo só se efetiva a partir da relação via diálogo entre sujeitos, momento pelo qual o individual e o social constituem um mesmo sistema, num processo complexo e dinâmico de subjetivação, como propõe González Rey (2003) ao elaborar a Teoria da Subjetividade. Portanto, as diferentes formas de interação entre os professores no espaço escolar encontram-se irremediavelmente integradas à condição subjetiva dos envolvidos e às relações sociais e interpessoais estabelecidas nesse espaço social. No entanto, nem sempre o trabalho conjunto pode ser considerado colaborativo, nem cooperativo, podendo se constituir em um conjunto de pessoas justapostas, sem articulação entre si, sem um objetivo em comum.

Assim, o trabalho conjunto pode assumir diversas configurações, de uma ação conjunta colaborativa, cujos participantes constituem uma equipe, a aglomerados de pessoas dividindo tarefas, com ação isolada, de justaposição e sem negociações do fazer e pensar.

É importante clarear, nesse momento, que adotamos o termo trabalho conjunto ou fazer coletivo como uma ação de duas ou mais pessoas que se reúnem regularmente, trabalham em grupos, com certa coesão e objetivos comuns (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008).

Diante da multidimensionalidade de fatores que envolve o fazer docente como prática conjunta, faremos uma breve aproximação do pensamento complexo (MORIN, 2007) visando uma melhor compreensão do fenômeno analisado.

### 2.3 O PENSAMENTO COMPLEXO E INTERAÇÕES DOCENTES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Vivemos um momento em que as certezas foram desmontadas e no qual se exige uma atitude integradora, complexa, dinâmica da compreensão do humano e das suas formas de agir e interagir. O homem não pode mais ser visto como soma de partes, mas como ser integral, singular e plural, uno e múltiplo, concreto e abstrato, cuja essência e existência aparecem indivisivelmente nas suas formas de ser, pensar e sentir, as quais estão histórica e culturalmente situadas.

Essa nova perspectiva do humano que visa resgatar a sua totalidade, multidimensionalidade e singularidade de ser e criar a própria realidade se faz presente nas diversas áreas do saber, inclusive nas ciências da natureza, como matemática e física, nas quais, segundo D'Ambrósio (2006), já tem sido inaugurado um novo modo de pensar: aberto, sistêmico e complexo.

D'Ambrósio (2006) afirma que tal pensamento teve como marcos principais a introdução da mecânica quântica por Max Planck, em 1900; a contestação da subordinação do pensamento lógico ao princípio do terceiro excluído por Luitzen Brouwer, em 1905; e as importantes implicações filosóficas de Kurt Godel, matemático que em 1935 enunciou um teorema que demonstra a necessidade de consideração dos sistemas abertos na compreensão do real.

Essa forma de pensar e produzir conhecimento sobre a realidade tem sido sistematizado na atualidade a partir das ideias e construções teóricas do filósofo Edgar Morin, a quem é atribuída a Teoria da Complexidade. Segundo Mitjans Martínez (2005), esse autor contribuiu para a construção da noção de complexidade como paradigma epistemológico, mesmo assumindo que a complexidade já tenha sido encontrada e expressada em diferentes produções científicas ao longo da história.

Mitjans Martínez (2005b, p. 4), partindo da análise da Teoria da Complexidade de Morin, considera que essa teoria se constitui em “um modo de

compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza”, não podendo ser confundida com o incompreensível, inexplicável, confuso e inacessível.

Assim, o intento de investigar o humano nos diferentes tipos de atividade que realiza (entre elas a ação educativa) pressupõe buscar alternativas para uma análise que ultrapasse explicações reduzidas a elementos constituintes, como no caso da efetivação ou não do trabalho coletivo nos espaços destinados à coordenação pedagógica dos professores da Secretaria de Educação do DF. Atividade esta que, no nosso entender, não pode ser pensada apenas como reflexo de práticas culturalmente instaladas e inerentes à categoria, cujo fazer tem sido recorrentemente considerado como individualista e isolado (LORTIE, 1975 apud THURLER, 2001).

Partindo de um pensamento holístico na investigação de tal fenômeno, faz-se necessária a consideração dos sujeitos e do contexto histórico-cultural no qual efetivam suas ações, cuja constituição se dá mutuamente nos indicando a existência de várias dimensões, individuais e sociais que se entrelaçam nessa produção ontológica.

Torna-se, pois, imperativo uma perspectiva mais ampla, contextualizada e complexa de compreender o processo cultural, no qual o fazer humano ganha significados. Maior abrangência no entendimento da cultura, no nosso ponto de vista, é apresentada por Thompson (2002, p. 181), segundo o qual as formas simbólicas – ações, interações, expressões verbais ou não, rituais – significam em “relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados, dentro dos quais e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”. Esses contextos e processos, de acordo com o autor, podem estar estruturados por relações de poder, autoritarismos e assimetrias que precisam ser elucidados na análise cultural.

Nesse sentido, a preparação das atividades docentes no espaço/tempo coletivo de coordenação pedagógica instituído nas escolas públicas do DF encontra-se permeada por elementos culturais do contexto social mais amplo no qual a organização escolar se insere. Expressa, pois, um conjunto de regras, valores, representações dominantes sobre a função social da escola mediante as quais as ações e interações são produzidas, reproduzidas e assumidas pelos sujeitos docentes, incidindo muitas vezes implicitamente nas formas como estes realizam o trabalho pedagógico.

Cabe nesse momento esclarecer que o trabalho pedagógico não se limita aqui ao ato de ensinar e aprender, mas envolve “a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógica e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar” (DUARTE et al, 2008, p. 222). Resende (2006) considera que o trabalho pedagógico representa uma construção histórico-social que expressa princípios, crenças, concepções, valores, teorias, normas que perpassam a área da educação.

Investigar a ação educativa a fim de compreender sua constituição e possibilidades de promoção do processo educativo, considerando os elementos sociais e individuais que se entrecruzam na produção deste fazer, se constitui em grande desafio, uma vez que se sabe a predominância da simplicidade nas investigações e produções científicas, especialmente nas ciências humanas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005b).

Nessa perspectiva a realidade é explicada a partir de determinismos, leis e causalidades de base positivista, em que conhecer e fazer são concebidos de maneira fragmentada, descontextualizada e universalizada. Essa forma dominante de pensar e produzir conhecimento tem interferido nos comportamentos humanos e nas práticas sociais, gerando diversas consequências para a realização do trabalho pedagógico.

Assim, encontramos no ensino escolarizado, base da sociedade moderna, a prevalência de um modelo educacional sustentado pelos princípios do paradigma racional-tecnológico, cuja materialização no processo educativo levou à incorporação de práticas profissionais reduzidas à aplicação do conhecimento teórico e técnico criados cientificamente (LIBÂNIO, 2006).

O reducionismo e simplismo, segundo Santos (2005), geram a crença nos professores de que a simples aprendizagem dos métodos e técnicas de ensino são o suficiente para a resolução dos problemas cotidianos do exercício profissional.

Uma das principais implicações desse modelo tradicional de atuação dos profissionais de ensino e de relação com a pesquisa científica, denominado por Shon (1983, 1992 apud CONTRERAS, 2002) de racionalidade técnica, foi a divisão e hierarquização do trabalho educativo. Desenvolveu-se, segundo Contreras (2002), uma dicotomia pessoal e institucional entre a elaboração do conhecimento realizada por pesquisadores e especialistas e a aplicação do saber produzido pelos professores. Diante disso, Pérez Gómez assinala que:

A racionalidade técnica impõe, então, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que prepara as condições para o isolamento dos profissionais e seu confronto gremial. (GÓMEZ, 1991b apud CONTRERAS, 2002, p. 92)

Esse fato também é apontado por Leite (2000), que atribui como resultado desse modelo o isolamento dos profissionais atuantes nas escolas, desde equipe técnica e docente até os órgãos centrais. Assim, as decisões tomadas nos espaços educativos centralizam-se em formas individuais de organização do trabalho pedagógico em detrimento das ações conjuntas. O trabalho pedagógico assume, portanto, uma configuração individualista e hierarquizada e criam-se, segundo Leite (2000, p. 43), “as condições intra-escolares para que a ação educacional acabe atrelada a objetivos definidos externamente ao contexto escolar, freqüentemente voltado somente aos interesses utilitaristas da sociedade capitalista”.

Convém salientar que este se constitui apenas um entre vários outros possíveis e necessários eixos de análise do trabalho pedagógico na sua vinculação com o contexto histórico e socialmente determinado. No caso do ensino público brasileiro, faz-se premente compreender também as formas como o trabalho pedagógico se efetiva nos espaços escolares à luz do processo de expansão do ensino no país, notadamente a partir da década de 70, e a crescente interferência dos organismos mundiais nos rumos do ensino, a partir da década de 80 e 90 (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Segundo as autoras, esses fatores têm gerado interferências diversas nas formas como os projetos e políticas sociais e culturais foram (são) engendrados no país. Certas reformas desencadearam um processo de precarização do trabalho pedagógico, cujos efeitos são visíveis no desenvolvimento das práticas curriculares cotidianas. Entre os efeitos, as autoras destacam péssimas condições de trabalho dos professores com excessiva carga de trabalho e horários reduzidos destinados à coordenação pedagógica em que o momento de atividade, de uso coletivo nas escolas, volta-se à resolução de questões administrativas e à realização de tarefas individuais.

Dessa maneira, a análise das ações conjuntas entre docentes, nos momentos de coordenação pedagógica, identificando elementos constitutivos e possibilidades de promoção da aprendizagem, por si só já denota grande complexidade, quando se intenta considerar o caráter histórico e contextual desse fazer produzido numa

determinada organização escolar, histórica e culturalmente situada. Mesmo considerando a relevância dos contextos sociais, tal análise se mostra insuficiente para a produção de conhecimentos mais efetivos sobre o fenômeno.

Por conseguinte, atribuímos grande valor à afirmação de Mitjans Martínez:

La escuela no es una institución que se impone a sus miembros como um sistema inmutable y los “victimiza”, sino que es, entre outros factores, también un producto de ellos y por tanto una organización susceptible de mudanzas en función de la acción de los sujetos que la integran. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1998, p. 55)

Compreendemos assim que a cultura de uma organização escolar que atravessa o fazer docente e cria o que Fulan e Hargreaves (2003) denominam de cultura docente, não pode ser concebida apenas como modos habituais de agir e interagir dos seus membros, mas deve ser pensada e investigada mediante a consideração desses sujeitos que vivenciam, participam e produzem nesses contextos culturais.

É nesse sentido que procuramos também entender o pensamento de Chervel (1990 apud FARIA et al, 2004), o qual afirma que a cultura escolar revela um caráter criativo pouco valorizado nas investigações científicas ao desempenhar na sociedade uma duplicidade de papéis, ou seja, ao mesmo tempo em que forma os indivíduos, constrói uma cultura que interpenetra e modifica o social.

Esse aspecto transformador que reconhece a importância dos sujeitos na produção do real também foi reconhecido nos estudos de Thompson (2002), quando afirma que as características contextuais nas quais estão estruturadas as ações e interações humanas não só limitam, como também capacitam os indivíduos a agir e alterar os rumos desse processo.

Assim, as afirmações e considerações sobre cultura, e especificamente sobre cultura escolar, nos permitem pensar o fazer docente de maneira mais dinâmica, fluída e recursiva, aspecto ensejado pela relevância do sujeito como ser ativo e produtor da realidade. Nesse contexto, surge uma nova concepção de sujeito, elaborada e defendida pelo teórico González Rey (2003) no desenvolvimento de uma teoria histórico-cultural da subjetividade humana. Para esse autor, a categoria sujeito é fundamental no entendimento dos complexos processos de subjetivação e desenvolvimento dos processos sociais e individuais.

Mediante a perspectiva da subjetividade de González Rey (2003), vislumbramos a possibilidade de aproximação ao fenômeno complexo aqui

analisado. Essa possibilidade surgiu em decorrência de tal teoria representar uma maneira de pensar o humano em sua complexa, contraditória e multidimensional constituição, aspectos que caracterizam tal Teoria, que discutiremos em seguida.

### **3 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE: O INDIVIDUAL, O SOCIAL E A AÇÃO CONJUNTA ENTRE DOCENTES**

Constituímos e somos constituídos com o outro. A condição humana do homem não se desenvolve naturalmente, mas é aprendida na relação social e cultural. Tal pressuposto da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento traz diversas implicações para o ser e o fazer humano.

Diante dessa abordagem, a linguagem, como processo psíquico superior, é considerada como elemento de comunicação e instrumento de pensamento. Assume ainda a função central nas relações sociais do comportamento cultural e permite ao homem influir sobre o comportamento uns dos outros e determinar suas próprias ações e reações. A linguagem, por conseguinte, tem um peso constitutivo na elaboração da consciência humana. Isso revela, segundo Vigotski (1995), a intervenção ativa do homem no próprio processo de desenvolvimento.

Assim, a mediação simbólica possibilita com que os homens se relacionem, aprendam e desenvolvam suas formas de ser e fazer, num processo de internalização que para Vigotski (1995) significa ser interpsicológico, ou seja, entre pessoas, antes de ser intrapsicológico. Esse autor assume tal formulação ao considerar que a criança, no desenvolvimento das funções da linguagem, não domina o significado da palavra, que existe objetivamente para os outros e que depende disso para que exista para si própria, se convertendo mais tarde em funções psíquicas. Os significados e o domínio das próprias ações são desenvolvidos na interação com o outro, conforme proposto pelo autor, o que caracteriza uma reconstrução interna de uma operação externa:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria interpsíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VIGOTSKI, 1995, p. 150)

Nesse sentido, a aprendizagem gera o desenvolvimento humano, em uma dimensão que parte do social ao individual. Afirma-se, pois, que é no coletivo que cada indivíduo se produz, uma vez que as características específicas do pensar humano são originadas nas interações humanas, com a mediação da linguagem, constituindo o homem em sua ontologia.

Verificamos, dessa maneira, que o desenvolvimento humano é um processo complexo que envolve apropriação cultural, conhecimentos, valores, crenças, modos de agir, pensar, formas psicológicas superiores, mediante a interação social, o que dá revelado às interações nas produções humanas. Nesse sentido, o desenvolvimento e a qualidade do psiquismo humano dependem do tipo de inter-relações produzidas, dos diálogos estabelecidos e da construção da realidade e do conhecimento pelos indivíduos.

Essa proposição, segundo González Rey (2004a), é um momento da construção teórica de Vigotski associado, de modo geral, mais à atividade e à semiótica do que à teoria psicológica complexa idealizada por este estudioso que só se aproximou da visão integral da psique humana na etapa final de sua produção teórica, em 1935, ao definir o sentido de ‘palavra’ como:

[...] um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluída e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Em contextos diferentes o sentido de uma palavra muda. Ao contrário, o significado é, comparativamente, um ponto fixo e estável que permanece constante apesar de todas as mudanças no sentido da palavra que são associadas com o seu uso em contextos diferentes. (VIGOTSKI, 1995 apud GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 48-49)

De acordo com González Rey (2004a), a categoria sentido, considerada como uma das categorias mais importantes da obra de Vigotski representa o momento em que este autor se aproxima do termo com a intenção de apresentar um nível qualitativamente diferente do fenômeno psíquico, e é nesta definição que Vigotski está atribuindo “um caráter ontológico bem definido ao sentido [...] que existe um momento processual do sujeito associado aos diferentes contextos de sua ação” (p.49). González Rey (2004a) retoma o conceito de sentido proposto por Vigotski e interpreta-o como um momento do sujeito no seu processo de subjetivação que articula de maneira singular a história psicológica individual com a situação atual vivida, definindo-o então como subjetividade.

González Rey (2003, p. 127), no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, propõe uma nova conceitualização do sentido, denominando-o de sentido subjetivo e definindo-o como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”. Essa categoria, sentido subjetivo, é um dos

atributos fundamentais do conceito de subjetividade elaborado pelo autor, por meio do qual integra organicamente a relação entre os processos emocionais e os significados. Assim, esse autor, possibilita a superação de dicotomias, uma vez que sentido e significado constituem uma formação complexa e integrada no sujeito, o que nos permite pensar que o pensamento humano encontra-se impregnado pela emoção, assim como a emocionalidade humana, de modo geral, encontra-se vinculada a um valor simbólico.

González Rey (2003) construiu uma perspectiva complexa, dialética e histórico-cultural de análise dos sujeitos como indivíduos singulares e concretos nas relações sociais que estabelecem no cotidiano, atribuindo-lhes importância fundamental, pois são eles que produzem os sentidos subjetivos. Por conseguinte, o sujeito constitui e é constituído ativamente na sua história de vida e nos processos sociais dos quais participa. A complexidade de constituição da subjetividade, segundo esse autor, envolve uma relação inseparável entre os sistemas simbólicos e as emoções, assim como uma relação indissociável entre o sujeito singular e o contexto social.

Dessa maneira, as experiências constituem-se a partir da inter-relação entre os indivíduos, momento no qual cada sujeito constrói ativamente os sentidos subjetivos que formam a sua subjetividade individual e participa da construção dos sentidos subjetivos compartilhados socialmente que formam a subjetividade social.

Na perspectiva da subjetividade apresentada por González Rey (2004a), a subjetividade social e a individual são momentos diferentes de um mesmo sistema, que está em desenvolvimento permanente, cuja expressão encontra-se no posicionamento ativo dos sujeitos concretos.

[...] A subjetividade individual indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. Portanto, ela delimita um espaço de subjetivação que contradiz e de forma permanente se confronta com os espaços sociais de subjetivação. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 141)

Poderíamos afirmar dessa maneira que a subjetividade individual representa a singularidade de cada indivíduo, que se (re) constrói constantemente, cujo processo está envolto por elementos específicos e irrepetíveis que constituíram e constituem nossa história de vida, vivências, relacionamentos e ações cotidianas.

González Rey (2003), ao considerar o indivíduo como sujeito de pensamento, enfatiza que tal pensamento não compreende somente os aspectos cognitivos, mas

também os afetivos, visto que a atuação do sujeito se dá mediante situações e conteúdos que implicam emocionalidade. Nas palavras do próprio autor:

O sujeito representa um momento de subjetivação dentro de espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235)

Diante dessa perspectiva, percebemos claramente que o autor defende a ideia de um sujeito como um ser concreto, histórico, interativo e produtor de sentido singular mediante os diversos momentos e ações que se implicam. Sujeito cuja condição individual e social é parte constitutiva de seu processo de singularização, o qual se dá de maneira contraditória e recursiva, além de responder pelos momentos de ruptura e mudanças nos contextos estabelecidos, possibilitando a emergência de novas configurações individuais e sociais (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2006).

Nesse sentido, os professores, na condição de sujeitos, constroem seu fazer a partir das relações e interações no espaço educativo, entre estas, as estabelecidas com os demais agentes educativos, as quais podem ser vistas como processo de mútua constituição profissional e pessoal, cujos sentidos e significados produzidos nesses momentos são cruciais para a ressignificação do ato pedagógico.

A subjetividade social é definida pelo autor como “o sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articulam em vários níveis da vida social, envolvendo-se de maneira diferenciada nas várias instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.146). A subjetividade social integra sentidos e significados diversos procedentes de outros espaços sociais e caracteriza e delimita um determinado espaço social, onde estão inseridos os sujeitos. Esses processos de significação e sentido perpetuam-se e modificam-se nas relações estabelecidas pelos sujeitos, como afirma o autor:

A atuação dos sujeitos concretos é de forma simultânea individual e social, a forma como as suas ações se integram no sistema da subjetividade social não depende de suas intenções, mas das configurações sociais em que essas ações se inscrevem e dos sistemas de relações dentro das quais cobram vida. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 206)

Nesse sentido, para o autor, os indivíduos se constituem na vida social tornando-se sujeitos e, ao mesmo tempo, participa da constituição da subjetividade social dos contextos em que atua e interage, o que interfere também na constituição

da subjetividade individual. Nessa dinâmica complexa, a subjetividade social apresenta-se de forma diferenciada em cada sujeito. Segundo Mitjans Martínez (2006, p. 78), a subjetividade social da escola é integrada por sentidos e significados que envolvem o “clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico”.

Assim sendo, as possibilidades ou não de realização de um trabalho conjunto de troca de ideias, de compartilhamento entre profissionais de ensino envolvem os sentidos produzidos pelos docentes sobre este fazer e sua importância para a prática educativa. O que esses profissionais pensam sobre o trabalho conjunto, como acreditam que ele deve ser realizado e o valor que lhe atribuem em relação à prática pedagógica, a formação profissional e pessoal constituem sentidos e significados sobre o fazer conjunto construídos nas situações escolares cotidianas a partir das experiências nesse tipo de ação, bem como da história de vida de cada sujeito envolvido. As formas atuais de realizar esse fazer, que envolvem as condições sociais do espaço escolar e de cada educador, compõem o sistema subjetivo constitutivo de tal prática.

Percebemos que os conceitos de subjetividade individual e a social, criados por González Rey (2004a), enfatizam o sujeito como produtor de sentido, cuja subjetividade se configura como sistema complexo de constituição, em que individual e social representam espaços de constituição permanentes e inter-relacionados.

Assim, cada espaço social, sobretudo a escola, apresenta subjetividade social diferenciada, pois é formado por diferentes pessoas que se influenciam mutuamente, (re) produzindo constantemente nessas relações sentidos subjetivos individuais e sociais sobre o contexto e as práticas que desenvolvem. A compreensão dessa dinâmica requer a consideração da subjetividade social e individual como processos complexos e inter-relacionados na constituição das ações escolares, entre elas o fazer coletivo entre docentes.

Em decorrência do caráter dialético da organização sistêmica e complexa das pessoas nos diversos espaços, evidenciando seus sentidos subjetivos, González Rey introduz a categoria configurações subjetivas para representar:

[...] um elemento que se constitui no funcionamento de um sistema, pois as configurações são um elemento de sentido dentro do comportamento atual de um sistema subjetivo, seja este social ou individual e ao mesmo tempo podem alterar sua forma de organização ante a emergência de sentidos e configurações que passam a ser dominante dentro do momento atual de ação do sistema. (GONZÁLES REY, 2003, p. 204)

Assim, as formas de pensar, agir e interagir construídas entre os professores em determinado espaço escolar constituem um dos elementos da subjetividade social da escola. Considerando as configurações subjetivas como ações que se concretizam mediante reflexão e interação entre os sujeitos que compõem o espaço escolar, inferimos que as relações entre professores no espaço da coordenação pedagógica expressam a configuração subjetiva que estes sujeitos elaboram sobre o fazer conjunto.

Cada professor constrói sentidos subjetivos sobre como deve acontecer esta ação, diante do valor que representa para a formação e desempenho profissional. Todavia, os docentes ao interagirem entre si, contradições, conflitos, diferenças, semelhanças sobre como compreendem tal prática contribuem para o surgimento de outras maneiras de pensar e agir, provocando rupturas e novas construções, as quais representam as configurações subjetivas do fazer coletivo.

Dessa maneira, a compreensão das ações e interações dos professores no cenário escolar, bem como dos processos de mudança nessa perspectiva, implicaria compreender os comportamentos ali produzidos por meio das “configurações subjetivas diferenciadas que participam do sentido subjetivo desse comportamento, nas quais se sintetizam os diferentes momentos da vida social do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 195). Essa compreensão demandaria assim perceber como se efetivam as relações entre esses atores, identificar os fatores intervenientes nas ações e interações entre docentes, bem como se aproximar das configurações subjetivas produzidas sobre a prática educativa, a qual é constituída pela subjetividade individual dos implicados em tal processo interativo e pela subjetividade social do espaço escolar. A Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005, 2003, 2002) nos fornece possibilidades de compreensão das interações estabelecidas entre os docentes nos momentos de trabalho conjunto, uma vez que propõe a superação da dicotomia do social e do individual, em que, segundo o autor, não há como analisar nenhuma influência social concreta ou comportamento do sujeito isoladamente, mas no interjogo da subjetividade social e individual, no qual a condição subjetiva do sujeito sintetiza os múltiplos sentidos das diversas

experiências sociais ao longo de sua história de vida. Vemos assim que essa abordagem recupera o sujeito, sem o qual não seria possível o processo de produção de sentido subjetivo que define o posicionamento da pessoa como sujeito singular.

A categoria sujeito, nessa perspectiva, situa-se na “dialética entre o momento social e individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240). Um sujeito ativo que reconhece a capacidade de construção consciente de si e do outro cuja produção de sentidos evidencia momentos de ruptura ou criação é o que González Rey nos apresenta, definindo sujeito como “o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236). Para Mitjans Martínez (2004, p. 82), é esse sujeito que se relaciona com os outros nos espaços sociais nos quais está inserido e é este sujeito que “vivencia emoções, toma decisões e constrói representações da realidade”.

É, pois, nas relações com o outro que os sujeitos constroem os diferentes sentidos e significados para seu fazer, fato que revela a complexidade das construções humanas, cujo processo é singular e múltiplo ao mesmo tempo. Singularidade que, no dizer de Fontana (2005), é “lugar de passagem”, já que produzida historicamente na dispersão das interações, nos desafios de compreensão do vivido, amiúde não percebido nas incoerências e contradições.

O processo de subjetividade individual e social ocorre pela interação dialógica entre as pessoas, a qual permite processos de significação. Todavia, como nos alerta González Rey (2004b), só existe diálogo se existir sujeito, uma vez que o diálogo representa um momento produtivo a partir do posicionamento dos sujeitos participantes. Assim, o fato de os professores conversarem diariamente entre si não significa necessariamente interação comunicativa, pois podem ser diálogos fortuitos, conversas corriqueiras, nas quais os interlocutores não necessitem pensar e repensar a si e ao outro, elaborar posicionamentos, buscar novas compreensões a partir do embate estabelecido. O autor salienta que o outro só é significativo para o desenvolvimento da pessoa “quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado à emocionalidade” (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 10), que, portanto está relacionado ao processo comunicativo aberto e franco em que cada um se permite conhecer e ser conhecido.

Compreendemos assim que a implicação do sujeito na ação é condição para produção de novas práticas, pela transformação e criação de alternativas para as situações vivenciadas que demandam novas opções, as quais envolvem interesses, motivações, necessidades e julgamento de valor. Nas palavras desse autor:

As opções produzidas pelo sujeito não são simplesmente opções cognitivas dentro de um sistema mais imediato de contingências de sua ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria identidade de quem os assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de ações e valores. (GONZALEZ REY, 2003, p. 237)

A construção de uma ação conjunta entre educadores mediante a relação dialógica implica a comunicação de ideias, sentimentos, pensamentos e ações sobre o processo pedagógico e também o ouvir os demais, em suas elaborações, dificuldades e vontades, de maneira a gerar um momento ímpar produzido mediante rupturas, conflitos, discussões, negociações e novos sentidos sobre a ação educativa desenvolvida.

Na efetivação desse processo vemos possibilidades de mudanças nas práticas escolares, que passam necessariamente pelos sujeitos e pela subjetividade interposta em tal construção.

A ação conjunta entre os educadores se tece em uma trama complexa em que se entrelaçam os aspectos da subjetividade individual e social. Nesse contexto, as partes envolvidas mediante o diálogo trocam experiências e negociam diferentes significados para as práticas que desenvolvem, de maneira a favorecer a emergência de “zonas de desenvolvimento” em que, no afetar mútuo, novas sínteses possam ser elaboradas (GONZÁLEZ REY, 2003; TACCA, 2006), ou seja, novos olhares, novas compreensões e novos fazeres educativos possam ser desencadeados no compartilhamento da ação pedagógica.

Dessa maneira, percebemos que a construção da ação conjunta entre profissionais do ensino encontra-se permeada por aspectos que ultrapassam e abarcam, ao mesmo tempo, fenômenos culturais, sociais e individuais, os quais constituem e são constituídos pela subjetividade humana. Assim sendo, acreditamos que com o aporte sistêmico, integral, dinâmico e complexo da Teoria da Subjetividade proposta por González Rey (2003) se tornará possível uma aproximação ao fenômeno aqui analisado, que envolve a subjetividade social da escola e a subjetividade individual dos educadores.

Consideramos, pois, que uma ação conjunta constituída mediante a reflexão e implicação pessoal dos professores, estes podem produzir novas configurações subjetivas sobre o fazer pedagógico de maneira a favorecer o desenvolvimento de práticas educativas promotoras do sucesso escolar. Processo esse que envolve complexidade e multidimensionalidade da subjetividade humana, pois é na subjetivação que reside a condição da expressão transformadora dos indivíduos e de suas práticas, mediante processos de significação do ser, fazer e sentir.

Assim, a compreensão da constituição da ação conjunta docente nos espaços coletivos da coordenação pedagógica e suas possibilidades na transformação das práticas educativas requer a aproximação dos aspectos da subjetividade social e individual imbricados neste fazer, de maneira que sejam compreendidos o sentidos e os significados produzidos em tal realização.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

A pesquisa realizada possui abordagem qualitativa e foi construída a partir dos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005; 2002). Esses princípios são marcados pela implicação dos sujeitos, pesquisador e pesquisado no processo de produção do conhecimento sobre o real, considerado em sua complexidade, diversidade, dinamicidade e singularidade. Para melhor compreensão dos pressupostos norteadores, apresentaremos a seguir os três princípios fundamentais da Epistemologia.

O primeiro refere-se ao **conhecimento como produção construtivo-interpretativa**, uma vez que o “caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 31). Nesse sentido, o conhecimento é entendido como produção, e não como apropriação linear de uma realidade. Esta, por sua vez, não é algo dado objetivamente, nem tão pouco é desconhecida, mas pode ser interpretada. Assim sendo, é por meio de nossas práticas, entre elas a pesquisa, que é possível a formação de novos campos de realidade cujas práticas são inseparáveis de seus aspectos. (GONZÁLEZ REY, 2005).

Diante dessa compreensão, o referido autor criou o conceito de “zona de sentido”, definido como espaços de inteligibilidade produzidos na pesquisa que abrem novos campos de ação na construção teórica. Assim, a legitimação do conhecimento se dá nesse processo de continuidade, ao gerar novas zonas de inteligibilidade sobre o que é estudado, a partir das novas construções por parte do pesquisador no confronto entre esses momentos empíricos e seus pensamentos.

A pesquisa, nessa abordagem, passa a ser orientada para a construção teórica constante e progressiva no curso do seu desenvolvimento, pela qual o pesquisador, como sujeito, produz ideias permanentemente, conforme nos indica González Rey (2005). Vivenciamos essa situação durante o processo de realização da nossa investigação, quando buscamos dar significação própria às situações

observadas, aos diálogos formais e informais e demais instrumentos utilizados, os quais, segundo González Rey (2005b, p. 48), “deixam de ser fornecedores de resultados e tornam-se apenas indutores que facilitam a expressão dos sujeitos estudados” e o olhar interpretativo e criativo do pesquisador.

Nesse contexto de construção de informações há, portanto, a participação ativa tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados, como produtores de pensamento (GONZÁLEZ REY, 2002), o que nos remete ao outro princípio desta proposta, que considera o processo dialógico da pesquisa.

A pesquisa como **processo dialógico, de comunicação** (GONZALEZ REY, 2005b, 2002) é o segundo atributo da Epistemologia Qualitativa, cuja relação pesquisador–pesquisado é essencial ao processo de produção de conhecimento, pois o caráter interativo e comunicativo entre os interlocutores gera conhecimento das configurações e dos processos de sentido subjetivo que caracteriza os sujeitos individuais.

A importância atribuída à comunicação está no fato de que “grande parte dos problemas sociais e humanos se expressa, de modo geral, na comunicação entre as pessoas, seja direta ou indiretamente” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 13). Por isso, torna-se relevante a consideração dos momentos informais que surgiram durante a comunicação e do diálogo aberto com os sujeitos envolvidos, com os quais agimos como facilitadores da expressão de ideias e emoções durante a pesquisa.

Dessa maneira, o caráter interativo do conhecimento tornou fundamental a consideração do contexto e das relações entre sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2002), cujo processo comunicativo entre a pesquisadora e sujeitos participantes mostrou-se crucial na escolha dos instrumentos de pesquisa e representou a principal ferramenta no desenvolvimento e produção das informações ora apresentadas.

O terceiro princípio, decorrente dos anteriores, refere-se à **legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico**. Essa legitimação passa pelo valor atribuído pela Epistemologia ao teórico e diz respeito aos processos de elaboração intelectual no curso de desenvolvimento da pesquisa e “expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 11).

Esse autor afirma ainda que o valor do singular encontra-se estreitamente relacionado a essa nova forma de compreensão do teórico, no sentido de que as informações que aparecem no caso singular se legitimam pelo que representam ao

modelo em construção. Diante disso é imprescindível a implicação do pesquisador no processo dinâmico e permanente de construção de conhecimento como intelectual ativo que constrói ideias e toma decisões quanto aos rumos da investigação, constituindo-se como centro do processo de produção teórica (GONZÁLEZ REY, 2002).

Nesse sentido, envolvemo-nos ativamente e interativamente nos momentos de construção das informações, buscando captar os vários significados implícitos e explícitos produzidos nos momentos de ação conjunta entre os docentes da escola investigada, sendo possível apresentar “indicadores”, que, conforme argumenta González Rey, representam:

[...] Uma unidade de significação construída pelo pesquisador, a qual está acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 48)

O indicador é, portanto, um momento interpretativo que envolve aspectos objetivos e subjetivos, cuja finalidade, segundo o autor, não é a descrição, mas a explicação do fenômeno investigado.

Considerando tais princípios e buscando criar condições para a expressão das professoras e membros da coordenação e direção de uma escola pública de Ensino Fundamental, anos iniciais, da cidade de Planaltina – DF, utilizamos instrumentos que possibilitassem e privilegiassem a expressão oral e escrita das participantes. Além disso, registramos diariamente os momentos de observação e de conversas informais, os quais permitiram a construção das interpretações e análises que nos levaram ao alcance dos objetivos da pesquisa.

#### 4.2 APROXIMAÇÕES INICIAIS, ESCOLHA DO LOCAL E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

Tivemos a oportunidade de conhecer alguns profissionais da escola pesquisada por meio de uma atividade desenvolvida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas dos Processos de Aprendizagem e Escolarização/Faculdade de Educação-Universidade de Brasília (LEPPAE/FE-UnB), coordenado por nossa orientadora, prof<sup>a</sup>. dr<sup>a</sup>. Maria Carmen Villela Rosa Tacca. Essa atividade, intitulada 1º Ciclo de Debates, “Olhares sobre a realidade da ação pedagógica”, ocorreu no 2º

semestre de 2008, por meio de encontros entre os integrantes do laboratório e profissionais de escolas públicas do DF convidados a participarem do evento.

Durante as discussões percebemos que os profissionais participantes de uma escola classe da Diretoria Regional de Ensino da cidade de Planaltina<sup>13</sup> se referiam ao trabalho coletivo como um importante aspecto para melhoria do processo educativo, ainda que os posicionamentos demonstrassem a pouca prática desse processo no cotidiano da escola.

Com a aproximação entre a vice-diretora da unidade educativa mencionada e a coordenação do LEPPAE-FE/UnB intermediada por um dos integrantes do Laboratório, participamos de uma visita à escola, no mesmo ano, para conhecer os seus profissionais.

Durante a visita, todos os professores foram reunidos no pátio da escola, onde se iniciou uma discussão sobre os desafios que eles encontravam no exercício educativo. Os principais desafios apontados pelos educadores foram as condições de trabalho, o excesso de alunos em sala, a dificuldade em trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais e/ou dificuldades de aprendizagem. A manifestação do interesse em implementar na escola o trabalho coletivo foi significativa, embora não seja possível afirmar que representasse a crença e a vontade da maioria daquele grupo.

Por meio do estabelecimento da parceria entre o LEPPAE/FE-UnB com a escola, nos aproximamos ainda mais do seu contexto, participando de outras situações de visita, de conversas com a equipe gestora e realizando contatos informais com os professores. A implementação da parceria inicialmente focalizou as ações de pesquisa sobre a realidade da sala de aula, seus alunos e professores, na desafiadora situação da etapa de alfabetização. Esse foco recaiu sobre o 3º ano do BIA.

A aproximação com o grupo docente participante da investigação, por sua vez, aconteceu num encontro realizado na escola. Nesse encontro, participaram as duas coordenadoras, a supervisora e a vice-diretora, as nove professoras que atuavam no 3º ano do BIA e membros do LEPPAE. Apresentamos a proposta de investigação do trabalho conjunto desenvolvido na coordenação pedagógica. As professoras presentes consentiram a realização da pesquisa. Uma delas chegou a

---

<sup>13</sup> Cidade localizada na periferia do DF e corresponde à Região Administrativa VI.

afirmar que realizavam o trabalho coletivo, que tudo o que faziam era coletivo, “as mesmas atividades, no mesmo dia e no mesmo horário”. Essa informação será objeto de análise posterior.

O grupo participante da nossa investigação estava constituído inicialmente pelo grupo de professoras do 3º ano, matutino e vespertino, e as duas coordenadoras, uma vez que apresentaram características interessantes ao desenvolvimento do nosso trabalho de campo:

- Esse grupo estava orientado a trabalhar dentro da perspectiva do Bloco Inicial de Alfabetização;
- A direção da escola se mostrava bastante interessada e aberta à atividade de pesquisa que pudesse ser desenvolvida naquele espaço educativo;
- Havia conhecimento e consentimento do grupo de professores para a realização da investigação;
- As coordenadoras e supervisora pedagógica demonstraram a intenção de atuar na perspectiva de favorecimento ao trabalho coletivo;
- A escola e o grupo docente nos pareceu bastante representativo da realidade vivida pela maioria das escolas da rede de ensino do DF, as quais almejam o funcionamento da coordenação pedagógica como espaço que, em conjunto, promova melhorias no processo de ensino–aprendizagem, embora, muitas vezes, demonstrem dificuldades em concretizar essa ação.

Iniciamos formalmente a nossa pesquisa em 31 de março de 2009. No entanto, após a primeira semana de entrada em campo foi deflagrada a greve dos professores da rede pública, situação que nos levou a interromper a investigação. Assim, só retomamos a pesquisa em 5 de maio do mesmo ano, após findada a paralisação. A partir de então tivemos realmente a oportunidade de adentrar e acompanhar de maneira sistemática e contínua o cotidiano escolar. Isso nos possibilitou aprofundar em algumas circunstâncias que se colocavam entre o desejo daqueles profissionais por uma ação coletiva e a realidade efetivamente construída no agir e interagir diário, desvelando sua complexidade constitutiva.

A tentativa de compreender as relações e interações docentes produzidas na cotidianidade do fazer educativo foi viabilizada em função da relação que buscamos construir com os sujeitos da pesquisa. Essa relação fundamentou-se em princípios éticos como respeito, solidariedade e confiança. Essa construção demandou tempo

para que os sujeitos pesquisados e a pesquisadora se sentissem confortáveis e seguros uns com os outros, e a investigação pudesse adquirir a fluidez necessária à captação de nuances e movimentos dos profissionais investigados.

Assim, realizamos o acompanhamento das atividades realizadas pelo grupo docente do 3º ano, seja do turno matutino ou vespertino, nos momentos de coordenação pedagógica, bem como das ações gerais desenvolvidas na escola. Nos momentos iniciais, percebemos distanciamento e desconfiança natural dos sujeitos da pesquisa e dos demais educadores da escola diante de nossa presença.

Visando nos integrar à rotina escolar visitamos a escola todas as terças e quintas-feiras nos dois turnos. Nosso ponto de referência na instituição era a vice-diretora, pessoa com quem estabelecemos diálogos e discussões mais próximos, os quais muito nos auxiliaram a levantar questões no decorrer da pesquisa. Participamos das reuniões entre o LEPPAE/FE-UnB, direção, coordenação pedagógica e professores do 3º ano, as quais eram realizadas normalmente nas quintas-feiras pela manhã.

A proximidade com os sujeitos pesquisados possibilitou maior espontaneidade das ações e expressões das professoras participantes. A partir de então verificamos a necessidade de redirecionar o nosso olhar, que antes se direcionava aos dois grupos de educadores do 3º ano, buscando nos concentrar em apenas um dos grupos, o qual cumpria seu horário de coordenação pedagógica no turno matutino e lecionava no vespertino.

Optamos por alteração porque as professoras desse grupo, apresentaram-se mais abertas à pesquisa e buscaram desenvolver ações em conjunto nos momentos previstos para a coordenação, situação rara entre as professoras do outro grupo. Além disso, a coordenadora que havia assumido a responsabilidade pelo acompanhamento do grupo escolhido apresentava-se mais próxima e aberta à pesquisa e à proposta de acompanhamento do trabalho conjunto entre pares.

Tanto as professoras selecionadas quanto os demais interlocutores da pesquisa aparecem neste trabalho com nomes fictícios visando à preservação da identidade dos profissionais.

#### 4.2.1 Os sujeitos colaboradores

O grupo participante da pesquisa foi constituído por cinco professoras do 3º ano: quatro delas lecionavam no turno vespertino e cumpriam a atividade de coordenação pedagógica no turno matutino (aqui chamadas de Sheila, Bianca, Sofia, Divina); a quinta professora foi chamada de Graça e lecionava no horário contrário ao do grupo principal. Além das professoras, integravam a pesquisa duas coordenadoras, Adriana e Carolina, a supervisora pedagógica, Silvia, e a vice-diretora, Cecília.

Duas das professoras participantes, Sheila e Bianca, faziam parte da instituição investigada há mais de dois anos e assumiram as respectivas turmas desde o início do ano letivo. Já a professora Sofia estava no primeiro ano de atuação na instituição e chegou nesse espaço educativo após o início do ano letivo, em decorrência de permuta<sup>14</sup> com a professora anterior. A professora Divina estava atuando como contrato temporário<sup>15</sup> e iniciou suas atividades na escola no final de maio, mostrando-se sempre muito reservada e tímida, o que limitou sua participação no processo investigativo.

Em relação às coordenadoras, uma delas, Adriana, fazia parte do grupo de docentes da instituição há quatro anos e estava assumindo pela primeira vez essa função, a qual, segundo seu relato, sempre teve interesse em exercer. Tanto esta profissional, quanto a professora Graça, que era integrante do grupo da escola há cinco anos, dos quais três atuou como coordenadora, participaram de maneira mais direta da investigação, por conhecerem o contexto de conflitos vivenciado pela escola, permitindo a compreensão de aspectos do histórico da constituição da subjetividade social da escola.

A coordenadora, Carolina, por sua vez, trabalhava pouco mais de dois anos como professora efetiva da SEE/DF e era seu primeiro ano na instituição, bem como em exercício de coordenação. Segundo nos relatou, a decisão em assumir tal atividade foi motivada, sobretudo, por não ter conseguido lecionar na turma

---

<sup>14</sup> A permuta consiste em um procedimento facultado aos servidores que tenham interesse em realizar uma troca, remanejamento, de escola, podendo ocorrer entre dois ou mais servidores que se comprometerem a assumir as atividades por eles exercidas, sendo necessário formalizar tal pedido no setor de recursos humanas da Diretoria Regional de Ensino.

<sup>15</sup> Professor substituto que assina contrato com a SE/DF para ocupar a vaga de docente efetivo concursado impossibilitado de assumir temporariamente o exercício profissional.

desejada, o que a fez aceitar o convite feito pela vice-diretora. Era a coordenadora responsável pelo acompanhamento do grupo investigado, motivo da sua participação na pesquisa realizada.

A supervisora Silvia trabalhava há 24 anos como docente da Secretaria de Educação do DF, possuía larga experiência em alfabetização e, como já mencionamos, estava assumindo pela primeira vez o cargo de supervisora pedagógica e era seu primeiro ano de atuação na escola investigada. A participação dessa profissional foi motivada pela função exercida, diretamente relacionada à promoção de ações voltadas para o trabalho pedagógico.

A vice-diretora, ficticiamente chamada de Cecília, possuía 25 anos como docente da SEE/DF. Desses, atuou 16 anos na extinta Escola Normal de Planaltina como encarregada pedagógica<sup>16</sup>, coordenadora e docente. Era o seu segundo ano na escola, porém quando chegou naquele espaço exerceu a atividade de supervisora pedagógica, só passando a exercer o cargo de vice-direção por volta de seis meses antes do início desta pesquisa. Essa profissional participou de maneira mais direta da investigação, por representar figura-chave no desenvolvimento das ações escolares da instituição e fornecer a percepção da gestão sobre as relações e interações estabelecidas entre os docentes.

As profissionais mencionadas foram os principais interlocutores no desenvolvimento deste trabalho, ainda que tenhamos tido contato com outros membros da instituição, os quais nos forneceram valiosas contribuições para o melhor entendimento da subjetividade social da escola pesquisada, o que será melhor evidenciado no momento de apresentação dos resultados da análise das informações.

#### **4.2.2 Caracterização da Instituição Educativa pesquisada**

A escola investigada faz parte do sistema público de ensino do Distrito Federal e foi fundada em 1991. Atende alunos do Ensino Fundamental, séries/anos iniciais de oito e nove anos, uma vez que a implantação do Ensino Fundamental de

---

<sup>16</sup> O encarregado pedagógico possuía atribuição semelhante a do atual supervisor pedagógico, ou seja, de articulador das ações pedagógicas da escola.

nove anos vem ocorrendo de maneira progressiva nas escolas da rede pública de ensino da SEE/DF e concomitante com a Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização. No momento da nossa pesquisa, a escola encontrava-se no 2º ano de implantação da proposta. Nela também são oferecidas turmas de projetos visando atender alunos em distorção idade/série, nas classes de Aceleração e Alfabetização denominadas Projeto Acelera e Se Liga, respectivamente, por meio da parceria estabelecida entre a Secretaria de Educação do DF e o Instituto Ayrton Senna.

A escola – situada em um bairro da cidade de Planaltina – se originou de um condomínio irregular, num período de explosão demográfica no Distrito Federal, com a eclosão de diversos assentamentos no entorno de suas Regiões Administrativas. Nessa localização moram pessoas com baixo poder aquisitivo. A população de alunos é bastante homogênea em termos socioeconômicos, pois de modo geral são moradores do próprio bairro, onde não há posto de saúde, centro comercial, feira, delegacia. Durante o período da pesquisa o bairro foi asfaltado e ganhou posto policial em suas intermediações. De modo geral, para terem acesso aos bens públicos, os moradores se dirigem ao centro da cidade, separado do bairro onde moram pela BR 020.

Alunos e professores muitas vezes trazem o pensamento de que esse bairro não faz parte da cidade de Planaltina. Isso foi comprovado em suas falas: “Eu já fui lá em Planaltina com minha mãe”, “Aqui não tem nada, qualquer coisa melhor que precisa, você só vai achar lá em Planaltina”.

As salas de aula estão distribuídas em quatro alas, cada uma com cinco salas. Duas das alas e a ala do administrativo são construídas com placas de amianto produzindo grande calor especialmente no turno vespertino. Segundo o diretor da escola, foram feitas várias solicitações para reformar a escola, mas não há previsão de quando isso acontecerá. Na ala do administrativo, a sala da direção encontra-se acoplada à sala de mecanografia e secretaria. Há ainda banheiro dentro dessa sala, construído na gestão anterior. Esse banheiro foi motivo de crítica e insatisfação por parte do grupo de professores por consideraram privilégio para a direção em detrimento aos docentes.

No decorrer da investigação, foi criado um espaço específico para a realização da coordenação dos grupos de professores distribuídos por série/ano de atuação como tentativa de proporcionar efetivo acompanhamento por parte da coordenação e supervisão. Essa sala – denominada pelos professores de “salinha

da Silvia” (supervisora pedagógica) – estava equipada com mesa redonda para até 6 pessoas; televisão; jogos pedagógicos; armário com materiais como cartolinas, lápis, canetas; arquivo com a pasta de cada turma; bebedouro e mesa com computador.

Há na escola a sala dos professores, com duas mesas grandes e armários individuais. Nessa sala, há ainda bebedouro e microondas, que serve para servidores e professores esquentarem seu almoço. A refeição é realizada pelos educadores nessa mesma sala, em meio a materiais diversos sobre as mesas.

Também há nessa instituição de ensino uma sala de leitura/biblioteca pequena; um laboratório de informática equipado com 10 computadores, balcão, ar condicionado, cortinas e quadro branco; uma pequena sala que antes servia de depósito e agora funciona como sala do Assistente Administrativo; uma pequena sala de servidores, também construída durante a gestão atual; uma sala pequena para a orientadora educacional e pedagoga da escola; banheiro separado para os professores, localizado atrás da cantina da escola; banheiros separados: um para alunos do 1º ao 3º ano e outro para alunos de 3ª e 4ª séries e Programas Se Liga e Acelera. Esses possuem adaptação para alunos com deficiência física.

Ademais, há quadra para recreação e jogos descoberta, em razoáveis condições de uso. Ao lado há uma arena para apresentações e um parquinho em madeira, que – apesar da reforma no início do ano, segundo a vice-diretora – encontrava-se sem condições de uso. Na escola há também um pátio coberto interno na área da cantina; um estacionamento para carros de funcionários em lote cedido por um vizinho, com vagas reduzidas e privativas para os funcionários que arcaram com os custos da construção; uma sala de recursos para atendimento dos alunos com diagnóstico de ensino especial, também pequena; uma lanchonete alugada onde se vendiam lanches e doces, além de almoço para funcionários; um depósito para guardar os materiais enviados pelo Programa Ciência em Foco, construído na atual gestão.

O terreno onde a escola foi construída não era plano. Por isso, as alas das salas de aula apresentavam níveis diferenciados: duas alas situavam-se na parte baixa do terreno; outra, um pouco mais acima; e a última, na área mais alta. Existiam rampas e escadas para garantir o acesso de todos aos diversos espaços.

A escola apresentava condições de funcionamento na estrutura física, não estava depredada, os muros da escola não estavam pichados, nem as paredes da escola apresentavam sinais de vandalismo.

De modo geral, a escola aparentava bom estado de conservação. Havia dificuldades quanto à manutenção da limpeza, uma vez que o número de auxiliares era reduzido. Os espaços construídos e os materiais adquiridos foram fruto do esforço da direção e professores, os quais promovem ações, como bazar, festa junina, bingos e rifas, para complementar os recursos enviados pela Secretaria de Educação, insuficientes para cobrir as demandas da escola, segundo a direção da escola. A atual gestão realizou algumas melhorias, como a revitalização da sala dos servidores, do administrativo, da sala de apoio e dos jardins da escola, a construção da sala de leitura, da casinha de bonecas e a pintura interna de todas as salas.

Entre os 71 profissionais atuantes diretamente na escola, 32 atuavam em regência de classe, sendo 8 contratos temporários da Secretaria de Educação; 3 na coordenação, sendo que 1 atua na sala de leitura; 3 na direção; 1 na sala de recursos; 1 no serviço psicopedagógico; 1 no serviço de Orientação Educacional; 1 na supervisão administrativa; 1 na Secretaria. Os outros 19 profissionais eram servidores, divididos da seguinte maneira: 3 apoios administrativos, 3 porteiros, 3 cozinheiros, sendo 1 desses de empresa terceirizada, 4 vigias e 6 funcionários da limpeza.

O total de alunos da escola, de acordo com a última contagem feita para a pesquisa, no final de outubro, era 954, dividido em 474 no turno matutino e 480 no turno vespertino. Do total, 14 eram caracterizados como alunos com necessidades educativas especiais. Trataremos a seguir dos instrumentos e procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

#### 4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa em campo aconteceu de maneira sistemática e contínua entre maio e outubro de 2009, como já dito. Nesse período, o trabalho de investigação incluiu diversas atividades: participação em reuniões coletivas, passeio, festas, almoços, entrada em sala para acompanhamento da professora regente e observação da dinâmica pedagógica, observação dos alunos nos momentos de entrada e saída dos turnos, entrevistas, análise documental (Proposta pedagógica e Atas do conselho de classe), observação do conselho de classe, observação das

relações formal e informal entre professores, o que promoveu maior interação da investigadora com o grupo. Também participamos dos encontros da direção, professores e grupo do LEPPAE/UNB, em oficinas de matemática ministradas por uma professora da UnB e por mestrandas em educação matemática. De forma específica, no acompanhamento dos professores nas reuniões de coordenação, foi possível observar e acompanhar a dinâmica das relações, o que fez com que a pesquisadora assumisse um papel mais atuante, o que será relatado mais adiante.

Durante o período da pesquisa, totalizaram-se 40 visitas à escola, no turno matutino e vespertino. Participamos também, em um sábado, da Festa Junina. Considerando as horas de visita, totalizaram-se 180 horas de trabalho de campo.

A imersão no contexto educativo teve papel fundamental no processo de investigação, pois possibilitou o estabelecimento de vínculos de confiança cada vez mais próximos entre os docentes colaboradores e a pesquisadora. Essa imersão permitiu que a observação realizada adquirisse caráter não só participativo, mas especialmente interativo, pois a convivência com esses docentes favoreceu a captação do movimento relacional do grupo, dos sentidos e significados (re) produzidos sobre o trabalho pedagógico e o fazer conjunto. Possibilitou, ainda, que os silêncios, recuos, olhares, posturas e resistências fossem percebidos dentro do contexto geral em que eram produzidos, cuja peculiaridade estava envolta por uma trama social complexa, dentro da qual adquiriam significações.

Assim, as observações e o acompanhamento do grupo ultrapassaram os momentos formais, sendo valorizados os encontros cotidianos, os comentários informais, os desabafos e imprevistos, os quais foram em muito considerados. A postura de escuta e acolhimento assumida pela pesquisadora foi preponderante no processo interativo estabelecido, o que nos permitiu fazer parte do grupo, opinando e mesmo, às vezes, interferindo nos rumos do fazer e das relações cotidianas.

Além disso, consideramos que tal imersão foi o que nos proporcionou a captação do clima afetivo e da subjetividade social da escola, expressos e percebidos na maior parte das vezes de maneira indireta, nos não-ditos, nos momentos de tensão, nos olhares ávidos que falavam mais dos que as palavras poderiam explicitar sobre insatisfações, desejos e angústias do grupo.

Nesse sentido, a observação se constituiu como um dos principais instrumentos de pesquisa, isso porque se desenvolveu de maneira intensa, ativa e interativa.

A elaboração de um roteiro tanto para as observações quanto para as entrevistas (ver ANEXOS 1,2 e 3), foi um apoio para facilitar a captação de aspectos e nuances da relação, inter-relação e interação pessoal e profissional estabelecidas entre o grupo docente, especialmente nos momentos de coordenação pedagógica, de maneira a se poder evidenciar quais os sentidos e significados produzidos sobre esse fazer e as possíveis repercussões na prática pedagógica.

A compreensão dos elementos da subjetividade social da escola que dão forma as ações do grupo investigado está ligada aos sentidos e significados que configuram o espaço das atividades do sujeito. Nesse sentido, tanto as observações e os roteiros das entrevistas se voltaram não só para as falas dos sujeitos, mas também para os indicadores indiretos, os quais se manifestam em gestos, atitudes e posturas dos participantes, o que muitas vezes ultrapassou os roteiros organizados.

As observações tiveram como um dos principais objetivos compreender a configuração subjetiva da escola e das pessoas, em especial no que se refere às relações pessoais e profissionais entre os docentes, no desenvolvimento da organização coletiva do fazer educativo.

Em algumas observações, assumimos postura puramente observadora, agindo com discrição e limitando-se a anotações no diário de campo. Em outros momentos, participamos da coordenação entre pares, emitindo opiniões, quando solicitadas, e fazendo questionamentos ao grupo docente. As observações dependeram dos objetivos traçados, da demanda do contexto e do movimento relacional produzido pelo grupo, uma vez que, segundo González Rey (2002), o processo interativo envolve altos e baixos e irregularidades que caracterizam as relações humanas.

Assim, a observação em alguns momentos foi mais passiva, mas, em outros, ativa e interativa, se aproximando mais de observação participante, a qual é definida por Gil (2007) como:

Observação participante ou observação ativa consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. (GIL, 2007, p. 113)

No entanto, nos preocupamos para que, nesses momentos interativos, fosse preservado o princípio do respeito aos modos de agir, pensar e sentir do grupo participante. Assim, a atitude assumida durante as observações dependeu do contexto interativo, das demandas implícitas dos sujeitos participantes, de maneira

que em alguns momentos nos mantivemos mais distantes e em outros mais próximos. Nesses momentos, as anotações eram feitas posteriormente, para não gerar resistências ou contenção das expressões autênticas das nossas interlocutoras.

Essa postura foi importante para o estabelecimento da confiança entre pesquisador e sujeitos participantes, como se percebe na fala de uma das professoras entrevistadas, ao tratar sobre a insegurança inicial e a construção de uma relação mais aberta do grupo com a pesquisadora:

Não, aí foi bom, a gente foi criando um clima assim de carinho com você, a gente se vê, se cumprimenta. **E você não anota, para não constranger a gente. Você não grava o tempo todo o que a gente fala. Então assim foi ficando um trabalho mais “light”.** (professora Bianca)

É importante destacar que nossa presença, acompanhando e observando o trabalho do grupo, foi elemento aglutinador das ações entre as docentes participantes, pois, nesses dias, o grupo docente buscava realizar algumas atividades em comum, pois tinha na pesquisadora alguém que favorecia o estabelecimento do trabalho entre pares. As professoras sentavam-se mais próximas uma das outras, diferentemente do que acontecia em outros momentos de coordenação pedagógica, e buscavam construir, ainda que de maneira pouco estruturada, um fazer comum.

Nas três observações realizadas em sala, sendo que duas foram na sala da mesma professora (Sheila), buscamos atender às sugestões das professoras, seja explícita ou implicitamente, para deixá-las mais confortáveis com nossa presença, facilitando nosso trabalho de investigação. Nesse momento, a preocupação era analisar os métodos de trabalhar os conteúdos escolares adotados pelas docentes e a relação que estabeleciam com a heterogeneidade de alunos. Essas observações nos permitiram compreender aspectos relacionados à subjetividade individual das professoras e construir hipóteses sobre o objeto investigado em sua vinculação com as concepções sobre o processo educativo.

Quanto às entrevistas, nosso objetivo era criar momentos informais de comunicação, estabelecendo espaços de diálogo e efetiva interação. Nesse contexto, nos posicionamos como facilitadoras dessa dinâmica, visando recuperar a comunicação autêntica e o sujeito ativo na construção de suas experiências. Com isso, seria possível captar elementos da subjetividade individual e social. Além disso, algumas situações que surgiram nos momentos de observação e acompanhamento

do fazer conjunto, bem como nos momentos informais, foram aprofundadas com os sujeitos participantes durante as entrevistas.

É importante frisar que os roteiros de entrevista, que se iniciavam com o histórico profissional de cada participante, não foram seguidos rigorosamente. Isso porque o objetivo principal era criar situações e condições naturais para que os sujeitos entrevistados sentissem à vontade para se expressar e apresentar, naturalmente, informações significativas.

Uma das entrevistadas, que era professora de contrato temporário, mesmo com nossas tentativas, mostrou-se muito tímida, insegura e reservada em suas respostas. Essa situação nos remete à afirmação de González Rey (2002), para quem a subjetividade se constitui num processo complexo e contraditório de integração entre a história de vida, a subjetivação desta na personalidade e os momentos atuais que vivencia. Nesse sentido, o próprio contexto da pesquisa, bem como a circunstância de vulnerabilidade e insegurança submetida aos profissionais de contrato temporário, pode afetar a expressão dos sujeitos. As demais entrevistadas se mostraram mais à vontade, expressaram sentimentos e opiniões de maneira mais livre, numa comunicação aberta e fluida com a pesquisadora.

As entrevistas aconteceram em diferentes momentos, os quais foram priorizados mediante a nossa necessidade, pela percepção do momento em que as professoras do grupo participante encontravam-se mais familiarizadas com a nossa presença. Ademais, buscamos atender as possibilidades dos profissionais entrevistados. As entrevistas aconteceram em lugar reservado e foram gravadas em áudio, com autorização prévia das participantes. Explicamos antes do início das questões o objetivo do momento e enfatizamos o aspecto sigiloso das informações, destacando a atribuição de nomes fictícios para preservar a identificação de cada uma delas. O mesmo ocorreu em relação à entrevista com a segunda coordenadora da escola, registrada em diário de campo, pois tivemos problemas com a gravação.

O roteiro das entrevistas com os profissionais da escola variou em função da atividade exercida (professores regentes, coordenação e direção). As entrevistas visavam perceber os sentidos e significados de tais agentes em relação às interações docentes estabelecidas na instituição e o sentido de trabalho conjunto; crenças e valores sobre aprendizagem, desenvolvimento e prática pedagógica, além de perceber os aspectos limitadores ou favorecedores do trabalho conjunto realizado naquele espaço educativo.

Decidimos, na etapa de finalização do trabalho de campo, aplicar um questionário aberto para que pudéssemos construir e consolidar informações sobre o grupo investigado, “bem como sobre os sujeitos singulares que o constituem, sendo informações complementares em relação ao que nos interessa conhecer” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 176). Nesse sentido, como afirma esse autor, a finalidade de tal instrumento foi integrar as informações advindas de fontes diversas, por meio do qual buscamos a expressão não só direta, mas também indireta, dos sujeitos participantes. Consideramos que esse instrumento foi muito valioso para o enriquecimento das elaborações aqui apresentadas.

Esses foram os caminhos por onde transcorreu o desenvolvimento da pesquisa, do qual destacamos a relevância da construção de um espaço de confiança e de diálogo entre pesquisador e sujeitos colaboradores, sem o qual pouco teríamos avançado no alcance dos objetivos propostos.

Apresentamos a seguir quadro esquemático dos procedimentos metodológicos utilizados na construção das informações.

<b>Data/Período</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Detalhamento</b>
Final de março e início de abril	Observação inicial do grupo	Primeiro contato com o grupo pesquisado em atividade de coordenação pedagógica.
Maio a outubro	Observações e conversas informais	A observação e acompanhamento contínuo dos momentos de coordenação e das situações formais e informais nos permitiu a construção de uma relação de confiança com os sujeitos envolvidos. Redefinição dos sujeitos/grupo investigado. Aproximação de aspectos importantes das relações e inter-relações pessoais e profissionais que expressam elementos da subjetividade social da escola.
Maio a julho	Observações em sala	Aproximação da subjetividade individual relacionada aos sentidos e significados sobre a prática docente, revelando crenças e valores sobre o processo educativo.
Final de junho, agosto e setembro.	Entrevistas	Percepção dos sentidos e significados atribuídos ao trabalho conjunto e à prática docente, os quais se encontram relacionados com a subjetividade social da escola.
Outubro	Questionário aberto	

**Quadro 1** – Desenvolvimento da Pesquisa

## 5 O TRABALHO ENTRE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro, tem por detrás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser.

(FREIRE, 1992, p. 18)

A escola pesquisada atendia alunos do Ensino Fundamental Séries/Anos Iniciais, cuja gestão administrativa e pedagógica estava sob responsabilidade de um grupo formado pelo diretor, vice-diretora, supervisor administrativo, chefe de secretaria, supervisora pedagógica, contando ainda com o suporte de três coordenadoras pedagógicas designadas formalmente para a função.

A supervisora e as coordenadoras eram responsáveis pelo acompanhamento, orientação e avaliação das ações educativas desenvolvidas na instituição. No entanto, observamos que a condução efetiva de ação era realizada pela vice-diretora, que demonstrou grande compromisso pessoal e profissional com o fazer educativo.

Estou nessa vice-direção, até porque quando viemos para cá, André veio como diretor e aí ele colocou para mim e para Paulo (vice-diretor), vocês vão decidir. Então falei que Paulo não ia decidir nada e sim eu quem decidiria [risos] **Eu ficaria no pedagógico, porque eu gosto é do pedagógico...** Nossas crianças, o referencial que nossas crianças têm é a escola, então **nós somos os grandes responsáveis pelo futuro dessas crianças**, então eu acho isso muito sério. Ser professor é muito sério. (vice-diretora)

. Assim que chegou à escola investigada, Cecília exerceu a função de supervisora pedagógica; porém, em seguida assumiu a vice-direção, uma vez que Paulo, o então vice-diretor, se afastou do cargo para se dedicar aos estudos. Apesar da mudança de cargo, não houve alterações nas funções, pois era Cecília quem se colocava à frente de todas as situações pedagógicas daquele espaço educativo.

Para ocupar o cargo de supervisora pedagógica, Cecília convidou Silvia, com quem já havia trabalhado e em quem percebia características pessoais e profissionais favoráveis ao fazer pedagógico idealizado para a instituição.

[...] Mas eu lembrei da pessoa dela **porque o jeito dela de lidar com as pessoas pra mim é bem positivo, e esse jeito é bem especial. Em alguns momentos, ela tem mais jeito do que eu... e isso é legal, porque o meu jeito de lidar é bem rígida.** (vice-diretora)

A vice-diretora deixou transparecer em sua fala que a escolha para ocupar a supervisão pedagógica da escola, apesar de Silvia não ter experiência em tal função, relacionava-se, sobretudo à preocupação com as relações estabelecidas naquele espaço, com as quais reconhecia ter dificuldades em lidar, uma vez que se considerava muito rígida e exigente.

Silvia, como já mencionamos, estava assumindo pela primeira vez o cargo de supervisora pedagógica, que na prática somente ele, em seu dizer, era novo, “porque o pedagógico a gente trabalha o tempo todo”.

Confesso que fiquei meio amedrontada porque não conhecia ninguém... **Eu sempre trabalhei próximo de casa e em escolas menores e mais aconchegantes. Na primeira semana, pensei: Meu Deus, o que vim fazer aqui!** (supervisora pedagógica)

Percebemos na fala de Silvia seu estranhamento ao se deparar com uma escola desconhecida e que lhe pareceu pouco acolhedora, o que lhe causou grande impacto na primeira semana de trabalho. Além disso, parece que se sentia insegura quanto ao real papel a desempenhar com a nova função.

A supervisão pedagógica contava com o apoio de duas coordenadoras, teoricamente responsáveis pelo assessoramento docente. Cabe destacar que no quadro de funcionários da instituição constava a existência de três professoras em atividade de coordenação pedagógica<sup>17</sup>. Todavia, a terceira coordenadora não realizava efetivamente essa função, pois se dedicava ao atendimento semanal dos alunos na sala de leitura. Essa situação foi criada para atender, além de uma questão específica dessa profissional, o interesse da escola, embora gerasse questionamentos por parte de alguns docentes.

É importante destacar que a atribuição do supervisor pedagógico nas escolas públicas do DF é a de dar assistência à direção nos assuntos pedagógicos e realizar a articulação do fazer educativo junto aos coordenadores, garantindo assim a implementação da Proposta Pedagógica da instituição. Cabe ao coordenador

---

<sup>17</sup> O quantitativo de coordenadores por escola da SEE/DF encontra-se previsto na Portaria nº 74 de 29 de janeiro de 2009, Anexo Único, que dispõe sobre as normas para a coordenação pedagógica. De acordo com esse documento, as instituições de Ensino Fundamental, anos iniciais, com mais de 29 turmas, que era o caso da escola investigada, disporia de três professores para exercer as atividades de coordenação pedagógica.

pedagógico, por sua vez, planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas dos docentes, fornecendo suporte à implementação da Proposta Pedagógica e das Orientações Curriculares vigentes. (DISTRITO FEDERAL, 2009)

A escola dispunha ainda do serviço de orientação educacional para a assistência à comunidade escolar e do serviço de atendimento na sala de recursos para alunos com necessidades especiais. Esses serviços ficam sob responsabilidade de uma professora especializada e uma pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)<sup>18</sup> com objetivo de atender e acompanhar as queixas escolares de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a escola e os professores regentes contavam com uma equipe de apoio técnico-pedagógica com sete profissionais (vice-diretora, supervisora, duas coordenadoras, professora da sala de recursos, orientadora e uma pedagoga da EEAA) para a promoção das ações escolares.

Nos momentos iniciais da pesquisa, observamos que o espaço/tempo destinado à organização do trabalho docente encontrava-se pouco estruturado. No entanto, a fim de organizar a situação, a vice-diretora elaborou um cronograma definindo um dia/horário semanal para a realização do planejamento conjunto entre docentes por série/ano de atuação. Nessa organização a escola estabeleceu ainda que cada grupo docente fosse acompanhado pela supervisora ou uma coordenadora específica. Essa foi uma alternativa encontrada na escola com vistas a normalizar e sistematizar a assessoria ao fazer coletivo.

Por conseguinte, o encontro semanal do grupo docente participante da investigação foi fixado para acontecer às terças-feiras, de 9h as 12h, horário de coordenação pedagógica do grupo do matutino, sob o acompanhamento da coordenadora Carolina.

A organização da ação educativa, nos momentos de coordenação pedagógica, acontecia habitualmente na sala dos professores, local onde os docentes geralmente se dispunham em duas grandes mesas dispostas paralelamente. Os pequenos grupos docentes organizados por série/ano geralmente ocupavam os mesmos lugares: na mesa localizada perto da entrada da sala, ficavam

---

<sup>18</sup> EEAA: equipes regulamentadas na SEE/DF por meio da publicação da Portaria 254/08, substituída pela Portaria 04/09. Essa equipe constitui-se num serviço de apoio técnico-pedagógico de caráter multidisciplinar composto por um profissional com formação em Psicologia em itinerância e de um Pedagogo para escola com mais de 500 alunos.

os docentes que lecionavam para alunos maiores e alfabetizados; na outra mesa, ficavam os que atuavam com os alunos menores, em processo de alfabetização.

Percebemos que os docentes e grupos ali distribuídos mantinham pouco contato entre si, o que nos indicou a existência de distanciamento afetivo entre aqueles profissionais. No desenrolar de nossas investigações, observamos que tal afastamento não se reduzia somente a uma questão prática e habitual determinada pela especificidade de trabalho desenvolvido, mais envolto por conflitos, disputas e poucas relações de amizade.

A análise das relações e interações sociais produzidas entre aqueles docentes, nos momentos de trabalho conjunto, nos mostrou um contexto interativo de vivências conflitivas, de disputa de poder, de distanciamento nas relações interpessoais e de reduzida abertura ao diálogo e participação na busca de soluções e tomada de decisões, aspectos da configuração subjetiva da escola que apresentaremos e discutiremos a seguir.

## 5.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS E AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS

### 5.1.1 A vivência de conflitos e disputas de poder

Durante o acompanhamento do grupo docente, especialmente nos momentos destinados à organização do trabalho pedagógico, verificamos a existência de uma atmosfera tensa, evidenciada nas expressões fechadas e na pouca interação comunicativa entre os profissionais.

As conversas entre os professores se limitavam a assuntos pontuais e giravam em torno de comentários e reclamações sobre rendimento ou comportamento dos alunos, condições de trabalho e ausência da família no acompanhamento escolar. Thurler (2001) afirma que a sala dos professores se constitui como um espaço de desabafo, de descarregar o “stress” vivido nos estabelecimentos escolares, onde o trabalho é realizado de maneira isolada e individualizada.

De fato existia um isolamento entre os docentes durante a organização da ação pedagógica. Esse aspecto se comprova na fala de uma das professoras:

Eu acho que os grupos estão muito bem, mas os grupos né... Grupo de terceira série, **a gente ouve né... a coordenação deles, eu acho muito bacana, os resultados que eles mostram, os projetos que eles trabalham.** O grupo ali de baixo, o grupo de primeiro ano, nosso grupo de segunda série, muito bom. O espaço de coordenação entre os grupos, o que acho que deveria acontecer mais é essa troca... Falta essa conversa entre os professores, a gente, não sei se é viável, não sei se assim tá bom... Mas falta essa conversa. (professora Sheila)

A professora Sheila demonstrou alheamento ao fazer dos colegas pela ausência de compartilhamento de ideias. Essa situação resultava em desconhecimento sobre o que cada grupo realizava, uma vez que só se apresentavam os resultados finais de projetos desenvolvidos, os quais eram conhecidos por se ouvir falar. Isso demonstrou ainda que as relações de poder não estavam centralizadas apenas na gestão, pois que circulava entre os docentes, conforme considera Foucault (2005, p. 103) ao defender que o poder não se encontra nas mãos de uns, não se dá de maneira homogênea: “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia”.

Esse movimento nas relações de poder entre os profissionais de ensino se mostrou bastante presente em tal contexto interativo, balizando muitas vezes o que era ou não realizado como ação pedagógica, visto que prevalecia um trabalho isolado e competitivo, o que contribuía para a pulverização das propostas educativas a serem realizadas em comum, o que pode ser identificado nos trechos abaixo, extraído das entrevistas.

[...] **Eu nunca tive panelinha de grupinho. Eu acho isso horrível, é claro que tem pessoas que você tem mais afinidade, mas você criar uma panelinha pra você ficar ali e não se envolver com os outros?** E aqui na escola tem isso, se dão com umas, mas não se dão de jeito nenhum com outro grupo. Mas não é entre o grupo da manhã e o da tarde, é entre o próprio grupo. (professora Graça)

**Eu acho que tem uma coisa meio que disputa entre os professores. Disputa eu acho que não é nem por uma coisa material, é por espaço mesmo. De... é, eu fiz e deu certo! Eu tenho um projeto! O meu aluno é desse jeito! Na minha turma isso não acontece!** Uma coisa meio competitiva nesse sentido, e de às vezes quando tem algum momento de conflito, isto é colocado: – **Aqui na escola tem algum projeto que você fez? Porque que tá cheio de projetos que eu fiz!** (coordenadora Carolina)

A professora Graça, utilizou o termo ‘panelinha’ para caracterizar sua percepção em relação às parcerias entre os colegas, as quais se estabeleciam por afinidades pessoais, pouco abertas a outras pessoas.

Essa associação por afinidade nos remete aos estudos de Hargreaves e Fullan (2002), os quais chamaram de balcanização os grupos de professores que se encontram fechados, cujos integrantes se unem por questões pessoais e por trabalharem a muito tempo juntos.

Na fala da coordenadora Carolina, foi possível perceber que as relações sociais estabelecidas entre os docentes estavam permeadas por sentimentos sociais de rivalidade, indicando a vivência de relações sociais de disputa de poder entre os grupos, de distanciamento comunicativo e fraca interação profissional, predominando conflitos pessoais que marcavam o funcionamento do trabalho entre aquele grupo docente.

As relações sociais conflituosas naquele contexto interativo foram desencadeadas, segundo nossos interlocutores, por um histórico de conflitos vivido entre o grupo docente e a antiga direção. Tal situação apareceu como o marco do rompimento das relações e interações estabelecidas entre os professores nos momentos atuais.

De acordo com os relatos, o momento ímpar da deflagração dos conflitos ocorreu há três anos, período em que a Secretaria de Educação publicou uma Portaria<sup>19</sup> (DISTRITO FEDERAL, 2007) instituindo a obrigatoriedade da substituição dos professores pelos colegas que estavam em horário de coordenação pedagógica, como percebemos nas falas abaixo.

**Naquela época, da substituição, tudo começou daí,** veio a Portaria pra substituir, aí a diretora na época, começou a exigir que fosse substituído. **Além de já ter problemas pessoais, o grupo rachou: 50% substituía e os outros 50% não. Nessa época, teve uns arranhões nos relacionamentos** e aí isso culminou com a retirada da **fulana** da escola, que era a diretora. (professora Graça)

[...] A escola ficou dividida em dois grupos: os antigos, dezenove, oito anos de escola, eu fazia parte, mesmo sendo recente; e os novatos, com três, dois anos. Estes acatavam as decisões da direção, que não sabia lidar com os professores, não assumia responsabilidades, dizia que os professores teriam que fazer as substituições, que era algo que estava determinado e quem não fizesse iria responder, tanto que foi aberta sindicância contra um grupo grande de professores, inclusive eu estava na lista, não respondi porque era uma das últimas. (coordenadora Adriana)

A professora Graça explicitou que o episódio da substituição gerou uma divisão na escola, afetando as relações estabelecidas. Assim, de um lado, formou-se

---

<sup>19</sup> Essa Portaria estabeleceu, nos artigos 19 e 20, que os professores com carga horária de 40h semanais que cumpriam jornada ampliada (5h/dia em regência e 3h/dia em coordenação) atuam 3h em substituição, conforme escala definida pela Instituição Educacional, no caso de afastamento de professor regente.

o grupo de professores contrários à substituição, e, de outro, os favoráveis à substituição. A coordenadora Adriana acrescentou ainda que os professores contrários à Portaria eram, em sua maioria, os mais antigos da escola, enquanto o grupo que aceitou cumpri-la constituía-se pelos novatos.

É importante afirmar que os professores novatos na rede passam pelo estágio probatório de dois anos, o que resulta em fragilização e insegurança, pois nesse período são constantemente avaliados pela direção, situação que muito facilmente desencadeia relações sociais de subordinação em relação à gestão escolar.

Aquele momento acirrou algumas divergências já existentes entre o grupo e ocasionou a retirada da direção anterior e a indicação, por parte da Diretoria Regional de Ensino, dos atuais membros gestores. No entanto, aquele conflito deixou marcas: “um grupo rachado e muitas mágoas”, como expressou a professora Graça.

A percepção de um grupo fragmentado, envolto por relações sociais de disputa de poder e rivalidades pessoais, apareceu de forma muito contundente nas expressões daqueles profissionais durante o processo de investigação.

Nos diálogos estabelecidos, formais e informais, referenciaram-se determinados profissionais da escola considerados pivô dos conflitos vividos desde o momento da Portaria de substituição. Tal situação representou, segundo a professora Graça, “um divisor de águas aqui na escola, é tanto que na época que a outra direção foi tirada da escola, foi feita toda a manipulação tendo em vista interesses pessoais”. Portanto, percebe-se que havia muito interesse por parte de pessoas do grupo em compor a direção, o que só aumentava as indisposições entre os profissionais de ensino.

Também foram frequentes as afirmações sobre o impacto dessa disputa naquele contexto. Embora ainda houvesse rivalidade, manteve-se a discrição na postura das professoras, que não mencionavam os nomes de tais profissionais ou talvez medo de expor, ainda que ambos, pesquisadora e pesquisados, soubéssemos sobre quem as afirmações se referiam.

[...] Nesse grupo da tarde é sabido, todo mundo sabe que tem inimizade, tem intriga e que atrapalha mesmo, gera um clima de mal estar mesmo.. **Assim, ficam algumas pessoas que geram essa coisa chata, esse clima chato, e assim acho que contamina... Mas é um grupo muito influente, um grupo de pessoas que tem muita voz ativa dentro da escola e, querendo ou não, as ações que esse grupo toma interferem diretamente no trabalho do grupo de professores, até mesmo da direção, e até do nosso, a gente ficou um tempo aí sem televisão...** (professora Sheila)

[...] Aquele grupo se reduziu bastante, **mas ainda tem um poder muito grande sobre a escola, fazem o que querem como querem e falta a direção para dar alguns limites... Isto acaba influenciando o comportamento dos outros.** (coordenadora Adriana)

O grupo da tarde, mencionado pela professora Sheila, era referência em relação aos docentes que exerciam as atividades de planejamento neste horário. Observamos nas falas acima a influência de determinados profissionais na escola, situação que, segundo a professora Sheila, atingia também a gestão. Para demonstrar essa circunstância, citou o problema da televisão.

Sobre esse caso, o da televisão, tivemos a oportunidade de acompanhar o desenrolar do episódio, o que nos permitiu perceber alguns mecanismos presentes nas relações sociais de disputa entre os profissionais. Para elucidar a questão, faremos um breve relato sobre o ocorrido: tal aparelho ficava na sala dos professores e geralmente permanecia ligado e com o volume bastante alto. Isso ocorria normalmente no turno vespertino. Apesar do incômodo causado, os docentes nada falavam, demonstrando indiferença. No entanto, em momentos informais, surgiam diversos comentários: “não suporto mais aquela televisão ligada”; “as pessoas que vêm para escola para ver televisão deveriam ficar em sua casa”; “eu não vou mais ficar naquele barulho, onde ninguém consegue fazer nada”. Também eram feitas críticas ao grupo gestor: “isso é culpa da direção que vê as coisas acontecendo e não faz nada”; “o problema da escola é falta de direção”; “esta escola tá precisando de comando, é por isso que estas coisas acontecem”.

Uma das docentes, durante conversa informal, nos relatou que um professor, também envolvido nos conflitos de poder vividos na escola, havia pago o conserto do controle da TV. Por isso, informou à direção que somente devolveria o aparelho, se fosse ressarcido. O grupo, ao ser consultado pela gestão sobre a questão, por sua vez, se recusou a ratear o valor cobrado. Por isso, o professor, segundo a docente, “hoje é o dono da televisão e quer ser o dono da escola”.

Essa situação perdurou até junho, sem nenhuma discussão aberta e busca conjunta de solução. Notamos também que muitos professores passaram a realizar as atividades de planejamento de ensino e organização da prática pedagógica em outros locais, deixando o espaço da coordenação cada dia mais vazio. A resolução do impasse se deu quando a direção assumiu pagar o conserto do controle da TV, decisão comunicada ao grupo durante uma reunião coletiva.

Esse episódio exemplifica como acontecia o embate nas relações de poder entre o grupo, manifestado muitas vezes silenciosamente. Porém, percebia-se a “quebra de braços”, pois os educadores mediam forças entre si, sem que nenhum deles cedesse. Por outro lado, percebemos que o poder, conforme afirma Foucault (2005, p. 103), é exercido e ocorre em rede, “nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação, nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”. Essa situação foi identificada naquele grupo, visto que os docentes pressionavam-se uns aos outros, fazendo valer suas vontades.

Compreendemos que aquelas relações sociais de poder, tão impregnadas na cultura escolar, encontravam-se envoltas por tramas complexas e contraditórias e se desenvolviam por meio de um jogo velado, mudo, estabelecido no próprio grupo. Cada um dos envolvidos demonstrava exercer um tipo de poder e utilizar mecanismos diversos e ambivalentes em seu exercício, intentando de alguma forma efetivar ou preservar interesses, individuais e/ou do seu grupo de referência, circunstância que demonstra o caráter complexo e contraditório constitutivo dos indivíduos nas formas de pensar, agir e se organizar (MORIN, 1997 apud SOUZA, 2003). Esta situação revela também a complexidade que envolve a subjetividade humana, cuja constituição se dá simultânea e mutuamente entre o individual e social (GONZÁLEZ REY, 2003).

Por conseguinte, inferimos que os constantes comentários informais e de entrevistas sobre a falta de comando na escola envolviam certa expectativa do grupo docente em ver atitude da direção, agindo firme em relação aos desmandos de um determinado agrupamento docente. No entanto, isso não poderia ser analisado como uma autorização implícita para que as decisões ou determinações da gestão escolar fossem impostas de maneira autoritária, pois se assim acontecesse, haveria resistências também por parte desses professores que almejam posições mais incisivas da direção.

Um bom exemplo disso foi o espaço físico criado pela direção, que o definiu como local de acompanhamento e planejamento do grupo de professores por série/ano no horário da coordenação pedagógica. Para isso um cronograma semanal já havia sido organizado pela vice-diretora, que comunicou aos grupos o dia e o horário estipulado para os encontros e o coordenador responsável pelos grupos. Não houve contestação do cronograma, no entanto, poucos docentes (grupos série/ano) realmente aderiram e compareceram a sala, no tempo pré-definido. Ao procurar conhecer a compreensão desse espaço pelos docentes, ouvimos:

Eu gostei dessa salinha porque quando acontecia na própria sala dos professores, como são muitos grupos reunidos, acabava ficando disperso. **Só tá funcionando com a gente por enquanto.** (professora Bianca)

[...] Eu ainda não vi, além do meu grupo que coordena de manhã, eu ainda não vi este momento acontecer lá [...] **Estão achando que é pra vigiar [...] E quando você obriga, você impõe, parece que é pirraça, que não quer fazer, e esse grupinho me diz, se chegar lá, tão mandando, pirraça até onde não conseguir.** (professora Sheila)

Verifica-se, na fala da professora Bianca, que os demais grupos, além do seu (que nós acompanhamos), não aceitaram coordenar no local definido. Essa situação não se alterou até o final da investigação. Na fala da professora Sheila, transparece a visão de que tal espaço serviria apenas para que a direção os controlasse.

Tais posicionamentos, de pouca adesão em relação às ações e encaminhamentos da gestão, se mostraram comuns naquele contexto, evidenciando, por um lado, a vivência de relações sociais de resistência ao instituído no grupo escolar e, por outro lado, o espaço da não comunicação clara, do não dito, forte fator de distanciamentos pessoais e profissionais percebidos na cotidianidade escolar.

Notamos assim que os conflitos entre o grupo docente não eram discutidos abertamente, “as cartas não eram colocadas na mesa”, pois eram tidos como questões pessoais, como comprova a fala da vice-diretora:

[...] Então hoje eu comento com André, falando do tanto que nós fomos corajosos. Mas a gente veio acreditando que poderia ajudar em alguma coisa, porque alguns conflitos até hoje permanecem... Eu e André, a gente procura manter uma postura muito tranquila em relação às situações. A gente percebe algumas coisas, porém a gente sempre procurou lidar de forma muito profissional, **nós nunca fomos para o embate, nós nunca fomos para o bate-boca, nós nunca nos intrometemos em assuntos que a gente tem certeza que são pessoais. Nós fazemos questão de nunca atuar dessa forma, isso foi uma opção profissional nossa desde que nós chegamos.** (vice-diretora Cecília)

O distanciamento diante dos embates travados entre os docentes foi uma postura assumida conscientemente pelos gestores, conforme explicitou Cecília, que chamavam de “assuntos pessoais” aqueles que envolviam as pessoas de posições divergentes e que tinham interesses declarados em assumir a direção e também aqueles que envolviam relações entre os sujeitos docentes.

Nesse sentido, compreendemos que os gestores viam em alguns conflitos estabelecidos entre o grupo situações criadas para desequilibrá-los. Como eles se direcionaram para isso, pode ser que não tenham percebido que, como gestores, não podiam deixar de atuar em situações que comprometiam o coletivo docente. Talvez eles pudessem ter adotado outras estratégias que não o embate direto para resolver determinados conflitos, como o da televisão. Ao se compreender, no entanto, que deveria sair do próprio grupo a solução do conflito, abstiveram-se e esperaram pelo resultado. Nesse caso, a gestão poderia ter interferido, mas, ao contrário, adiou por longos meses para tomar uma decisão, provocando diversos desgastes, enquanto os docentes esperavam por uma solução vinda da direção. Na nossa análise da situação, sobre outro prisma, a não intervenção por parte dos gestores, durante muito tempo, pode ter fortalecido ainda mais sentimentos e posturas de não adesão ao grupo gestor, o que foi percebido nas relações hierárquicas estabelecidas, sobre o que nos deteremos mais adiante.

Diante da vivência de tais circunstâncias, entendidas como tentativas de minar o trabalho da direção, verificamos que os gestores buscavam ser bastante cautelosos em relação às ações e decisões a serem tomadas, como constatamos na fala abaixo.

**[...] Então o valor do escrito pra mim é muito importante, porque trabalhar com o grupo não é fácil e essas coisas podem pegar [...] O registro é muito importante.** Se eu vou pra um outro conselho, eu tenho que ter pautado o que houve no anterior [...] **Essa coisa de te colocar na parede.** Então também passo pelas situações e de repente remete a uma situação de conflito, não porque eu queria assim, mas o momento propiciou. **A maneira como eu me portar, depende de cada um que tá ali.** (vice-diretora Cecília)

Cecília deixou transparecer sua preocupação em registrar os acordos com o grupo e seguir rigorosamente o que havia sido formalizado nas atas das reuniões e outros documentos como forma de se prevenir dos “ataques”, das investidas desestabilizadoras contra a direção. Para exemplificar, Cecília relatou uma situação vivenciada no ano anterior, quando a falta de registros prévios regulamentando

procedimentos relacionados a uma atividade festiva a induziu à falha em sua atuação como coordenadora do evento. O fato foi motivo de críticas a sua pessoa em ocasião de avaliação posterior à atividade. Ela afirma ter sido “apunhalada” pelo grupo. Isso repercutiu negativamente em sua maneira de perceber e se relacionar com os docentes, gerando distanciamento afetivo e comunicativo. Observa-se assim a intrínseca relação entre a subjetividade individual e a social, que funcionam e se desenvolvem como sistemas em processo, cujos momentos de tensão “constituem um ao outro de forma recíproca, é a característica central da subjetividade humana como sistema complexo” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 159).

As relações sociais de disputa naquele contexto interativo desencadearam emoções negativas nas relações e interações estabelecidas, indicando uma emocionalidade desfavorável na subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003) da escola.

Percebemos a predominância de sentimentos de desconfiança, insegurança, medo, ressentimentos e mágoas entre os profissionais de ensino. Esses sentimentos apareceram configurando os processos subjetivos produzidos nas relações e interação estabelecidas entre os agentes sociais, pois, segundo González Rey:

[...] A subjetividade não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro” [...] não é algo que aparece somente no nível individual, mas a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual também é constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 78)

O clima afetivo negativo evidenciado nas relações e interações entre os profissionais de ensino também pode ser percebido nas expressões sérias e posturas fechadas daqueles sujeitos em diferentes situações do dia a dia escolar, além dos recuos e falas contidas que marcavam os momentos coletivizados, especialmente os momentos de coordenação pedagógica.

Outro aspecto significativo na produção de sentimentos sociais como medo, insegurança e desconfiança naquele contexto foram as relações de gêneros estabelecidas em tal espaço.

A construção desse pensamento foi motivada por algumas situações observadas, entre elas, o silenciamento e tensão percebida entre o grupo na ocorrência de conflitos que envolviam os dois sexos e seus papéis. Num grupo social em que a maioria era mulheres, os combates com o sexo oposto eram contundentes, mas havia uma postura de recuo diante de situações de disputas,

uma vez que, havendo intimidações, cuidava-se para não chegar a agressões de ordem pessoal e moral, como verificamos nos depoimentos abaixo.

[...] Chegou a um ponto que numa reunião com todos os membros da escola, teve um momento de expor a vida pessoal de várias pessoas, questões muito íntimas, que eu acho que até hoje essas questões contaminam muito as relações que têm. (professora Sheila)

[...] **Isso porque quando vai discutir, é baixo.** Eu não quero bater boca com uma pessoa assim, eu prefiro não me envolver, fingir que não to vendo, **ninguém quer bater de frente porque quem bate sai machucada. Quem vai bater boca? É feio uma mulher bater boca com um homem, ele pode machucar muito mais verbalmente uma mulher. Quem vai querer?** (professora Graça)

As posturas agressivas de alguns docentes sem dúvida funcionavam como “contaminação” nas relações estabelecidas, visivelmente percebidas nas falas acima. Esse conflito revela sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003) de inferiorização e desvalorização feminina. É evidente que esses sentimentos sociais ainda estão bem arraigados na cultura autoritária e machista da nossa sociedade e são expressos de diversas formas. Nesse sentido, todas essas formas denotam implícita ou explicitamente uma representação social da supremacia do homem em relação à mulher, aspecto evidenciado na postura de desrespeito por alguns daqueles colegas de trabalho.

As vivências de conflitos e disputas de poder entre os docentes afetavam o estabelecimento de vínculos afetivos no grupo, cujas relações interpessoais se mostraram fracas, distanciadas e ríspidas. Abordaremos esse aspecto com mais detalhe a seguir.

### 5.1.2 A vivência de relações interpessoais distanciadas e ríspidas

Os sujeitos compreendem uma totalidade complexa e diversa nas relações que estabelecem entre si. Isso é resultado da indissociabilidade do individual e social, portanto do pessoal e profissional. Dessa forma, as relações de poder, de disputas e de divergências entre os profissionais de ensino se repercutiam sensivelmente no relacionamento entre aquelas pessoas.

Notamos grande preocupação dos docentes com os comentários e julgamento dos colegas. Além disso, evitavam expor suas fraquezas ao grupo. Esse

talvez fosse um dos fatores que poderia explicar a recorrência de falas contidas entre o grupo e da pouca espontaneidade nas ações daquelas pessoas em situações aparentemente simples envolvendo o coletivo de docentes.

Um bom exemplo disso foi o episódio da apresentação realizada pelas estudantes da UnB, participantes do LEPPAE, para as professoras do 3º ano sobre o trabalho investigativo e interventivo realizado com os alunos de tais turmas. É importante informar que esta atividade estava inserida entre as atividades de parceria mencionada anteriormente entre a escola e os pesquisadores da Universidade de Brasília.

As docentes se mostraram pouco receptivas à atividade, não fizeram nenhum comentário, nem elogio àquelas alunas, situação que posteriormente foi justificada pela professora Sheila:

E ontem, só abrindo um parênteses, ontem deu espaço pra gente falar, nos colocar, mas sabe o que aconteceu? A minha visão, porque realmente aconteceram esses comentários: Ah, tá atrapalhando! Eu não tô gostando! Tá incomodando! Mas ontem o retorno que as meninas deram foi tão gostoso, que todo mundo que tava armado, jogou as armas no chão, porque o trabalho delas justificou. Então assim, quando vocês perguntaram o que vocês acham? Aí eu mesma fiquei assim, **nossa, mas eu vou me contradizer aqui na frente dessas colegas que eu ouvi reclamar ali atrás, elas vão falar assim, que saco! Não eu! Mas eu sei, eu tenho certeza que passou isso na cabeça de algumas pessoas, porque lá fora falou... ah, não sei o que, não sei o que! Aí quando chegou lá, como que eu vou falar isso agora? Como que eu vou dizer o contrário do que eu falei lá na sala pra minhas colegas, elas vão falar assim, caramba, só pra ficar bonita, sabe? Eu senti isso ali do grupo, mas tenho certeza que no coração todo mundo mudou a visão ali que tinha.** (professora Sheila)

Mais uma vez os professores demonstraram receio em apresentar seus pensamentos e sentimentos. Apesar da grande apreciação e valorização que sentiram em relação ao trabalho das estudantes, optaram pelo silêncio. Essa atitude foi percebida tanto na postura da professora Sheila quanto na dos outros docentes, que se calaram por medo e receio de receber críticas dos colegas, uma vez que se manifestaram entre si inicialmente insatisfeitas quanto à realização dessa atividade em suas turmas e agora tinham mudado de visão.

Essa situação, aparentemente banal, demonstra a vivência de relações interpessoais ríspidas, baseadas em críticas pouco construtivas entre o grupo, limitando a convivência respeitosa, harmônica e a expressão livre das formas de agir, pensar e sentir na presença do outro, limitando as possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Percebemos assim que as relações entre os educadores fundavam-se numa dimensão valorativa negativa, o que era muito comum na configuração subjetiva daquele espaço, conforme expressou a professora Bianca “tem muita crítica, mais crítica do que harmonia aqui na escola”. Ou seja, as interações se manifestavam mais para identificar e apontar fraquezas e falhas do que para fornecer ajuda e apoio necessários à construção de uma identidade grupal.

O crescente sentimento de insegurança refletia também na relação pedagógica desenvolvida naquele espaço escolar. Essa insegurança apareceu na fala da professora Sheila, que nos confirmou ser sua maior preocupação, além da aprendizagem dos alunos, a avaliação do grupo sobre o resultado do seu trabalho:

[...] O resultado do final do ano é o que mais me martela a cabeça, não assim que eu tô preocupada, **eu tô preocupada também com o que os colegas também vão falar do meu trabalho, isso me preocupa.** (professora Sheila)

Nesse contexto, o outro representava um juiz, e não parceiro e colaborador do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, essa docente se sentia desamparada, cobrada e culpada pelos resultados obtidos, o que fragilizava sua ação, uma vez que o processo relacional parece que estava atuando na configuração de sentidos subjetivos de incapacidade, gerando descrença e desmotivação para o fazer diário.

Pensamos ainda que tal processo interativo, cujo olhar do outro era percebido como desqualificador, podia responder, em parte, pela resistência de muitos docentes em se envolver em ações comuns, em expor a sua maneira de agir, mantendo-se calados durante esses momentos, situação observada com frequência.

Os sentimentos de inferiorização e constrangimento também apareceram na relação entre o grupo e os gestores, como percebemos na fala da professora Sheila, ao se referir sobre as avaliações feitas sobre os trabalhos desenvolvidos na escola.

Ai, eu sou apaixonada por esses gestores, eu tenho uma admiração assim, **o trabalho da Cecília é “incopiável”, ninguém consegue o que a Cecília consegue. Ela é muito dedicada, só acho que como ela é muito dedicada pelo que ela faz, ninguém é como ela. Mas eu acho que ela pensa assim: se eu consigo fazer, qualquer um consegue, ou aliás qualquer um deveria fazer.** Então às vezes as cobranças que ela nos faz, são muito perfeccionistas, certinhas demais. **A gente faz um evento, faz uma festa, a gente acha que tá bom, mas não foi nada bom, nossa primeira festa junina foi crítica, crítica, crítica.** (professora Sheila)

Embora cultivasse grande admiração em relação aos gestores, especialmente pela vice-diretora Cecília, pelo seu nível de dedicação e competência, a professora Sheila deixou transparecer ao mesmo tempo que não se sentia capaz de atender às

expectativas da equipe gestora, demonstrando certo sentimento de desvalia e insatisfação quanto a algumas atitudes desse grupo.

Sabemos que há forte representação social negativa, de despreparo e ineficiência da figura do professor, em especial no Ensino Fundamental, situação que, segundo Arroyo (2009, p. 204), constitui imagens e autoimagens deste profissional que precisam ser redefinidas “através de processos de conscientização, de politização, de aprendizado de outros modelos de sociedade, de educação e de ação pedagógica”. Tal circunstância envolve, portanto, mudanças de concepções sobre o processo educativo, ou seja, de ressignificação da própria ação.

A emocionalidade negativa, vivenciada por relações interpessoais distanciadas entre os docentes da instituição, comprometia e desfavorecia a disponibilidade para o estar com o outro, mesmos nos momentos informais, como percebemos na fala abaixo:

[...] **Eu vejo as relações se deteriorando aqui na escola**, inclusive no primeiro ano que eu vim pra cá, em 2005, nós nos reuníamos, **nos fazíamos confraternizações, de maneira que hoje em dia aqui na escola é difícil fazer alguma coisa**. Confraternização de final de ano, mesmo que seja aqui na escola, tem gente que vai embora... **Aqui não é sinônimo de qualidade nos relacionamentos**. (professora Graça)

O sentimento expresso pela professora Graça de que aquele espaço não era “sinônimo de qualidade nos relacionamentos” demonstrou a pouca vivência de relações afetivas positivas entre aqueles atores sociais e, nesse sentido, era de se esperar que não se interessassem em participar de momentos festivos, uma vez que no dia a dia mantinham fracos vínculos afetivos.

Segundo Almeida (2006), o cultivo do bem-estar do outro, o cuidar, o acolher na relação eu - outro é constituidor do humano, uma vez que somos e nos transformamos continuamente nas relações interpessoais. Nesse sentido, as palavras ríspidas, as críticas, a exposição das fraquezas representam atitudes que interferem nas relações, pois provoca o enclausuramento do outro, como armadura de proteção para não ser atingido, ferido, magoado, situação muito presente nas vivências interativas entre os profissionais da instituição investigada.

É importante ressaltar que, com essa consideração, não queremos afirmar que os sujeitos não amadureçam nos momentos de dor, de conflitos e turbulências vividas, pois, segundo Vigotski (1983), os obstáculos e dificuldades são também fonte de novas alternativas, de reconstrução subjetiva. No entanto, percebemos que,

naquele contexto vivido e produzido pelos profissionais de ensino, havia pouca abertura para estabelecer relações, uma vez que esta demandaria dos sujeitos “perceberem-se em suas diferenças e identidades nas suas respectivas posições” (TACCA, 2004, p. 112), condição alcançada, segundo a autora, somente na atitude dialógica, compreendida em sua reciprocidade.

Na preocupação com o outro, as relações autênticas são estabelecidas, e os sujeitos por meio do diálogo abrem possibilidades para (re) conhecer o outro, indivíduo ou grupo, como referência, apoio, ajuda, como alguém em quem se pode confiar e compartilhar alegrias e tristezas, sucessos e fracassos, modos de ser, fazer e sentir, aspectos essenciais na produção da configuração de sentidos subjetivos de pertencimento a uma coletividade docente (GONZÁLEZ REY, 2003).

No entanto, identificamos outro aspecto da configuração subjetiva social da escola investigada: a reduzida abertura ao diálogo e à participação na busca de soluções e tomada de decisões, que abordaremos a seguir.

### **5.1.3 A reduzida abertura ao diálogo na busca de soluções e tomada de decisões**

O processo de construção histórica da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003) da escola pesquisada nos indicou que a participação e a decisão conjunta não faziam parte dos seus elementos constitutivos. Esse aspecto pode ser evidenciado no conflito entre grupo e direção, por ocasião do episódio da Portaria de substituição, citado anteriormente. Naquele momento, além de não haver a participação da comunidade escolar na defesa do espaço escolar democrático, o grupo docente revelou grande dificuldade em discutir ideias, assumir posicionamentos e manter o respeito à diversidade de opiniões na busca de soluções. Assim, não conseguiu indicar entre seus pares quem poderia assumir a direção.

O debate e o exercício democrático mostraram-se pouco vivenciados e incipientes naquele contexto, cuja configuração subjetiva constituía-se por sentimentos sociais negativos, desencadeando um clima emocional desfavorável à

expressão de ideias, opiniões e compartilhamento do fazer entre os profissionais de ensino.

Por conseguinte, os diálogos eram pouco estabelecidos entre o grupo escolar, apesar da intencionalidade dos membros gestores em efetivar o fazer coletivo como princípio de organização da prática pedagógica, como podemos notar na fala da vice-diretora:

Essa é a nossa grande vantagem. Em todas as escolas que a gente já passou, é essa a nossa grande vantagem. A gente vem alimentando esse tipo de trabalho de equipe, desde quando nós éramos da escola [nome da escola]... e lá nós conseguimos construir esse trabalho coletivo. É um trabalho coletivo que demandou tempo, investimento, estudo, trabalho. A gente conseguiu atingir o ápice... então é um projeto que ganhou e teve muito peso para uma escola, então a escola ganhou aquela cara daquele trabalho, envolvendo todo mundo... a gente conseguiu essa façanha que era um grande sonho nosso. **E como a gente conseguiu realizar, vimos que o trabalho é por aí, então é esse sonho que a gente alimenta até hoje, é ver o trabalho em conjunto.** (vice-diretora Cecília)

Embora a implantação de uma prática pedagógica coletiva demande tempo e trabalho, a vice-diretora Cecília demonstrou necessidade e interesse em efetivar o trabalho compartilhado na escola. Para ela, a ação coletiva potencializaria o processo pedagógico escolar, pois já havia vivenciado esta prática durante sua carreira profissional e verificado os benefícios da ação coletiva.

Com o intuito de otimizar o espaço escolar, ao assumir a direção, o grupo gestor elaborou com o grupo escolar a proposta do projeto político-pedagógico. Esse momento foi significativo para os docentes, como se percebe no seguinte depoimento:

Uma das coisas que eu me apaixonei foi bem na época que o André [diretor] entrou e trouxe um monte de sonhos, um monte de projetos pra escola. **E aí eu ficava vendo aquele negócio, todo mundo trabalhando junto! Infelizmente não aconteceu, mas foi o que me prendeu sabe? [...]** **Aconteceu alguma coisa que não deu certo, um monte de coisa que foi atrapalhando, mas também não se buscou nenhuma outra alternativa.** (professora Sheila)

A professora Sheila inicialmente se sentiu esperançosa e confiante em participar de momentos coletivos. Por isso, é importante e necessário que espaços de negociação do pensar e fazer se estabeleçam no cotidiano escolar, onde sentidos subjetivos possam ser compartilhados. Isso, além de contribuir para o crescimento profissional dos docentes, parece os mantém mais motivados e ativos.

Ao considerar os motivos da pouca efetivação do projeto pedagógico da escola, a professora Sheila indicou como ponto preponderante a ausência do

diálogo no enfrentamento das adversidades encontradas. Vemos assim o lugar fundamental dos sujeitos e dos processos intersubjetivos no cotidiano escolar como aspecto (des) mobilizador da prática pedagógica, a qual se concretiza na e pela abertura ao outro.

Nesse sentido, os espaços destinados à coletividade docente não aconteciam como momentos dialógicos, uma vez que os sujeitos, somente nessa condição, ativa e interativa, podem elaborar novas ideias no desenvolvimento de ações comuns. Tais momentos, ao contrário do desejado, pautavam-se por conversas truncadas, por pouca negociação na resolução de conflitos e das questões da relação educativa, (re) produzindo um distanciamento afetivo-relacional (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003) entre os profissionais de ensino.

As reuniões coletivas gerais de quarta-feira, por exemplo, eram organizadas e conduzidas pela gestão em dois momentos: o primeiro ficava a cargo do diretor André; nesse momento, prevaleciam os repasses de informações e decisões burocráticas. Geralmente essas situações tomavam a maior parte do tempo daqueles encontros, que aconteciam de maneira tensa, pois as discordâncias e os posicionamentos eram colocados de maneira ríspida por alguns dos integrantes do grupo, como se estivessem fazendo um enfrentamento pessoal com a gestão e não apontando alternativas às proposições dadas.

A postura de defensiva assumida automaticamente pelos docentes em relação aos gestores nos remeteu ao que Barroso (2006) considera como sintoma da crise que parece ter afetado os professores. Atualmente eles receiam tudo aquilo que aparenta ser uma tentativa das administrações centrais de aumentar o controle sobre seu fazer. Arroyo (2000), por sua vez, considera que as relações sociais de poder, engendradas pela fragmentação técnica do trabalho dentro da escola, só contribuem para a desfiguração da função dos gestores e seu relacionamento com os professores, pois estes muitas vezes se posicionam como rivais, e não como aliados em busca de objetivos comuns.

O segundo momento das reuniões coletivas semanais era destinado aos aspectos pedagógicos, os quais eram tratados, com a participação da supervisora, pela vice-diretora, que levava para o grupo as questões sobre os projetos comuns a serem desenvolvidos. Nesses momentos normalmente eram definidos procedimentos a serem executados pelos docentes, sendo que os mesmos

praticamente não eram utilizados para estudos e outras ações que favorecessem o trabalho pedagógico.

Tem os informes que eu acho bacana, discutir os informes, os assuntos gerais que precisa pra todo mundo tá informado, **mas por que a gente não estuda nesse período? Num faz um jogo, uma oficina de jogos? Não faz alguma coisa mais produtiva nesse período?** É porque a escola tem momentos que tem projetos ruins, quando você pensa numa festa junina, nesses eventos que todas as turmas vão vivenciar e **era o momento de elaboração, de tudo, dos projetos comuns, de troca de ideias.** (professora Sheila)

Observa-se, pois, a insatisfação quanto ao encaminhamento das ações escolares nas reuniões gerais, onde havia pouca discussão, além da ausência de estudos e atividades mais produtivas para o momento voltado para o fazer docente diário. Cavagnari (1998), em pesquisa realizada na cidade de Ponta Grossa, destacou como um dos principais fatores que dificultam a construção da escola autônoma a falta de espaço coletivo para estudos e discussões periódicas entre os professores. Para ele, a competência técnica e o compromisso dos profissionais constituem a base dessa efetivação.

As ações formativas na escola investigada se davam através de cursos, oficinas e palestras esporádicas trazidas pela gestão, e não como prática reflexiva sistemática e contínua, como podemos contatar na fala da vice-diretora.

[...] Eu queria que o grupo chegasse a um nível de percepção que eles ainda não conseguem. **E outra coisa, que eles valorizassem mais os momentos de estudo que são oferecidos dentro da escola desde que nós chegamos aqui. Que a gente tem procurado trazer pessoas que tem uma informação legal... Eu penso muito no que seria, porque agem desse jeito por desinteresse, por uma postura que já viu isso e não vai dar certo, é uma postura desacreditada.** (vice-diretora Cecília)

Ao falar sobre os momentos de estudo proporcionados ao grupo docente na escola, a vice-diretora destacou o pouco interesse, valorização e envolvimento do corpo docente diante de situações diversas e do trabalho educativo coletivo diário.

É mister frisar que a disponibilidade para o agir e a implicação dos sujeitos em qualquer atividade social, incluindo o trabalho conjunto entre pares, segundo González Rey (2007), requer a construção de espaços de diálogo e participação, os quais se configuram como:

[...] Uma via de produção de emoções e processos simbólicos que, em seu desenvolvimento e em seus desdobramentos, podem gerar o desenvolvimento de novos sentidos e configurações subjetivas, com as conseqüências que isso tem, tanto para o desenvolvimento das pessoas quanto dos espaços sociais nos quais estas se desenvolvem. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 172)

O diálogo representa, portanto, uma condição essencial do sujeito que pensa e se posiciona, que produz sentido subjetivo. É esse processo de comunicação que lhe permite a criação de vínculos, ainda que contraditórios por causa da própria contradição e recursividade que caracteriza a subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004b, 2005). Por conseguinte, somente no e pelo diálogo ocorrem as rupturas e novas criações. É nessa condição, ativa e interativa, que os sujeitos se envolvem efetivamente nas atividades que realizam ou que lhes são propostas.

Observamos que naquele contexto interativo, no entanto, havia forte distanciamento afetivo-relacional entre os profissionais de ensino, (re)produzido no desenvolvimento das relações e interações estabelecidas cotidianamente.

Essa circunstância pode ser evidenciada também nos momentos destinados ao suporte dos grupos ano/série, por parte das coordenadoras ou supervisoras. Quando não suplantados por outras atividades urgentes, as atividades eram realizadas de maneira pouco fluída, uma vez que o grupo docente se mostrava bastante hostil à aproximação de tais profissionais, e estas, por sua vez, mostravam-se inseguras e paralisadas diante da resistência explícita e implícita engendrada por parte do grupo, como percebemos nas falas abaixo.

[...] Eu não quero julgar, mas Silvia vem pouco ali [sala dos professores] e eu não condeno porque tem hora que a gente pensa que vão te colocar pra correr da sala, então essas pessoas até evitam mesmo, Carolina mesmo, até por ter pouco tempo de escola, até ela mesmo já sentiu isso, já chorou... Você não pode errar. (professora Graça)

[...] E aí eu comecei a planejar, principalmente com as meninas de 1º ano e elas foram me tirando, entendeu? **Foram me tirando, não, a gente não gosta de trabalhar assim, a gente gosta de trabalhar assim, a gente já programou, já planejou... Às vezes eles parecem fazer isso ali virar um motim, elas se agrupam quando eu tento me aproximar elas tentam sair, dizem que não precisam...** (supervisora Silvia)

As falas da professora Graça e da supervisora Silvia demonstram que o grupo docente, contraditoriamente ao que intencionava, se mostrava desconfiado e inseguro diante do acompanhamento de sua prática. Isso comprovou mais uma vez que as relações e interações estabelecidas entre tais agentes estavam ligadas às emoções produzidas no próprio processo de agir e interagir entre si, aspecto que caracteriza a subjetividade humana, que é “dialógica, dialética e complexa, integrada na processualidade dos sistemas sociais em que o sujeito vive” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 215).

A pouca abertura ao diálogo e participação entre o grupo docente também pode ser percebida durante o conselho de classe. Este era realizado entre os professores de uma mesma série e equipe técnica-pedagógica, sem a participação de alunos ou pais.

Normalmente conduzido pela vice-diretora, a dinâmica do seu funcionamento fundamentava-se na explanação de cada professor dos principais aspectos da turma, mediante pauta comum pré-elaborada. No desenvolvimento dessa atividade, havia com frequência a preocupação, especialmente observada nas atitudes da vice-diretora Cecília, em conscientizar o grupo sobre a realização de ações educativas favoráveis à aprendizagem dos alunos, chamando a atenção para a necessária implementação das estratégias previstas na Proposta Pedagógica do BIA, como o reagrupamento e o trabalho com Projetos Interventivo<sup>20</sup>.

Entretanto, conforme já dito, essas recomendações não eram acompanhadas de uma prática regular de estudos e discussões sobre as bases teórico-metodológicas da proposta, nem de outras produções teóricas que fornecessem aprofundamento teórico-prático sobre o trabalho pedagógico desenvolvido diariamente naquele contexto educativo.

Nesse sentido, embora a gestão sempre buscasse maneiras de favorecer a melhoria do trabalho docente, em alguns momentos, agiu como “repassador” e “cobrador” de normas e programas institucionais, assumidas de maneira engessada. Essa maneira de absorver o instituído, segundo Tacca (2004), faz com que a escola dê continuidade, ainda que inconscientemente, ao autoritarismo presente no modelo hierárquico em que se situa o sistema de ensino.

Arroyo (2000), em convergência com esse pensamento, afirma que a implantação de propostas impostas às escolas e assumidas muitas vezes acriticamente em seu interior representa mais um dos lados da fragmentação do trabalho escolar e do distanciamento entre gestores e professores. Arroyo pondera ainda que:

---

<sup>20</sup> O Projeto Interventivo constitui um dos princípios teórico-metodológicos do BIA e consiste numa proposta de intervenção junto aos alunos cuja idade não condiz à série na qual estuda. Tal projeto deve ser elaborado pelo professor em parceria com a equipe pedagógica da escola com base em dados da avaliação geral dos alunos (DISTRITO FEDERAL, 2006c).

Os processos de elaboração e implementação de propostas educativas inovadoras são um momento revelador das funestas conseqüências da fragmentação da categoria. Tensões latentes se afloram. Funções desencontradas se polarizam. Concepções e práticas de educação se desencontram. Estilos de inovar não se entendem. As desconfianças mútuas, os medos, as imagens que os mestres se fazem dos gestores e estes daqueles se defrontam. (ARROYO, 2000, p. 218)

Portanto, a ausência da participação e do diálogo sobre a prática educativa (re) produzia os distanciamentos entre o grupo escolar, desencadeando processos de não adesão e dispersão dos objetivos no desenvolvimento do processo pedagógico da instituição.

Olha, nós ficamos na eminência da festa das crianças, então até agora o que chegou nos meus ouvidos é assim: vocês vão dizer o que vocês querem fazer! Então cadê o momento de todo mundo ver, cadê? Tem dinheiro? De onde vai vir o dinheiro, vai fazer rifa? Tem tempo? O que dá pra fazer? Ainda não teve esse momento e já tá em cima pra fazer alguma coisa assim. **Então vocês vão sentar, vocês vão resolver, vocês vão discutir e acaba deixando pra vocês fazerem? Vocês não fazem! Não tem aquela direção, não congrega o grupo. O grupo por si só é muito difícil.** (professora Sheila)

No comentário acima, percebemos novamente que as relações e interações estabelecidas entre o grupo escolar estavam marcadas por um fraco processo comunicativo, reduzida negociação e pouca congregação das ações.

A palavra não era circulada e não existia diálogo autêntico, os encontros eram marcados por medo de críticas, dos olhares, de conversas enviesadas posteriores, censuras, estabelecendo-se uma rede de intrigas. As ideias prontas não geravam discordância explícita, mas pouco se executava, mesmo fazendo de conta que sim.

Entendemos que essa dispersão na ação pedagógica era fortalecida pela ausência de figuras de liderança na promoção da coletividade docente, já que o grupo, por si só, como afirma Sheila, não conseguia integrar seu próprio fazer. Os docentes então desarticulados e desmotivados, pouco se envolviam nas ações cotidianas.

Nesse sentido, o pensar e o agir junto não ocorrem de maneira espontânea, simplesmente em decorrência da existência de momentos destinados para tal realização, pois a constituição de um sentimento de coletividade docente é um processo que precisa ser alimentado e retro-alimentado diariamente, “no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também na capacidade de se ouvir a si próprio e de se autocriticar” (ALARCÃO, 2008, p. 32).

Esse é um processo que pode e precisa ser favorecido na e pela construção de um espaço relacional, dialógico (FREIRE, 1996; GONZÁLEZ REY, 2007; TACCA, 2004), tendo em vista que o espírito de equipe não é dado, mas (re) produzido nas relações e interações que os sujeitos estabelecem entre si em seu fazer cotidiano.

Apresentaremos a seguir as análises sobre o fazer conjunto realizado entre o grupo docente participante da investigação, em uma aproximação da contraditória e multidimensional dinâmica constitutiva e das significações produzidas sobre tal ação.

## 5.2 O TRABALHO CONJUNTO E SUAS SIGNIFICAÇÕES

O espaço privilegiado do desenvolvimento da nossa investigação consistiu nos momentos destinados ao trabalho conjunto entre pares, ou seja, no espaço/tempo de coordenação pedagógica na sua dimensão coletiva, envolvendo um grupo de professoras que atuavam no 3º ano do Ensino fundamental e a coordenadora pedagógica.

O grupo participante era composto inicialmente pelas professoras Sheila, Bianca, Sofia e Cida, sendo que as duas últimas (Sofia e Cida) haviam ingressado na escola nos primeiros meses do ano letivo. A professora Cida, por sua vez, permaneceu na escola somente até o final de maio, momento em que foi substituída pela professora Divina (contrato temporário). Nesse período, o grupo vivenciou um momento mais estável, pelo menos no que se refere à composição dos integrantes.

Essas professoras, além de trabalharem juntas pela primeira vez, viviam a primeira experiência em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização. Entretanto, essas profissionais não participaram de curso de formação específica para o trabalho dentro de tal proposta, anualmente oferecido pela Secretaria de Educação, em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE-SEE/DF).

As atividades realizadas pelo grupo no espaço/tempo de coordenação pedagógica estavam organizadas da seguinte maneira: na segunda-feira cumpria-se a coordenação individual, fora da unidade escolar (para o grupo do vespertino, esse dia era realizado na sexta-feira); na terça, na quinta e na sexta-feira, realizavam-se o trabalho de planejamento da ação educativa e, algumas vezes, o atendimento aos

alunos no reforço (reagrupamento extraclasse); na quarta-feira, o grupo participava da reunião geral, ou seja, com professores de todas as séries daquele turno.

O planejamento coletivo do grupo, estabelecido no cronograma semanal de coordenação pedagógica elaborado pela direção, estava previsto para toda terça-feira, sob o acompanhamento da coordenadora Carolina, profissional que estava assumindo pela primeira vez tal função, era novata na escola e tinha pouco mais de dois anos como professora efetiva da Secretaria de Educação.

O grupo possuía apenas um dia formalmente designado para o trabalho conjunto. Por isso, concentramos as observações nesse momento, tentando compreender as significações do trabalho conjunto e as possíveis repercussões dessa ação na prática docente, aspectos que discutiremos em seguida.

### 5.2.1 As tramas da dinâmica interativa: isolamento x possibilidade de organização coletiva

Como já discutimos, a prática comum entre os docentes da instituição era de isolamento. Situação que pode ser evidenciada nas falas abaixo.

Porque assim, antes de instituir que a gente tinha que coordenar junto na terça-feira, geralmente, já acontecia neste dia,, porque a gente não coordena segunda-feira de manhã, **na terça-feira a gente já sentava e começava a discutir: Ah! O que você ta trabalhando?** (professora Sheila)

[...] A gente ficava mais sem graça de você está com a gente, porque a gente não coordenava coletivo. E, no início, a gente ficava assim inventando o quê coordenar... Porque não tinha, Sheila fazia o que ela queria, Divina fazia o que ela queria e Sofia também. Às vezes assim, uma copiava alguma coisa da outra, sabe? [...] **Era troca de atividade, quando acontecia era troca de atividade mesmo [...] É que a gente não tava habituada a isso...** (professora Bianca)

Observa-se, pois, que o grupo estava habituado a iniciar as atividades de planejamento na terça-feira, momento em que uma ou outra colega se interessava pela atividade dos colegas, na possibilidade de surgir algo que pudessem realizar em comum. A interação entre o grupo ocorria de maneira mais espontânea, pois não havia uma prática de trabalho conjunto estabelecida.

No entanto, segundo Bianca, não havia o hábito de trabalhar coletivamente. Esses momentos se resumiam à troca de atividades, e não compartilhamento e

discussão de ideias em busca de objetivos comuns. Para Martins (2002), essa é a realidade da maioria dos professores das escolas brasileiras, os quais se encontram dispersos. Segundo o autor, os momentos de planejamento e organização são eventuais e utilizados em geral para ações burocráticas e resolução de questões emergenciais, e não para a criação de “um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si e para seus alunos” (MARTINS, 2002, p. 233).

Durante a investigação, o isolamento entre o grupo participante foi alterado, ainda que temporariamente, pela definição de um dia específico de planejamento coletivo, aspecto que, somado a nossa presença, fez com que tais docentes se sentissem forçadas a realizar um trabalho em comum, como explicitou a professora Bianca, em um momento da entrevista.

Quando você veio estava mais “desfocado”, não tinha esse sentar, no início era um sentar meio forçado, sabe? Mesmo porque a gente não queria que ninguém interferisse na nossa rotina de trabalho. (professora Bianca)

Nessa fala, há forte indicação do sentimento social de desconfiança, receios e insegurança do grupo em ter de sair da zona de autoproteção para uma situação concebida como constrangimento, por ter de se expor ao olhar avaliador do outro. Esses sentimentos nos pareceram serem decorrentes da vivência de relações interpessoais hostis e distanciadas, desencadeadoras de sentimentos de desqualificação e desvalorização pessoal e profissional naquele espaço social.

Dessa forma, o grupo docente participante, após a comunicação da fixação de um dia específico para realizar o trabalho conjunto, se viu obrigado a realizar essa prática, demonstrando pouca disponibilidade. Entretanto, essa “obrigatoriedade” do fazer coletivo desencadeou a expectativa entre as docentes de que a partir de então seriam efetivamente auxiliadas nos momentos de produção coletiva da prática educativa. Essa era uma situação almejada, embora contraditoriamente, como é a subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2003), mostravam-se resistentes, o que se explica pelo clima emocional daquele espaço social pouco favorável a um fazer comum, prática que exige confiança e abertura ao outro.

Apesar da organização do momento de planejamento conjunto semanal por grupo ano/série, com acompanhamento e assessoramento da coordenação

pedagógica, na prática, esse momento não se efetivou, como percebemos na fala abaixo:

Não, eu não me lembro, mas minha memória também não é das melhores, mas eu não me lembro de nenhum momento com a coordenadora e o nosso grupo coordenando alguma coisa, só se foi muito no início, porque desse segundo bimestre, terceiro, agora quase quarto bimestre, não teve esse momento com a coordenadora... **E o papel do coordenador no ano passado e neste ano é definido... tem o que o coordenador tem que fazer, mas acaba que não faz. Tá entrando em sala de aula ainda, tá fazendo coisas que não deveria fazer, tá deixando de dar um apoio que deveria dar pro professor.** (professora Sheila)

Embora o acompanhamento e assessoramento da coordenadora fossem imprescindíveis ao bom desempenho do trabalho, o grupo praticamente não vivenciou um momento de planejamento conjunto com ela. A professora Sheila ressalta ainda que a função de coordenador é bem definido e defendido na escola; porém, desde o ano anterior, essa função não era exercida, uma vez que tais profissionais encontravam-se sempre envolvidas em outros fazeres. O desvio de função do coordenador pedagógico foi marcante naquele contexto educativo, o que era motivo de resignação e insatisfação entre o corpo docente, que reclamava a ausência de um suporte ao fazer diário, mesmo que esse suporte tenha sido compreendido de forma enviesada pelos docentes, os quais esperavam algo pronto, que resolvesse os problemas da sala de aula ou que fornecesse ideias de atividades a serem executadas.

Percebemos assim que o acompanhamento do fazer coletivo no espaço da coordenação pedagógica, estabelecido formalmente e não efetivado, associado às relações e interações pessoais e profissionais distanciadas e de pouca abertura ao diálogo, contribuía significativamente para o fortalecimento de posturas de descrença e pouco compromisso em relação aos momentos de organização da prática educativa.

Essa circunstância, no nosso entender, era praticamente previsível, visto que seria pouco provável que o fazer conjunto se autodesenvolvesse entre aqueles profissionais de ensino, pelo fato de se criar um momento específico sem a implementação de ações efetivas e duradouras na busca de sua concretização. Nesse sentido, concordamos com Placco (2008, p. 53), ao afirmar que a simples comunicação de que as ações devem acontecer não significa que ocorrerão, “pois as pessoas não se comprometem com comunicados, mas com as ações decorrentes

de objetivos comuns”, que precisam ser negociadas, participadas e concretizadas nas ações e interações estabelecidas cotidianamente.

Diante disso, verificamos que as professoras do grupo participante, logo que perceberam a falta de acompanhamento na coordenação pedagógica, retomaram a antiga forma de interação dominante naquele espaço educativo: o trabalho individual e isolado.

A cada dia se tornaram mais frequentes as ausências, os atrasos e o pouco envolvimento com o planejamento conjunto, além do maior distanciamento entre o grupo de docentes, que deixaram de realizar até a troca de tarefas.

A dispersão e o distanciamento entre as docentes geraram sentimentos de descontentamento e insatisfação. A professora Bianca, em um momento informal e de desabafo, relatou:

Sabe por que não dá certo? [*referindo-se ao trabalho entre pares nos momentos coletivos*] Ninguém aparece, as faltas e atrasos constantes, não tem coordenação! Assim não se consegue caminhar junto, aí eu fico fazendo tudo. Mas daqui a pouco eu vou me cansar e então eu paro! (professora Bianca, em conversa informal)

Para essa professora, a inexistência de um trabalho comum causava sentimento de sobrecarga, visto que ela considerava que trabalhava sozinha, o que tornava ainda mais desgastante seu fazer diário. Esteves (1999, p. 108) chama a atenção para o fato de que, atualmente, os professores têm de cumprir várias outras ações e atender a exigências e responsabilidades cada vez maiores, gerando sentimentos de esgotamento e mal estar, o que muitas vezes faz com que esses profissionais exerçam “mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções”. Fullan e Hargreaves (2001) defendem que, no enfrentamento da crescente intensificação do trabalho educativo, torna-se imperioso que os professores organizem a ação em conjunto com seus pares, a fim de enfrentarem e buscarem soluções para os problemas inerentes à atuação profissional docente, e não só distribuírem tarefas entre si.

Embora a professora Bianca estivesse vivenciando sentimentos de insatisfação e sobrecarga, diante de um fazer pouco compartilhado, ela não buscou conversar clara e abertamente com o grupo, no sentido de tentar resolver aquela situação indesejável. Isso nos deu a impressão de que esperava a ação de outra pessoa, talvez da equipe pedagógica. Todavia, como já mencionamos, a equipe

pedagógica praticamente não acompanhava de maneira contínua e sistemática o trabalho de organização da prática educativa e pouco se envolvia nas situações de conflito entre os docentes. Talvez por isso alguns docentes não se sentiam representados pela gestão, o que explicaria também a indisponibilidade diante de muitas ações educativas encaminhadas.

A postura dos profissionais que assumem funções gestoras, como liderança, deveria estar balizada por um processo comunicativo aberto e reflexivo que permitisse o enfrentamento de situações divergentes e conduzisse à “reciprocidade e à integração produtivas, tão necessárias para o alcance do objetivo comum” (TACCA, 2006b, p. 63). Esse aspecto, todavia, não tem sido a principal marca dos gestores, os quais muitas vezes assumem comportamentos burocratizados e formais no trato diário com os sujeitos que integram o contexto educativo.

O grupo participante, mesmo trabalhando isoladamente, sem uma ação coordenada e dialogada entre si, mostrava com frequência a necessidade de realizar a estratégia de reagrupamento interclasses, chamado por algumas professoras de “nivelção”. Essa estratégia consistia até então na única alternativa vislumbrada entre as docentes para viabilizar o atendimento aos alunos com dificuldades no processo de ensino–aprendizagem. Percebemos que o interesse do grupo em implementá-la relacionava-se à intencionalidade em atuar com uma turma “uniforme” que apresentasse o mesmo nível e ritmo de aprendizagem (ainda que só formada por alunos mais lentos), situação que era vista como condição ideal para a concretização do processo pedagógico.

A necessidade de padronização do processo educativo fundamenta-se em geral na crença de que todos os alunos aprendem da mesma maneira e, por isso, devem responder igualmente às atividades educativas. Essa atitude desconsidera as diferentes perspectivas subjetivas da aprendizagem, conforme Tacca ressalta:

Geralmente, os resultados esperados são os mesmos para todos, concebendo-se a sala de aula muito mais como um lugar de processos psíquicos convergentes do que divergentes [...] As questões relativas ao modo como o aluno participa das atividades e constrói significados a partir dos conteúdos culturalmente construídos, bem como a verificação de quais sentidos pessoais estão emergindo na situação de ensino, ficam à margem das preocupações e, portanto, do próprio ensino. (TACCA, 2005, p. 234)

O grupo participante, em reunião com a coordenadora para discutir a realização do reagrupamento, decidiu implementá-lo todos os dias da semana, durante duas horas, no início da aula. Para tanto, aplicou-se o teste da psicogênese

visando organizar as turmas a partir de níveis. Esse “acordo de trabalho”, entretanto, não foi cumprido. Houve um desmantelamento desse propósito, sem a realização do diálogo no sentido de esclarecer e redefinir ações.

O diálogo seria fundamental nesse momento para a renegociação de objetivos e para a integração do grupo. Assim, estabelecer-se-ia uma relação de confiança, já que, segundo Tacca (2006b), essa relação é construída no próprio contexto de negociações, de processos comunicativos abertos, os quais integram os aspectos motivacionais dos sujeitos envolvidos e são fundamentais para o desenvolvimento subjetivo.

Entretanto, a coordenadora Carolina, quem, no nosso entender, poderia ter intermediado esse processo comunicativo, não deu continuidade ao acompanhamento iniciado, se distanciando novamente do grupo para realizar atividades de substituição de professores.

Essas contínuas interrupções das ações encaminhadas – que, além de não realizadas, não eram discutidas abertamente – apareceram como fator limite, o “estopim” que desencadeou um conflito e o rompimento com a possibilidade de realização da estratégia de reagrupamento interclasses.

**Eu tive minhas frustrações com o grupo [...] Eu me sentia de certa forma sugada, foi por isso que eu não quis mais a nivelção, eu tava me sentindo muito sugada, tava muito cansada. Talvez, se o ano tivesse começando [...] Mas foi bom ter dado esse grito e você ter estado aqui, né?** Porque o fato de você estar aqui fez com que elas percebessem que era necessário trabalhar em conjunto, foi bom.  
(professora Bianca)

A fala da professora Bianca demonstra que a sua atitude de romper com a proposta de reagrupamento interclasses se relacionava sobretudo à insatisfação com a inexistência de uma ação coordenada. Pois a ausência de um fazer minimamente comum fazia com que se sentisse cansada de esperar a concretização das atividades pensadas e acordadas. Há então o desencadeamento do sentimento de descrença e resignação que levou a docente a um rompimento definitivo com a perspectiva de implementação da estratégia de reagrupamentos interclasses.

Tal episódio ocorreu quando as docentes se reuniram mais uma vez para planejar o início do reagrupamento interclasses. Nesse dia, a professora Bianca informou, de maneira bastante ríspida, ao grupo que não tinha mais interesse em participar daquela proposta, pois já conseguia acompanhar os seus alunos em sala e criado uma dinâmica de trabalho para aqueles com mais dificuldade e, por isso, a

nivelação não valia mais a pena. Aproveitou ainda para afirmar que todos ali sabiam da sua responsabilidade com horários e do seu esforço para organizar as atividades. Nessa afirmação, percebemos a necessidade que ela tinha de ser valorizada em seu esforço e dedicação, para os quais não havia reconhecimento. A maneira como se posicionou demonstrou também o quanto as relações interpessoais estavam envoltas por uma emocionalidade negativa, o que era um elemento da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2003).

Esse posicionamento assumido pela professora, tanto diante da sua turma quanto do seu grupo de trabalho, pode ser compreendido como um processo de subjetivação, pois segundo González Rey:

O sujeito emerge na ação que vai além das normas formais estabelecidas, na possibilidade de gerar espaços próprios de subjetivação que lhe permitam um desenvolvimento diferenciado nos espaços de subjetividade social. Toda subjetividade social possui princípios e normas que limitam a expressão das pessoas – muitas, quase sempre, uma maioria, se subordinam a elas; outras, as que se tornam sujeitos de sua atividade são capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente reconhecido, tensão que acontece em uma área concreta da vida humana. O se tornar sujeito significa expressar na ação configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir a responsabilidade individual pela ação. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 144).

A recorrência de situações de frustração vivenciadas entre o grupo, de não cumprimento dos acordos e propostas estabelecidas, as quais a professora Bianca buscava seguir, fez com que essa docente, depois do momento de resignação, tomasse para si a responsabilidade sobre os alunos, criando uma forma própria de acompanhá-los, introduzindo um novo ritmo de trabalho em sala.

Tal ruptura interferiu também no fazer pedagógico das demais docentes, especialmente da professora Sheila, que anteriormente se mostrava imobilizada, esperando a realização do “rodízio” (reagrupamento interclasses) para que seus alunos, em diferentes níveis de aprendizagem, fossem trabalhados em suas especificidades, e, por causa da tensão, se viu impelida a buscar e criar novas possibilidades de intervenção em sala.

Outro momento significativo que não foi bom foi quando eu tava com gás todo pra trabalhar e aí teve aquele corte no nosso planejamento, de fazer rodízio [reagrupamento interclasses]. **E serviu pra pensar que não adianta forçar, serviu pra pensar também a minha prática e tá dando certo com minha turma** [referindo-se ao método fônico] **Essa troca seria um apoio... Eu tenho mais facilidade pra lidar com crianças menores, então eu me senti muito frustrada porque parou mesmo uma linha de raciocínio que já tinha até pro semestre todo, travou e recomeçou...** (professora Sheila)

A professora Sheila deixou transparecer que, embora tenha se frustrado diante da expectativa de realizar o reagrupamento, aquele momento de conflito e interrupção fez com que repensasse sua ação educativa, levando-a a investir em outra alternativa de trabalho. Essa professora, a partir de então, passou a utilizar o método fônico com o grupo de alunos que não estava avançando no processo educativo. Esse método propõe o uso de lições prontas, sequenciadas, para a aprendizagem da leitura e escrita, com associação letra e som. A atitude dessa professora nos mostra, mais uma vez, o quanto os alunos ainda não são percebidos como sujeito da aprendizagem. Os docentes acabam direcionando seu fazer para conteúdos, instrumentos e metodologias. Concordamos com Tacca (2006a), ao considerar que o processo ensino–aprendizagem não pode ser pensado fora da relação entre pessoas e, por isso, as estratégias pedagógicas devem estar alicerçadas nas relações, mediante o uso do diálogo na ação compartilhada.

A ruptura desencadeada entre os docentes propiciou um crescimento pessoal e grupal, uma vez que inaugurou o desencadeamento de uma nova dinâmica interativa entre eles, como percebemos abaixo:

**Teve esse problema mesmo** [a professora está se referindo ao conflito do reagrupamento], **mas é o que te falei, devido às diferenças, se todo mundo fosse intolerante, ficaria todo mundo separado até agora.** Foi bom não falar mais sobre aquilo, apesar de que foi constrangedor, a colega se alterou um pouco até sem necessidade, não sei o que foi, **mas como a gente foi levando de uma outra forma, sem ficar criticando, guardando aquilo ali, passou mesmo, e acho que por isso é que houve um crescimento.** (professora Sofia)

Eu acho que elas entenderam que eu não quis fazer o reagrupamento não era porque eu não queria trabalhar em grupo, mas porque eu tava cansada, porque depois **a Sheila chegou com a proposta do projeto Animais, você lembra? Elas poderiam ter ficado com raiva de mim, eu desconfiava disso, e eu achei uma postura bonita assim de reconhecer né, que de repente a falha tava na postura...** (professora Bianca)

A professora Sofia afirmou que o momento de divergência fez com que ela e a professora Sheila agissem com tolerância e maturidade, não cultivando mágoas e ressentimentos, o que, se ocorresse, poderia resultar em rompimento definitivo das relações pessoais e profissionais. Essa situação nos remeteu à consideração de Vasconcelos (2000) sobre a importância de os sujeitos aprenderem a lidar com as contradições do outro, de perdoar e se perdoar, no sentido de ser capaz de ver o outro e a si próprio como sujeito passível de falhas. Essa postura permite o

estabelecimento de novas possibilidades relacionais, aspecto fundamental para que seja possível uma caminhada de grupo.

A professora Bianca deixou transparecer que a partir da vivência do conflito do reagrupamento, o grupo buscou uma nova forma de agir e interagir entre si, se envolvendo numa ação mais cooperada e visando à construção de atividades de uso comum, denominados neste trabalho de projetos-atividades, sobre os quais discutiremos adiante.

Diante desse episódio, percebemos a intrínseca, contraditória e recursiva relação entre a subjetividade individual e a subjetividade social. Nessa relação, os indivíduos – em sua condição de sujeito ativo, criativo, emocional – são quem modificam e constroem alternativas para a prática social, embora os espaços de tensão possam atuar tanto para o crescimento individual e social quanto para o constrangimento de ambos estes espaços. (GONZÁLEZ REY, 2003).

O momento de ruptura entre as professoras gerou mudanças na percepção da responsabilidade pessoal e profissional com a aprendizagem e dificuldade dos alunos e na maneira de interagirem entre si, embora esse “novo” relacionamento estabelecido entre o grupo demonstrou não exercer grande influência nas questões reais e concretas enfrentadas em sala de aula, sobre as quais não eram estabelecidos diálogos.

Quando é assim, problema de disciplina há mais envolvimento, cada um fala uma coisa, **mas quando é esse tipo de assunto assim pedagógico mesmo, essa intervenção... é onde eu não tenho visto muito retorno sabe [...]** Praticamente não existe essas conversas aqui, então eu pouco me vejo ajudada. (professora Sofia)

Percebemos que esse era um aspecto que mereceria discussões para o enfrentamento dos desafios e adversidades do exercício diário da prática pedagógica, cujo espaço de coordenação, na perspectiva coletiva, seria o “lócus” privilegiado para reduzir as angústias e incertezas diante da difícil tarefa de educar, sentimentos vividos solitariamente pelos docentes.

**Mas assim, eu não me sinto olhada pelas crianças.** Eu não tenho tanta experiência, então eu vou testando as coisas. Aí com esse grupinho [referindo-se aos alunos no nível pré-silábico] eu já taquei o método fônico neles, e tô indo, mas e aí? **Será que tá bom, é isso mesmo? É muito individual mesmo, mas assim, do jeito que eu não me sinto apoiada, eu também não fui muito atrás pra saber o que dava pra fazer mais... Eu queria alguém assim, uma outra pessoa pra me ajudar nas minhas experiências...** (professora Sheila)

**Na verdade eu tenho dois alunos... assim... que me preocupa muito porque eu não consigo entrar no mundinho deles e às vezes é tão difícil porque a gente acaba... assim... sem saber o que fazer. Eu sofro muito com isso, tento mudar, mas ainda não consegui mudar [...] Eu olho para ele assim, e ele não tem condições nenhuma de ir para a terceira série e eu não sei o que fazer, e aí é onde pega [...] Será que vale a pena deixar ele na segunda série de novo? Às vezes não vale a pena, porque talvez ele não vai aprender tanto igual eu espero, igual o outro professor... Aí, é aquela questão, se você manda o aluno e um outro professor não tem o mesmo olhar que você, ele pensa, pô, porque mandou o menino sem saber nada, não tentou nada! O problema é esse, eu espero a criança de um jeito, outro professor espera de outro, o outro de outro e a gente não tem discussão aqui na escola sobre essas coisas [...] Eu fico sem saber o que fazer.** (professora Sofia)

Como a professora Sheila, muitos professores sentem angústia ao lidar com a diversidade de aprendizagem dos alunos. A justificativa é sempre a mesma: pouca experiência e falta de preparo para enfrentar tais desafios. A esse sentimento, soma-se a sensação de impotência por não saber o que fazer, nem poder compartilhar as dificuldades. Emerge-se assim a insegurança no que se refere ao trabalho realizado com os alunos e a necessidade de compartilhar sucessos e fracassos.

Esse também era o sentimento da professora Sofia quando confessou não saber o que fazer e como agir, por não ter espaços destinados a discussões sobre as dúvidas emergentes. Segundo Codo (1999, p. 389), o mal-estar docente é desencadeado por medo e insegurança desenvolvidos pelo professor diante das adversidades, incertezas e solidão que enfrenta diariamente no exercício do seu fazer, cuja “perda de controle do meio é desemparadora, é portadora de desesperança”.

Diante dessas colocações, percebemos que as professoras reconheciam a importância do compartilhamento de ideias e práticas para o crescimento e fortalecimento pessoal e profissional. Todavia, não conseguiam estabelecer relações que lhes permitissem discutir as questões que tanto lhes geravam angústias. Na ausência de um espaço relacional, de diálogo aberto e franco, esquivavam-se dos momentos conjuntos, que, da maneira como ocorriam, pouco contribuíam para a criação de novas alternativas para os desafios diários.

Apresentaremos e discutiremos a seguir o movimento do grupo participante em torno da preparação comum dos projetos-atividades, buscando analisar crenças e concepções subjacentes a essa ação, que entendemos representar a forma de funcionamento do trabalho conjunto mais comum entre os profissionais de ensino público do DF.

#### *5.2.1.1 O movimento do grupo em torno da ação docente: o papel dos projetos-atividades*

A preparação de projetos-atividades foi a maneira de o grupo investigado realizar ações em comum, tendo em vista a ausência de uma prática efetiva de acompanhamento e promoção do trabalho docente coletivo.

Esse trabalho conjunto, mesmo se constituindo numa ação menos individualizada e isolada, manteve como fundamento interativo a lógica instrumental, cujo “fazer profissional se concretiza na acertada eleição de meios e procedimentos e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos” (PÉREZ GÓMEZ, 1992 apud AZZI, 2008, p. 57).

Nesse sentido, a ação desenvolvida entre os profissionais se mostrou pouco efetiva, uma vez que se fundamentava em um fazer fragmentado, cujo foco principal era a operacionalização da atividade docente, como percebemos nos trechos que se seguem.

No dia a dia, na verdade, tem esse dia na semana que a gente senta para colocar o que vai ser trabalhado, as ideias né [...] Cada um coloca suas ideias [...] mas geralmente, no dia a dia não dá para sentar e fazer tudo junto não, porque têm as particularidades [...] então, a gente tá ali preparando o que foi dito naquele determinado dia. (professora Sofia)

A gente procura sempre pegar um tema gerador, um projetinho que seja... Trabalhar dentro dele por algum tempo, agora é o dia da pátria, é feriado... **Mas é assim... a gente tira as ideias gerais, algumas vezes a gente discute algum tema, mas dali cada uma vai pro seu quadrado.** (professora Sheila)

As colocações das professoras apontam para uma dinâmica interativa centrada em procedimentos metodológicos, em detrimento da reflexão sobre finalidades e implicações da atividade pedagógica. Privilegiava-se a escolha e/ou preparação de atividades, em geral escritas, que atendessem os conteúdos

curriculares selecionados no início de cada bimestre. Tal fato nos mostra que, os assuntos trabalhados e os objetivos perseguidos pelo grupo não surgiam das relações e interações estabelecidas com os alunos, revelando uma prática educativa dissociada da vida real. Vigotski (2004) afirma que o grande problema da escola encontra-se exatamente no distanciamento da vida social. Para o autor, não é possível haver educação sem envolvimento com a realidade social, dos alunos e também dos professores. Em relação a estes, Vigotski (2004, p. 456) reforça que “o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital”.

Vimos, no entanto, que o grupo docente pouco considerava a realidade de seus alunos concretos e suas necessidades, pois, ao escolher e preparar as tarefas escolares, estas eram normalmente retiradas de livros e coleções didáticas nas quais são encontradas propostas de exercícios para aula. Esse material é bastante difundido e utilizado de modo geral entre os professores dos anos iniciais.

Eu trabalhei cinco anos seguidos com terceira serie, eu estava tão cansada do conteúdo programático desses cinco anos... foram os mesmos. **Aí acaba que você acaba repetindo atividade que você já deu em outros anos. Eu tenho quatro coleções, eu estava tão cansada do planejamento diário ser próximo que eu comprei quatro coleções, uma coleção por ano trabalhado.** (professora Bianca)

Observamos na fala da professora Bianca a referência ao uso de tais coleções didáticas, nas quais as atividades encontravam-se prontas para serem aplicadas, o que, demonstra uma prática pouco criativa, mecânica e reprodutiva. Mitjans Martínez (2003, 2006) afirma que a criatividade se faz pouco presente no trabalho pedagógico na maioria das escolas, embora a emergência da criatividade no espaço escolar fosse fundamental para a promoção do processo educativo. Mitjans Martínez (2006) considera ainda que, entre as possíveis explicações para tal circunstância, encontra-se a:

[...] Função de transmissão de conhecimento e de adaptação social conferidos à escola. Em virtude de razões históricas, ideológicas, econômicas e culturais, a escola tem sido compreendida como um espaço de transmissão da cultura e preparação dos indivíduos para sua inserção na sociedade, essencialmente no mercado de trabalho. (MITJANS MARTÍNEZ, 2006 p. 79)

Para essa autora, a visão de escola como espaço de transmissão de conhecimento encontra-se vinculada à concepção de aluno como receptor passivo do saber transmitido pelo professor, cujo processo de aprendizagem relaciona-se à

dimensão cognitivo-intelectual, considerada como única responsável pelas possibilidades ou não de aprendizagem escolar.

Nesse sentido, percebemos que as tarefas preparadas e desenvolvidas diariamente pelas docentes do grupo participante, em geral, privilegiavam a memorização, pela repetição de ações. Essa prática demonstrava uma crença de que o processo educativo somente ocorreria pelo envolvimento do aluno com as tarefas em si, pelo interesse e esforço mental na realização destas, como podemos perceber na fala da professora Bianca.

Eu dou conteúdo na frente, explico, meu serviço acaba sendo mais com os dois e com a fulana [referindo-se a dois alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita e uma aluna com diagnóstico de deficiência mental]. Porque os outros sabem o que tem que fazer, alguns só estão lentos [...] na verdade eles se viram [...] **Agora estes dois, não adianta não, eles tentam. Os dois... eles não me dão trabalho de comportamento; o problema deles é o não fazer. O não fazer... Eu posso sentar do lado deles. Eu tô em cima deles, eles fazendo, por qualquer motivo eles se distraem, mesmo eu estando do lado deles.**  
(professora Bianca)

Constatamos então que a maneira como o grupo percebia, produzia e direcionava o trabalho docente estava fundada numa representação de aprendizagem que González Rey (2006) denomina de descritivo-reprodutiva, cujo aprender significa reproduzir, fazer e refazer, e não criar. Visão que, segundo esse autor, norteia grande parte das práticas de ensino e muitas vezes é assumida inconscientemente pelos professores, que acabam construindo um cenário educativo com pouca discussão e reflexão sobre os conteúdos estudados. Nesse contexto, o aluno é objetivado e as atividades despersonalizadas, o que impede a aparição de sentidos subjetivos, processo fundamental para a ocorrência da aprendizagem.

As ações e opções do grupo docente, nos momentos de trabalho conjunto, estavam centradas na busca de procedimentos e recursos de ensino em comum, com vistas a aplicá-los às diferentes turmas e alunos, os quais eram concebidos em seu aspecto cognitivo, passivo e reprodutivo.

As professoras, ao realizar tais ações, cultivavam a expectativa de que, no uso desses materiais e estratégias de ensino, os alunos apresentassem novos avanços no processo de aprendizagem, o que na prática pouco parecia se efetivar.

Essa prática, comum entre os educadores e dominante nas instituições de ensino, há muito tem se mostrado insuficiente para dar conta da complexidade, diversidade e singularidade dos processos de aprendizagem. Tacca (2006a) afirma

que os processos de ensino–aprendizagem devem estar alicerçados nas relações sociais estabelecidas por meio do uso pleno do diálogo. Nesse sentido, a autora propõe que as estratégias pedagógicas devam ser orientadas para o sujeito, e não para o conteúdo da aprendizagem:

Somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens. Estratégia pedagógica seria, assim, o processo pelo qual os alunos e o professor entram em sintonia de pensamento, tendo em vista compreender as relações entre as coisas [...] Assim sendo, não seria possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Entende-se que a participação ativa em sala não está na seqüência das ações empreendidas, mas na possibilidade de as pessoas que compartilham esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro, tendo em vista uma construção conjunta do conhecimento. (TACCA, 2006a, p. 49)

Essa maneira de pensar o processo pedagógico e encaminhar as ações educativas, com base em estratégias relacionais, exigiria mudanças nas concepções dos docentes sobre o processo pedagógico e, conseqüentemente, sobre o papel do aluno, da escola e do ensino, uma vez que, segundo Sacristan (1999, p. 82), o saber e fazer docente estão implicados em valores e pressupostos sobre o funcionamento das pessoas, da sociedade e do conhecimento, pois “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação”.

Entendemos que as mudanças nas formas habituais de exercício da prática docente, impregnada por representações homogêneas e padronizada da educação, implicariam mudanças de concepções sobre o ensinar e aprender, o que, exigiria divulgação e troca das experiências, dúvidas e incertezas, na busca de criação de um espaço reflexivo, crítico e dialógico, pois são os processos comunicativos efetivos que promovem as possibilidades de aprendizagem e novas formas de ação.

Nesse sentido, a organização do grupo em torno dos projetos-atividades era uma superficialidade em relação às reais necessidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo. Mesmo assim as docentes participantes seguiam com essa proposta que, em alguns momentos, podia anunciar possibilidades de um espaço para um trabalho conjunto de troca de ideias e experiências. Esse momento foi evidenciado especialmente durante uma reorganização da coordenação pedagógica, na qual se ensaiou um apoio “estruturado” ao fazer docente, que apresentaremos e discutiremos a seguir.

### 5.2.1.2 A eminência do apoio “estruturado”

Durante encontro entre a equipe pedagógica da escola e o LEPPAE-FE/UnB, no início de junho, lemos um texto que continha análises e observações sobre a prática de coordenação pedagógica da escola. Nesse momento reflexivo, as coordenadoras e a supervisora pedagógica reconheceram as dificuldades em acompanhar o trabalho docente. A partir desse encontro, surgiu a proposta de se criar um espaço reservado para os momentos de trabalho com os grupos série/ano. Essa ação visava concretizar o objetivo da coordenação, aspecto também enfatizado pelas profissionais durante a entrevista.

Porque nós já percebemos, né, que na sala ali dos professores não funciona, por causa de vários fatores e eu acho que o professor vai perceber mais que esse momento de planejamento é um momento para planejar mesmo. Quando ele tiver que sair do espaço onde ele tá, porque lá no outro lugar não vai ter mimeógrafo e nem televisão! (coordenadora Carolina)

É o meu primeiro ano como supervisora e tenho muito pra aprender, mas isso só será possível se eu tiver inserida com o professor, por isso que não acho que minha sala deve ser lá, devia ser mais próximo dos professores ou até mesmo na sala dos professores. (supervisora Silvia)

A coordenadora Carolina esperava que a viabilização de outro local para o encontro entre pares fizesse com que os grupos docentes se envolvessem em tal momento, cuja viabilização passou a ser considerada como condição necessária para a realização de sua ação como coordenadora. A supervisora Silvia também considera prejudicial seu distanciamento dos docentes, fortalecido pela localização da sua sala, o que impedia uma prática mais efetiva.

Embora essas profissionais tenham justificado as dificuldades de realização do acompanhamento do trabalho pedagógico na questão do espaço e distanciamento físico, percebemos que a trama interativa das relações sociais vividas na escola – permeadas pela insegurança e pela falta de diálogo, associadas à ausência de clareza quanto ao papel a desempenhar – exercia sobre tais profissionais grande força paralisadora diante da coletividade docente. Nesse sentido, nos apoiamos em González Rey (2003), ao considerar que não há relação externa entre o individual e social, os quais são momentos contraditórios e indissociáveis constitutivos da subjetividade humana, que é complexa e inseparável da condição social de existência.

Diante daquele momento reflexivo, a equipe pedagógica percebeu a necessidade de assumir para si a responsabilidade de promoção do trabalho coletivo na escola, pois criou o espaço de coordenação para os grupos ano/série e estabeleceu uma nova distribuição dos profissionais que fariam o acompanhamento dos grupos. Nessa nova distribuição, a vice-diretora Cecília também se tornou responsável pelo acompanhamento e assessoramento docente.

Ao iniciar o segundo semestre letivo, o grupo docente se deparou com o novo espaço para a realização da coordenação semanal. Já fizemos anteriormente referência sobre o impacto dessa ação quando nos detivemos a analisar relações de poder, conflitos e interações constituindo a subjetividade social da escola. Voltamos a esse fato agora para identificar mais especificamente os sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003) que emergiram sobre esse espaço, que foi percebido como imposição e tentativa da direção de controlar e vigiar o grupo.

Acaba que, quando você obriga, você impõe, ninguém quer fazer. Então até nisso tem que chegar com certo jeito pra falar, senão o grupo entende como uma imposição [...] **Estão achando que é pra vigiar.** (professora Sheila)

A fala dessa professora revela que as relações pedagógicas são construídas a partir das necessidades dos sujeitos, o que fica comprometido quando não existe real espaço interativo entre eles. Essa situação ocasiona diferentes e contraditórios sentidos entre o que se busca alcançar com as ações empreendidas e o que se compreende e interpreta a respeito da mesma .

A desconfiança e a resistência foram também sentimentos desencadeados entre as docentes, percebidos logo na primeira vez em que o grupo coordenou no novo espaço. As professoras, tão logo entraram na nova sala de coordenação, demonstraram insatisfação, anunciando de imediato que precisavam assistir ao vídeo do novo módulo do Ciência em foco para organizar as aulas. Após o vídeo, não houve direcionamento do trabalho. Embora a coordenadora estivesse presente, não conduzia as discussões e se mantinha contida em suas falas. Aproveitamos esse momento e interrogamos o grupo sobre o desenvolvimento dos demais conteúdos. Somente depois de nossa intervenção, as professoras se envolveram em uma discussão sobre o assunto, o que as levou a uma proposta de trabalho sobre o tema 'folclore e Planaltina'. Sugerimos ao grupo a realização do trabalho tendo em vista à realidade dos alunos, o bairro e a cidade onde moravam, considerando-se também histórias conhecidas pelos familiares. O grupo se mostrou motivado e

combinou a viabilização de alguns materiais para a preparação das atividades que integrariam o projeto, as quais seriam elaboradas na coordenação seguinte.

Como a coordenadora Carolina ficou doente no decorrer da semana, a vice-diretora Cecília, que logo ficou a par das discussões, deu continuidade ao acompanhamento do grupo. A proposta inicial, sugerida pela pesquisadora à vice-diretora, era a de ajudar o grupo a construir atividades mais significativas que contemplassem a diversidade de níveis de aprendizagem das turmas e a participação efetiva dos alunos. Assim, a vice-diretora e a supervisora, com nossa participação, pesquisaram e elaboraram atividades para serem apresentadas e discutidas com o grupo docente.

No encontro seguinte, verificamos que as professoras não haviam providenciado os materiais combinados anteriormente, ou seja, não estavam preparadas para dar sequência à atividade proposta. Essa atitude nos pareceu fruto da descrença (quase aposta certa) de que aquilo que havia sido pensado e discutido anteriormente, não teria continuidade, não iria acontecer mesmo, como era comum acontecer entre os docentes.

A vice-diretora, por sua vez, sem perder muito tempo, logo apresentou ao grupo as atividades elaboradas, abrindo espaço para sugestões e alterações. Porém, o grupo praticamente não se manifestou nesse sentido. Vimos que esse momento não foi utilizado para o desencadeamento de uma reflexão sobre a prática pedagógica e suas possibilidades, mas tal como aconteceu, foi repassado e recebido como uma proposta de trabalho pronta a ser desenvolvida em sala.

Percebemos na ação da vice-diretora a urgência e vontade em obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos, talvez, por isso, não vislumbrou aquele momento como uma oportunidade para criar um espaço de diálogo e aproximação com as docentes, a fim de conhecer suas práticas, dificuldades e produções, instigando discussões e reflexões sobre o processo pedagógico.

Por outro lado, o grupo concebeu aquele momento de envolvimento da vice-diretora e supervisora, assumindo a coordenação do trabalho coletivo e propondo atividades práticas para a sala de aula, como inédito e significativo.

Mas eu gostei muito do que aconteceu com relação ao aniversário de Planaltina. **Achei muito joia, porque aí eu vi a Cecília ali, vi a Silvia muito envolvida, vocês de fora e a gente também todo mundo envolvido, construindo muita coisa.** Já tinha muita coisa adiantada, então não se perdeu tempo, muita coisa bacana. (professora Sheila)

**Eu vejo um aprendizado muito maior, bem legal essa troca de experiência e de opinião né... Eu tenho aprendido muito mais no grupo assim...** Eu vejo assim, Cecília e a Silvia ali fazendo aqueles trabalhos de Planaltina... a gente não vê isso, geralmente eles passam muito a ideia, mas na hora de concretizar você se vira... e não, aqui é diferente eu vi elas fazendo sabe... **Eu achei assim muito... Até mais do que eu já tinha visto do outros diretores das outras escolas e da supervisão... eles estão realmente envolvidos na prática também.** (professora Sofia)

Percebemos na fala da professora Sheila a sua satisfação em receber aquela proposta de trabalho elaborada e encaminhada por parte da equipe diretiva, que, por seu lado, assumiu a postura de entregar algo pronto. O grupo, embora criticasse as imposições, na verdade, demonstrou necessidade de receber uma orientação sobre o que fazer. Também evidenciamos o sentimento de valorização na fala das professoras acima, em perceber a atuação da equipe pedagógica, especialmente em se tratando da vice-diretora, considerada “incopiável”, como a professora Sheila mencionou em outro momento da entrevista, lhes enxergando numa prática, se importando com o que faziam, ali, junto, fazendo, se aproximando, se envolvendo com seus problemas de sala de aula.

Entre outras análises, verificamos a complexidade do papel do gestor/coordenador diante do grupo docente, pois este parece desejar disposição dos que ocupam tais posições em favorecer a prática pedagógica, sem se impor. Isso implica que os gestores devem ser hábeis para enredar as ações docentes, sendo acessível e próximo, compreendendo a realidade e necessidades do grupo. Assim, é importante que tais profissionais se constituam como uma liderança interativa e investigativa da coletividade docente e de cada sujeito educador.

Percebemos que a vivência, praticamente inédita de acompanhamento e assessoramento do fazer docente, ainda que incipiente, contribuiu para a redução dos distanciamentos vividos entre o grupo e para que as professoras se sentissem mais entusiasmadas e abertas para o trabalho conjunto, como podemos verificar abaixo.

É por isso que eu te falei que antes, quando você chegou, era uma coisa meio imposta, que **a gente não estava habituada a isso, a gente não queria isso, só que... nossa... é uma mão na roda. Hoje é muito bom mesmo... A gente já gosta... Já sente essa necessidade de reunir, já sente. E o tanto que foi bom aquele projeto de Planaltina... É isso que eu gosto, entendeu? É de um trazer, o outro também, o outro também. Nossa... isso me faz um bem tão grande... se tu soubesse...** (professora Bianca)

A professora Bianca explicitou que o trabalho conjunto semanal, percebido inicialmente como imposição, foi se configurando de maneira diferente. O grupo passou a gostar do trabalho, sentindo-se cada vez mais necessidade de reunir-se. Essa mudança foi impulsionada principalmente pelo fato de as docentes sentirem-se mais valorizadas em sua prática diária.

A presença da pesquisadora também contribuiu para a produção do sentido subjetivo de valorização entre as docentes participantes. O sentar junto, estar perto, ouvir, respeitar o grupo se mostraram significativos para o desencadeamento do sentimento de acolhimento, bem-estar e segurança.

Você interferiu sim, mas positivamente. Eu acho muito bacana, porque você respeita muito nosso tempo, então quando a gente tá muito corrida, tá na cara, né? A gente fecha a cara, não quer saber de conversa, aí você fica ali mexendo, mexendo, mexendo, então a gente fica assim: será que ela percebeu? Aí você rapidinho, ou num fala nada e fica só observando... então, assim você respeita muito, e quando é pra dar uma sugestão, todas às vezes que você contribuiu com a gente foi muito bom, né? Nos projetos, na coisa de tá ali dando uma ideia, adorei assim, achei muito bacana essa convivência, não foi alguma coisa que atrapalhou, esse momento que você teve com a gente só veio a acrescentar, enriquecer. (professora Sheila)

Foi bom... a gente foi criando um clima assim de carinho com você, a gente se vê, se cumprimenta. E você não anota pra não constranger a gente. Você não grava o que a gente fala. Então, assim... foi ficando um trabalho mais "light"... Agora então... agora está tranquilo. E graças a Deus que você veio, senão tava cada um prum lado e pro outro, igual tava no início. (professora Bianca)

Eu sou insegura, assumindo mesmo... Dou minhas opiniões, às vezes até me surpreendo e **o que é bom de ter conversa dessas coisas, igual aquele dia** [referindo ao projeto Planaltina]... **é porque aí você vai vendo que não é do jeito que você pensava, aí acaba te dando segurança, né...** Às vezes dentro da insegurança, quando você saca uma coisa assim que você vai fazer e vê que o outro também vai usar, é bom. Isso tem me ajudado também. (professora Sofia)

Observamos nas falas das professoras Sheila e Bianca a necessidade dos professores de vivenciarem relações interpessoais positivas fundamentadas no respeito e na confiança mútua. Isso não significa cooptação por parte dos profissionais que assumem funções de liderança, mas exige aproximação real com tais sujeitos e grupos para que seja possível conhecê-los, a fim de perceber os seus

movimentos, identificar suas dificuldades e necessidades, quebrar barreiras e atuar na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

A professora Sofia, por sua vez, deixou transparecer que se viu encorajada a expressar a sua forma de fazer, enfrentando a própria condição subjetiva de insegurança, pelo fato de vivenciar momentos relacionais entre o grupo, momento em que se sentiu ouvida e valorizada. Vemos assim que existe abertura, mesmo dentro da insegurança dos docentes, para o trabalho conjunto, porém, muitas vezes, falta alguém que facilite esta ação.

Nesse sentido, foi possível perceber que o grupo, ao ser apoiado minimamente em sua prática, se sentiu com melhores condições de realizar o trabalho pedagógico e se aproximou mais entre si, no sentido tanto de partilha e elaboração de recursos, quanto de uma pequena abertura a trocas de idéias e experiências, por meio do início de construção de uma relação de maior confiança, como podemos perceber no relato da professora Sofia.

Aconteceu que ontem a maioria do grupo... ele estava planejando, estava planejando o sistema de medidas, trabalhar com centímetro, aí eu falei gente olha, **então vamos usar só o que eles conhecem mesmo? Porque não adianta eu falar da medida se não sei o que é pra eles! Toda criança sabe que precisa medir pra fazer alguma coisa né, porque que ele mede o tamanho do doce quando ele vai dividir, qual que ficou mais, o tanto de suco não é?** Então tudo isso acho que é o conhecimento aí... eu fui... e falei a gente pode fazer assim, a gente vai medir a mesinha primeiro, eles vão medir com a mão, com livro, com tudo isso. Aí elas falaram: ah, é mesmo, **a gente vai fazer! E eu nem achei que elas fossem usar**, mas aí já decidi, aí falei assim, quando eu ver que eles estão saturados de medir borracha, o seu caderno e falar: 'tia, a gente num vai usar régua não?'. Aí vai usar régua, vai usar fita métrica, tudo. **Aí assim eu achei interessante, porque eu achei que elas não iam acatar aquilo ali... Que não iam achar interessante, acabou que todo mundo gostou!**  
(professora Sofia)

Essa professora, ao se remeter a uma situação vivida no dia anterior ao da entrevista, demonstrou assumir posicionamento mais crítico e aberto em relação ao planejamento proposto pelo grupo, se posicionando, dando outra alternativa, enfatizando a necessidade de pensar o aluno concreto e a aprendizagem de maneira significativa. Naquele momento, a professora assumiu a condição de sujeito, que, segundo González Rey (2004b, p. 21), "é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade". Para Sofia, parece que o sentido subjetivo daquele momento foi de confiança para se expor, o que normalmente não fazia. Isto

foi um grande avanço para essa pessoa, dentro da posição que ela ocupava no grupo, que era a de pouco posicionamento e passividade.

Inferimos que o encorajamento da docente em expressar seus pensamentos e ações, inaugurando um momento de troca de ideias e experiências, foi desencadeado em função daquele singelo momento de construção de uma dinâmica relacional entre o grupo, uma vez que, segundo Tacca:

Todo movimento relacional não é outra coisa senão um movimento com múltiplas possibilidades de significação, construídas também no momento próprio da relação, por isso devendo ser percebido como movimento intersubjetivo, que assume em “entre” nas relações do “eu” com o “outro” (TACCA, 2004, p. 105)

Nesse sentido, vimos que tal situação inseriu novos elementos para a configuração subjetiva daquele espaço relacional, pois surgiu um ânimo novo entre o grupo, por vivenciar momentos de maior congregação e ajuda em seu fazer. Também gerou maior entusiasmo para o trabalho em sala de aula, como expressou a professora Bianca: “flui melhor e até a forma da gente administrar isso em sala de aula é diferente, e é isso que eu gosto, entendeu?”. Esse foi o sentido subjetivo que essa professora deu a possibilidade de compartilhar ações educativas.

A colocação dessa professora reforçou ainda mais a constatação de que os professores querem e precisam de apoio em sua ação, o que, quando acontece, voltado à realidade mais próxima, pode promover, além do bem estar, as reais condições para a reconfiguração da prática pedagógica.

Vemos assim que, o espaço relacional e dialógico, no qual os sujeitos se sintam seguros e confiantes para se abrirem ao outro, gera o compartilhamento do pensar, fazer e sentir, não se reduzindo à igualdade de ideias e ações, mas envolvendo a “negociação de crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos” (CELANI, 2003, p. 28). Este espaço relacional se constitui como fundamental para o desenvolvimento de novas configurações subjetivas que ultrapassem os conflitos sociais.

A vivência do apoio “estruturado” ao trabalho docente foi significativo, mas teve pouca continuidade. O trabalho coletivo, então estabelecido entre o grupo participante, continuou a ter um alcance restrito quanto à promoção da ação educativa, uma vez que se mantinha preso a ações formalizadas e padronizadas do processo pedagógico. Concordamos com Leite (2000), quando afirma que é a

vivência contínua da prática pedagógica dialogada e refletida criticamente que pode desencadear mudanças efetivas no fazer docente, uma vez que tal exercício:

[...] Poderá tornar os educadores mais conscientes sobre seus objetivos, metas e práticas de ensino, identificando os verdadeiros valores subjacentes, exercendo a crítica dos mesmos e procurando objetivos e práticas que correspondam a alternativas ideológicas mais relevantes, humanizantes e emancipadoras para o trabalho educacional. (LEITE, 2000, p. 62)

Ademais, é imprescindível a presença de uma liderança interativa e comunicativa entre os docentes. Pois, a prática pedagógica, em sua perspectiva coletiva, não pode ser pensada como um fenômeno espontâneo, mas precisa ser construída cotidianamente mediante uma ação estruturada, contínua e intencional que possibilite a articulação e engajamento mútuo dos participantes, via o estabelecimento de um espaço relacional e dialógico (TACCA, 2004, 2006a, 2008). Neste, saberes e fazeres poderiam ser comunicados e negociados num esforço conjunto de participação na tomada de decisões e busca de soluções.

Essa situação, conforme já mencionamos, não se concretizou de maneira efetiva na escola investigada, embora houvesse a expectativa e intencionalidade entre os seus profissionais de que a coordenação e o trabalho coletivo acontecessem. Abordaremos a seguir as concepções sobre a atuação do coordenador pedagógico, bem como alguns aspectos que limitaram sua ação, pois que se compreende ser dele, ainda que não exclusivamente, a liderança necessária para a promoção do trabalho dos grupos docentes.

### 5.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONCEPÇÕES E AÇÕES

A cada dia se reconhece mais o espaço escolar como “lócus” privilegiado para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, cujo processo pode ser promovido pela efetivação do trabalho coletivo entre educadores. Segundo Arroyo (1982 apud VASCONCELLOS, 2002, p. 120), “a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e, sobretudo de práticas mais comprometidas”.

Vasconcellos (2002) aponta, entre as diferentes formas de trabalho desenvolvidas no interior da instituição de ensino, as reuniões semanais entre docentes como condição fundamental para a concretização de uma prática transformadora, na medida em que possibilitam a unidade entre o sujeito da ação e da reflexão, base para a construção de novas práticas e relacionamentos. Esse autor pondera que ter um espaço para reunião não é suficiente, ele precisa ser bem utilizado, senão, em pouco tempo esvazia-se e torna-se rotina burocrática, desvinculado do cotidiano e das questões reais que estão a afligir os professores.

Nesse contexto, o papel de uma liderança coordenadora é essencial para a efetivação do trabalho conjunto (CAVAGNARI, 1998; PASSOS, 1999; PINHEIRO, 1998; SILVA, 2004; VASCONCELLOS, 2002;). Mitjans Martínez (2008), em consonância com tal pensamento, afirma que a ação do coordenador, cujas funções podem ser vistas como funções de liderança, são fundamentais para a promoção do trabalho docente:

A efetividade do trabalho dos grupos não depende apenas da ação e das características pessoais do líder, mas também de muitos outros fatores (tamanho, nível de desenvolvimento, coesão, características dos membros do grupo, etc.). Entretanto, reconhece-se que o líder constitui um elemento importante para a manutenção, o funcionamento e a obtenção dos objetivos e metas do grupo. (MITJANS MARTÍNEZ, 2008, p. 35)

Assim, ainda que outros aspectos interfiram no fazer do grupo, como percebemos nas diferentes análises sobre os aspectos da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003) da escola investigada, o papel de líder representa uma condição ímpar para o favorecimento da aprendizagem coletiva e a estimulação de novas práticas educativas.

Entre as funções do líder, González; Silva e Cornejo (1996 apud MITJANS MARTÍNEZ, 2008) apresentam os requisitos dessa atuação: a iniciação e manutenção do processo grupal; a influência no ritmo e direcionamento das tarefas; a orientação sobre questões do grupo e do seu entorno; o favorecimento do clima propício para a manutenção do fazer grupal; e o fornecimento de elementos para avaliação e valorização das ações e decisões tomadas.

Percebemos, no entanto, que na escola investigada tanto a ação da coordenação pedagógica quanto a ação da supervisão não se constituíram nessa perspectiva, não se efetivando como favorecedoras e promotoras do trabalho docente.

A ausência da atuação da coordenação e da supervisão foi percebida pelas docentes como fator impeditivo do bom funcionamento do trabalho pedagógico daquele espaço, como podemos observar na fala abaixo.

Quem devia fazer esse trabalho pedagógico funcionar não faz, né? Que no caso seria a supervisão e a coordenação. A coordenadora Carolina, agora, ela tá substituindo a professora grávida que não pode entrar em sala devido à nova gripe... O pedagógico... ele poderia funcionar bem melhor. Ele funciona assim meio aos trancos, mais por insistência nossa mesmo, de forma que se ninguém do pedagógico aparecer na escola, o trabalho... ele anda do mesmo jeito. (professora Bianca)

Observamos na colocação da professora Bianca a atribuição da melhoria da prática educativa à atuação das coordenadoras e supervisora pedagógica. Além disso, destaca-se desse relato que a professora considerava pouco efetiva e apropriada a atividade pedagógica realizada, que percebia como sendo desenvolvida “aos trancos”. Essa situação, no dizer da docente, ocorria devido ao fato de que as profissionais da coordenação e supervisão pedagógicas não exerciam seu papel junto aos docentes.

Se, por um lado, essa afirmação demonstra que o grupo docente participante reconhecia a necessidade de um apoio para qualificar sua ação, por outro lado, revela a tentativa deste em transferir a responsabilidade individual que cada educador deve ter diante do processo educativo para outras pessoas e/ou condições ideais para o cumprimento adequado da atividade profissional.

Tacca (2007) considera de suma importância o trabalho dos profissionais que estão na escola na possibilidade que eles têm de instituir espaços de diálogos e negociações sobre o processo educativo, oferecendo ajuda aos docentes, como podemos observar em suas próprias palavras:

Uma relação de ajuda ao professor, um interlocutor que se coloque na posição de um “outro” face ao seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal. O “outro” na relação com o professor poderia ser qualquer pessoa disposta a estar em colaboração com ele. Poderiam ser estabelecidas parcerias em que ora um é o mais experiente, ora o outro, em consonância com a perspectiva de uma contínua colaboração mútua. (TACCA, 2007, p. 21)

Para a autora, porém, este apoio não deve ser visto como uma indicação do que tem de ser feito, pois o professor precisa se tornar autônomo e responsável diante das suas necessidades profissionais, a fim de estabelecer um processo interativo com os demais docentes e construir um espaço de aprendizagem mútua.

Percebemos, no entanto, que o grupo docente participante também almejava que a coordenação pedagógica atuasse organizando e dirigindo o trabalho coletivo, como podemos observar abaixo:

Eu acho que podia ser melhor [a professora está se referindo aos momentos de coordenação entre pares]. Porque, assim, a gente perde muito tempo. Porque quando chega lá vai se pensar no que vai fazer pra na outra terça-feira levar, e às vezes acontece de não levar tudo e termina de levar só na outra terça-feira. **Então assim, perde, é bom, mas perde-se muito tempo. Já tinha que chegar assim... determinar: Oh, então terça feira que vem a gente vai fazer o que? Já pra gente poder trazer o material. É igual assim a gente ia reunir, mas ia discutir o que? Mas assim, a gente precisa de um norte. Porque senão...** (professora Bianca)

Essa afirmação demonstra que os docentes, muitas vezes, abdicam de sua autonomia e esperam que o coordenador pedagógico assuma o direcionamento das ações a serem desenvolvidas. É importante ressaltar, no entanto, que, embora essa professora tenha demonstrado necessidade de uma atuação mais diretiva e firme da coordenação, não significa que o grupo estivesse disposto a receber diretrizes que pudessem ser consideradas como determinação. Conforme já dito, os docentes da instituição investigada, de modo geral, eram bastante resistentes a qualquer postura que indicasse controle e imposição.

Essa situação demonstra claramente a disputa vivida entre a categoria em decorrência da fragmentação do trabalho na escola, inaugurada com a Lei nº 5692/71 e não recuperada pela nova LDB, de 1996. Isso, de acordo com Arroyo (2009), polarizou e desfigurou as relações entre técnicos e docentes. Assim, os especialistas passaram a ser considerados como os que decidem os rumos educativos, e os professores como meros executores dessas determinações. Dessa maneira, inaugura-se uma luta histórica entre gestores, coordenadores e professores relacionada à divisão social do trabalho na escola, cujos distanciamentos e dificuldades de estabelecimento de um trabalho conjunto não se limitam apenas ao coordenador, mas ao grupo como um todo.

Assim sendo, entendemos que o trabalho do coordenador torna-se ainda mais complexo, já que ele precisa desenvolver habilidades de condução de grupo e transitar entre o que precisa ser feito e o que os docentes desejam fazer, ouvindo e criando espaços de diálogo, participação e confiança mútua. É preciso, pois, trazer para o professor a responsabilidade do seu fazer, para que ele exerça e sinta a própria autoria das ações, evitando o jogo do cumprimento sem envolvimento e da quebra dos acordos, por não se sentir parte do produzido.

Percebemos ainda, na fala da professora Bianca, que os encontros entre pares aconteciam sem um propósito definido, sem um objetivo comum. Por isso, eram momentos pouco produtivos, pois não havia direcionamento nem continuidade das discussões, aproximando-se mais de um conjunto de pessoas reunidas em momentos determinados, sem articulação e coesão de propósitos entre si.

Segundo Vasconcelos (2002), um dos fatores que mais desanima os docentes é justamente a questão da ruptura do processo de planejamento, cuja efetivação depende da construção de uma ação estruturada por parte da coordenação, mediante a elaboração de um projeto de trabalho específico:

Sabemos que o projeto não é panacéia, mas o mesmo argumento utilizado para com os professores serve para a supervisão: se é difícil com um bom plano, será muito mais sem ele! Esta idéia tão simples não é tão facilmente assimilada pelos supervisores: em decorrência de toda ênfase que se tem dado ultimamente ao trabalho coletivo, muitos coordenadores acabam fazendo uma **fusão sincrética**, qual seja, não se distinguem do coletivo e não conseguem perceber a necessidade de um projeto próprio, de um plano específico de trabalho. (VASCONCELOS, 2002, p. 98, grifo do autor)

O direcionamento claro do grupo no trabalho da coordenação era uma demanda latente entre as professoras, visto que não havia clima interativo de parceria, o que limitava o desenvolvimento de uma ação colaborativa, de aprendizagem com as experiências e conhecimentos do outro. Talvez por isso tais professoras vislumbrassem, na ação direcionadora da coordenação, uma maneira de viabilizar um fazer minimamente comum que por si só não conseguiam estabelecer.

Havia, por seu lado, a necessidade de clareza da função da coordenação e dos objetivos a seguir. Essa atitude não foi percebida no trabalho desenvolvido pelas coordenadoras, as quais não tinham um plano de ação próprio. Situação semelhante foi evidenciada na pesquisa de Mundim (2009), ao verificar que as ações realizadas pela coordenadora investigada ocorriam de maneira aleatória e sem planejamento.

Notamos que a postura normalmente assumida pelas profissionais da coordenação era de executor de tarefas, ora demandadas pela gestão ora pelos professores.

Eu me considero bastante disponível para auxiliar em qualquer coisa que eu seja solicitada e aí... eu acho que por isso também é mais tranquilo a relação. Aí temos as dificuldades... eu acho que é a não compreensão dos professores de que eu tenho esse horário de planejamento com o professor e que na hora que eu tô sentada até com o grupo, eu não tô lá à toa, eu estava lá porque eu tenho que planejar com o grupo naquele momento. Aí eu tô planejando e vem um: 'Carolina, você pode buscar pra mim, por favor?', 'dá pra tirar uma xérox disso?... Eles não percebem que eu estou sentada lá com o grupo de professores, é o meu trabalho, né!?' (coordenadora Carolina)

A coordenadora Carolina demonstra que, por não ter uma definição da sua função e, portanto, do âmbito da sua competência, atuava de maneira a fortalecer as “imagens e autoimagens” construídas sobre as atribuições desse profissional, que é a de um “faz tudo” da escola (LIMA; SANTOS, 2007). Essa coordenadora deixou transparecer ainda seu incômodo e mal-estar por não se sentir reconhecida entre o grupo quando buscava assumir o papel de assessoria ao trabalho pedagógico. Entendemos que essa situação ocorria pelo fato de que não havia uma prática sistemática e contínua de acompanhamento docente, o que acaba por gerar, nos professores, diversas concepções sobre o papel do coordenador pedagógico.

Vimos assim que o grupo participante mantinha expectativas de que a coordenadora fornecesse formas de como realizar a ação pedagógica, como podemos constatar abaixo:

Enquanto professora, eu espero do coordenador um apoio mesmo em relação a uma direção pro trabalho, um apoio até mesmo na questão de confecção de material, sabe? De se propor... ah, faz assim que dá certo ou eu trouxe uma sugestão pra gente trabalhar em cima disso... Então, a gente espera fazer isso aqui na escola. (professora Sheila)

A professora Sheila demonstrou em sua fala que, além do direcionamento do fazer conjunto, esperava que a coordenadora trouxesse sugestões de atividades para uso em sala de aula, revelando a visão da atuação do coordenador como de apoio instrumental ao fazer pedagógico. Christov (2008) defende que esse tipo de solicitação dos professores para que a coordenação apresente sugestões de atividades didáticas concebe o coordenador como um arquivo de ideias, de como dar boas aulas, o que limita a atuação formadora de tal profissional. Isso porque, no momento em que este tenta atender a expectativa do professor, acaba assumindo o papel de repassador de técnicas sobre o como realizar a atividade docente.

Embora o grupo tenha demonstrado uma visão da função do coordenador como um apoio instrumental do professor, notamos que havia também, subjacente a algumas colocações, a necessidade de que a coordenação atuasse como uma

liderança articuladora capaz de congrega o fazer pedagógico do grupo. Essa intencionalidade pode ser percebida na fala abaixo:

A coordenadora... ela não consegue envolver a gente, ela senta e a gente continua fazendo as coisas isoladamente. Ela não tem essa autonomia, esse jeito, de falar assim, 'gente, vamos fazer alguma coisa?!' Não sei o que é, mas não tem mesmo... Ela não consegue ter esse dinamismo de juntar a gente. (professora Bianca)

Vemos na colocação da professora Bianca a percepção da falta de habilidade na atuação da coordenação para articular o trabalho coletivo, no sentido de dinamizar as ações conjuntas, fomentando discussões, amarrando pontos em comum a serem concretizados.

Concordamos com Souza (2008), quando afirma que a função do coordenador pedagógico implica lidar com grupos, no sentido de organizar, orientar e articular o coletivo docente. Esta ação, por sua vez, requer que este profissional se constitua como uma liderança pedagógica e realize o acompanhamento e promova o fazer docente, sendo capaz de problematizar a prática desenvolvida e favorecer a expressão dos medos, incertezas e dificuldades no exercício da ação educativa, uma vez que:

O sujeito se constitui na relação com os outros, em movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação. O coordenador deve fazer a mediação dessa relação, oferecendo oportunidade de expressão aos sujeitos singulares que constituem o coletivo, sempre via trabalho, ou seja, mantendo os objetivos pautados no projeto coletivo como norteador do trabalho com os professores. (PLACCO; SOUZA, 2008, p. 31)

Notamos assim a necessária e fundamental atuação do coordenador como liderança para que se favoreça o desenvolvimento de cada um dos educadores nas suas possibilidades e da coletividade docente, pela criação de um espaço relacional e dialógico favorecedor da aprendizagem mútua.

Freire (1985) também enfatiza que esta deve ser a verdadeira função de tal profissional, cuja atitude a ser assumida é a dialogal, na qual encerram as reais possibilidades de contribuição para o desenvolvimento educativo:

Trata-se de uma atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o "tu" desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando" (FREIRE, 1985, p. 78-79)

Ao assumir tal atitude, o coordenador poderia orientar o fazer educativo mediante, por exemplo, o fornecimento de um *feedback* do trabalho desenvolvido, aspecto que favoreceria o crescimento pessoal e profissional docente, que era uma necessidade do grupo, como deixou transparecer a professora abaixo.

Reconhecimento é muito bom, é muito bom a gente ser reconhecida [...] Eu acho que tá faltando um retorno pro trabalho que a gente desenvolve, porque assim se eu não to fazendo um bom trabalho, tá me faltando um “*feedback*”. **É aquela questão de alguém tá percebendo que num tá indo bem, e chegar numa boa... ‘vamos conversar?’ O trabalho do coordenador eu acho que deveria ser esse, de chegar e falar... ‘você deveria fazer isso aqui diferente, isso não é tão legal’** [...] Eu sou muito aberta à crítica, eu choro muito, mas eu gosto de receber crítica, porque quando a gente não é criticada, a gente pensa que tá fazendo a coisa certa. (professora Sheila)

Essa professora demonstrou a necessidade de ter o seu trabalho acompanhado mais de perto por parte da coordenação e de receber orientações que lhe fizesse rever suas ações, destacando aspectos a serem repensados e aprimorados em sua prática. Essa docente deixou ainda transparecer a necessidade de ser reconhecida, valorizada em seu fazer, aspecto que se revela importante na promoção do bem-estar do professor.

Nesse contexto se insere a importante consideração de Mitjans Martínez (2000) sobre o papel fundamental da liderança criativa dentro de uma organização para o funcionamento do trabalho do grupo, cuja atuação estaria na construção de um clima relacional positivo, para que os integrantes se sintam seguros, confiantes e valorizados. O que favorece a expressão e produção de ideias e opiniões, “onde o *feedback* possua um sentido construtivo a partir de relações interpessoais transparentes” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, p. 69).

Segundo Placco (2008), o processo de estar junto aos professores permite ao coordenador compreender e identificar conteúdos que influenciam nos modos de ser e fazer de cada um. Este profissional precisa se preocupar com esses aspectos a fim de identificar as necessidades, desejos e angústias dos docentes e planejar um trabalho que promova a prática pedagógica. Caso isso não aconteça, o coordenador corre o risco de atuar sempre em situações imediatas, prendendo-se a rotinas desgastantes que não favorecem o desenvolvimento de todo o grupo, de cada sujeito educador e nem o seu próprio.

A fragilidade da atuação da coordenação pedagógica em articular, dinamizar e promover o trabalho conjunto, evidenciada em nossas observações, também era uma preocupação da vice-diretora, como podemos constatar abaixo:

**O trabalho da coordenação eu acho que tinha que ser mais ousado, no grupo que tá ali. Precisava mais desse jogo de cintura, é que as meninas ainda estão um pouco guardadas, reservadas em relação a isso, não sei se porque é a primeira vez que estão no papel de coordenação... [...] Para o coordenador se estabelecer como coordenador ele precisa ganhar experiência de atuar, de investir, pra ele ir conquistando aos poucos.** (vice-diretora Cecília)

A vice-diretora busca explicar as dificuldades na atuação da coordenação e da supervisão, cujas respectivas funções eram exercidas de maneira reservada e insegura, devido ao fato de que as mesmas estavam exercendo pela primeira vez tais atividades. Entendemos que esse aspecto poderia ser amenizado caso essas profissionais pudessem se dedicar realmente ao acompanhamento docente, situação que lhes daria maiores condições de identificar as necessidades do grupo docente e se envolverem em propostas de intervenção junto ao mesmo.

No cotidiano escolar, entretanto, percebemos que as ações frequentemente realizadas e requeridas das coordenadoras estavam voltadas para o atendimento das questões técnico-burocráticas, o que dificultava a construção de um planejamento de ação junto ao grupo docente, como percebemos na fala da coordenadora Carolina.

**A gente não tá com uma coisa só, a gente tá com um monte de coisas,** igual eu tava te falando, por exemplo, nós temos os projetos [a coordenadora se referiu aos programas institucionais Se liga e Acelera], a gente tem um monte de ficha pra preencher desses projetos, a gente tem um monte de reunião fora da escola, tem passeio, tem que ir com as crianças, tem professor que falta de última hora, não avisa, você tem que ir pra sala de aula, tem o dia que falta todos os professores e aí você vai coordenar sozinho. **É um monte de coisas, aí quando chega o final do bimestre e você vê que você ainda não conseguiu fazer um planejamento com os professores.** (coordenadora Carolina)

A coordenadora, ao mencionar a quantidade de atribuições que se via na eminência de executar diariamente, demonstrou ter consciência de que os momentos de planejamento conjunto ficavam suplantados diante de tais exigências

O desvio de função do coordenador pedagógico aparece em vários estudos (CLEMENTI, 2001; FERNANDES, 2009; TORRES, 2001) como sério obstáculo à efetiva realização desse fazer profissional. Fernandes (2009) considera que, no cotidiano escolar, diversas ações são “empurradas” ao coordenador, as quais, na

maioria das vezes, não representam sua real atribuição, sendo de responsabilidade de outros agentes educacionais. Isso, pois, limita consideravelmente as possibilidades de que ele construa uma identidade e um espaço de atuação próprio.

Assim, além do atendimento às urgências e emergências do contexto educativo, havia falta de clareza e segurança quanto à própria atuação. Esse foi outro fator que contribuiu significativamente para o pouco estabelecimento do trabalho da coordenação junto ao coletivo docente, como podemos observar nas falas abaixo.

**Apesar de que eu ainda me sinto perdida, porque eu faço um cronograma do dia pra mim e ainda eu não consigo cumprir, sempre tem alguma coisa que não estava no meu cronograma que eu tenho que parar e ir atender. Às vezes, até a parte administrativa vem pra mim... Aí eu falo: 'não é lá com fulano, e lá com sicrano'... porque eu sinto que tá assim, tem coisas que eu poderia deixar de fazer pra ir pra perto do professor e trabalhar com o professor, mas não sei se é também, se é assim porque eu sou nova na função; eu também tô me sentindo perdida, entendeu?** (supervisora Silvia)

**Porque como não é uma coisa clara, em cada escola tem um coordenador pedagógico fazendo uma coisa diferente.** Tem escola que o coordenador é responsável simplesmente pelo material. Aí ele fica o tempo inteiro organizando material, fazendo contagem de material e distribuindo material. Tem escola que o coordenador pedagógico fica na direção o tempo inteiro, aí a função dele é atender telefone, é anotar um recado, é receber alguma coisa que vem pra escola. Tem escola que o coordenador é só pra substituir o professor que falta. É tapa buraco da escola. **Então eu acho que isto tinha que ser uma coisa mais clara. Não tem um papel definido, cada escola vê o que tá precisando e coloca o coordenador lá pra fazer o que tá precisando.** (coordenadora Carolina)

A supervisora Silvia, mesmo quando podia deixar de realizar as tarefas burocráticas em prol do atendimento ao professor, não se direcionava para tal ação por se sentir insegura. Essa informação nos deu fortes indícios de que as dificuldades dessas profissionais no exercício diário da função coordenadora relacionavam-se à própria fragilidade e incerteza quanto ao seu papel junto ao corpo docente. Por isso também, ocorria frequentemente o desvio de função.

A ausência de clareza quanto à função foi mencionada pela coordenadora Carolina, que reconheceu que esta atividade não estava definida nem para aqueles que assumem tal tarefa, nem para a comunidade escolar. Por conseguinte, o coordenador pedagógico acabava exercendo-a de acordo com o entendimento e necessidade de cada instituição, assumindo, poucas vezes, o que seria seu papel essencial, que, segundo Leite, consiste no:

[...] Conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos. Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização. Cabe, também, à coordenação pedagógica detectar as dificuldades e necessidades dos grupos de professores, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões. (LEITE, 2000, p. 64)

Uma atuação nessa perspectiva infelizmente ainda não faz parte do fazer da maioria dos coordenadores pedagógicos, o que gera sentimentos de insatisfação, inferioridade e inadequação desses profissionais (MUNDIM, 2009). Assim, os coordenadores, de modo geral, pouco constituídos em sua função, se esquivam do trabalho pedagógico junto aos docentes e se envolvem cada vez mais em ações administrativas e técnicas.

Essa situação acarreta também uma postura de culpabilização e responsabilização entre docentes e coordenadores, pois não é raro estes atribuírem aos docentes, acusados de desinteresse, a não realização de sua função, enquanto os professores culpam os coordenadores pelas deficiências do seu trabalho. Essa circunstância tende somente a reforçar ações e interações pessoais e profissionais pouco efetivas e distanciadas entre os profissionais de ensino.

Nesse sentido, percebemos a importância de que o coordenador se constitua como uma liderança investigativa e comunicativa no seu contexto de atuação, pelo envolvimento com o trabalho dos sujeitos educadores, a fim de conhecer e promover o trabalho docente e viabilizar a constituição do grupo. Para tanto, seria necessário construir um espaço relacional e dialógico, o que implica a disponibilidade dos sujeitos em compartilhar ações:

Encontro é assim, a situação na qual a relação ocorre. Viver uma relação com os outros é reconhecer o espaço do entre, o que exige a possibilidade do diálogo. O entre é resultado da abertura da pessoa para o diálogo, o qual não se busca; acontece no encontro, no voltar-se para o outro, ir ao seu encontro, estar face a face com ele. (TACCA, 2004, p. 109)

No envolvimento do coordenador com os docentes em uma relação mediada pelo diálogo aberto, pelo compromisso e responsabilidade mútua, como propõe a autora citada, seria possível o estabelecimento de um espaço de trocas, de compartilhamento do pensar, fazer e sentir educativo, pois haveria a confiança e apoio mútuo na busca de objetivos comuns. Essa relação poderia inaugurar uma nova dinâmica em sala de aula e no espaço escolar como um todo.

Por conseguinte, torna-se premente que o coordenador assuma sua importante função de liderança formadora, constituindo-se como profissional interativo e investigativo. Essa atitude permitiria ao coordenador analisar como os docentes entendem o seu papel, quais as suas motivações para agir, suas dificuldades diante do aluno real, suas expectativas. Assim, poderia:

[...] Observar alunos e professores em suas características pessoais, na integração com seu grupo sociocultural, buscando investigar a subjetividade social em que se configuram suas ações. Isso significa identificar os valores, crenças e ideais na conjuntura daquilo que devem realizar conjuntamente e que apóiam a forma como se posicionam frente às atividades. Convém, portanto, investigar se a seleção de objetivos em conjunto com os conteúdos, atividades e métodos de ensino constituem-se aspectos mobilizadores e motivadores para todos. Convém investigar a subjetividade individual e social em suas articulações. (TACCA, 2006b, p. 65)

O coordenador – ao investigar e considerar as especificidades e demandas do grupo docente e de cada sujeito educador – atuaria intencionalmente nos aspectos identificados, estabelecendo uma relação pedagógica autêntica com os agentes educativos, baseada na confiança, responsabilidade, compromisso e respeito mútuo (TACCA, 2004, 2006a, 2006b).

No entanto, várias questões interferem na real atuação do coordenador pedagógico. Entre elas, consideram-se a experiência e os impedimentos advindos do desvio de função. Porém, acreditamos que a formação específica de tais profissionais (inicial e continuada), envolvendo o desenvolvimento de habilidades, competências técnico-científicas e recursos, pessoais e relacionais, deve ser seriamente considerada para que estes profissionais possam ter efetivas condições de atender a contento à complexidade que envolve o exercício de tal função, que, no nosso entender, demanda clareza e posicionamento mais seguros quanto ao seu papel no desencadeamento de um projeto pedagógico coletivo crítico e emancipador.

#### 5.4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, TRABALHO CONJUNTO E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÕES.

A coordenação pedagógica constitui o espaço/tempo onde se realizam as atividades grupais e individuais de organização da prática pedagógica, as quais

representam níveis necessários e fundamentais para o desenvolvimento da atividade educativa.

A concepção da coordenação pedagógica, como espaço coletivo de trabalho, encerra uma grande oportunidade para a superação do trabalho fragmentado e individualizado que reflete e reforça os processos de exclusão social de professores, pela pouca valorização no cenário atual, e de alunos, pelo contínuo fracasso escolar (FERNANDES, 2010).

Segundo Nóvoa (1992 apud LEITE, 2000), os coletivos de trabalho consolidam preceitos de colaboração entre os profissionais de ensino, bem como constituem valioso processo de formação. Nesse sentido, o trabalho conjunto entre docentes, no interior do espaço educativo, envolvendo o exercício permanente de troca de ideias, experiências e reflexão crítica sobre o fazer, pode favorecer as mudanças nas práticas educativas e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

O fazer conjunto entre o grupo investigado, no espaço/tempo de coordenação pedagógica, entretanto, revelou-se fundado numa perspectiva funcional, de preparação de atividades de uso comum, ao invés de reflexão crítica sobre o fazer educativo.

Eu tenho a visão assim, o ideal seria, por exemplo, a gente conseguir definir as atividades que a gente vai realizar durante a semana. O ideal seria todas as quatro turmas de segunda série estar caminhando mais ou menos no mesmo ritmo de atividades. **E aí todos nós trouxéssemos sugestões, discutisse aquelas sugestões, o que é melhor pra gente aplicar no geral, porque dali do geral são só três atividades, e daquelas três cada uma escolhe as suas, né? Vai fazer o que é melhor pra sua turma, mas dentro daquele ritmo de todas as quatro turmas.** (professora Sheila)

Observamos nessa colocação a significação de trabalho conjunto como igualdade de fazer e pensar, realizar junto as mesmas ações, aspecto que, conforme considera Souza (2008), tem sido comum no trabalho entre educadores e demonstra o “sonho do homogêneo”. Essa perspectiva atuaria como um mobilizador dos educadores para uma ação conjunta, uma vez que os docentes acreditam que podem e devem ter o mesmo planejamento e atividades iguais, apesar do seu grupo classe, e esperam, também, que os alunos respondam igualmente às atividades propostas.

Essa maneira de pensar e realizar o trabalho conjunto encontra-se atrelada à concepção dominante da educação e, portanto, da função do professor, que se

baseia na transmissão de conhecimentos e reprodução social, o que promove uma prática educativa formalizada, compartimentalizada, rotineira e impessoal (TARDIF; LESSARD, 2005).

Tal prática de trabalho expressava também a concepção de coordenação pedagógica constituída historicamente nas escolas públicas do Distrito Federal. Esse espaço/tempo, conforme já apresentamos em outra parte do trabalho, tem sido visto essencialmente como um momento de organização do trabalho docente em sua dimensão técnica, e não como espaço de discussão e produção criativa.

O coordenador pedagógico, por sua vez, na escola investigada, era visto como o profissional facilitador desse processo. Era ele quem deveria criar as condições materiais para efetivar a prática educativa, como observamos na fala da coordenadora Carolina, ao falar sobre sua função.

Acho que o meu papel seria planejar esses momentos, distribuir melhor as tarefas na elaboração e execução dos projetos, estabelecer uma agenda de trabalho com o grupo e buscar o funcionamento desta agenda.  
(coordenadora Carolina)

Notamos assim que os profissionais coordenadores pouco assumem ou reconhecem sua importante função formadora dentro da instituição escolar, o que não contribui à efetivação do trabalho conjunto como momento de aprofundamento teórico-prático (FERNANDES, 2009). Essa circunstância gera o funcionamento do trabalho entre pares direcionado prioritariamente para o “que” e “como” realizar, em detrimento dos “por quês” e “para quê” do processo pedagógico desenvolvido.

Nesse sentido, considera-se importante que, para que o trabalho conjunto se constitua como uma ação coletiva efetiva e que ultrapasse ações comuns de organização de recursos de ensino e eventuais de trocas de experiências, faz-se necessário uma sistematização dessa ação, o que envolve a reflexão crítica sobre a prática, a vivência de relações e interações favoráveis, integradas e coordenadas, conforme considera Mitjans Martínez:

Nesse sentido queremos destacar uma estratégia de formação que resulta idônea para o trabalho com professores em exercício, que é a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica e, a partir dela, o trabalho de elaboração e execução de projetos pedagógicos inovadores sob supervisão. As possibilidades de crescimento profissional criativo a partir da ação reflexiva na qual a produção teórica é utilizada para contribuir com a reflexão crítica e construtiva sobre a prática pedagógica concreta e, paralelamente, para nortear uma ação inovadora real, aumentam significativamente na medida em que reflexão, vivência e prática profissional se apresentam articuladas. (MITJANS MARTINEZ, 2002, p. 201)

Vemos na colocação da autora citada, entre outras coisas, a indicação de que são os sujeitos, em suas relações e interações quem podem efetivamente produzir as mudanças ensejadas, o que requer o desenvolvimento de um processo reflexivo e crítico, que envolve intencionalidades.

Entendemos que esse processo não ocorre naturalmente. Ele precisa ser vivenciado, aprendido e ensinado. Nesse mesmo raciocínio, Celani (2003, p 27) afirma que esse processo é “um trabalho ativo, consciente, que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”.

O trabalho conjunto efetivo entre docentes é, pois, construído a partir do compromisso individual e coletivo dos sujeitos envolvidos num processo de comunicação aberta e reflexiva, pelo qual vínculos se estabelecem com base na confiança e apoio mútuo, constituindo um espaço relacional (TACCA, 2006a; 2006b; 2004), situação necessária para que as convicções, saberes, incertezas, crenças e dificuldades sejam colocadas em discussão, o que favorece com que sejam buscadas e encontradas alternativas em comum para os enfrentamentos diários.

O problema é que o professor está meio inseguro. O professor de modo geral ele tá meio inseguro. Eu tô te falando aqui porque eu penso assim... Na verdade, são coisas que vão sendo jogadas, né, não há discussões e estudos. E quando você estuda, vai lá e estuda sozinho, você tira suas próprias conclusões. **É diferente de quando você tem aquele grupo de estudo... E isso pra acontecer, não é só a boa vontade, é necessário alguém que lidere. Por que às vezes eu tenho aquela vontade, outros não... E então é mais fácil de vir as discussões, de aparecerem as dúvidas quando tem alguém ali, ajudando.** (professora Sofia)

Percebemos, na fala da professora Sofia, que o trabalho docente individual e isolado entre as docentes participantes encontrava-se mais relacionado à inexistência de um espaço relacional (TACCA, 2004) favorecedor do fazer coletivo do que à indisponibilidade naturalizada dos educadores em se envolverem em tal ação. Essa situação demonstra a relação dialética, indissociável, entre cognição–afeto, subjetividade individual e social, pois cada sujeito individual é expressão do seu atual sistema de interações sociais e da história das suas relações (GONZÁLEZ REY, 2003).

Por conseguinte, para que o trabalho conjunto entre docentes se constitua como um fazer coletivo transformador, faz-se necessária a construção de um ambiente comunicativo–dialógico no espaço escolar. Diálogo entendido aqui, não como semelhança de fazeres e saberes, ideias e ações, mas como possibilidade de negociar crenças e valores, o que envolve a diversidade do ser, agir, sentir e pensar.

O que caracteriza o diálogo é precisamente que a produção subjetiva desenvolvida em um tecido social não é simplesmente a soma das subjetividades dos participantes, e terá um impacto diferencial sobre cada um deles, a partir tanto de suas configurações subjetivas individuais como das posições que eles assumem no processo de diálogo. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 163)

Defendemos então que a ação conjunta, numa perspectiva transformadora, envolve o posicionamento crítico dos sujeitos, o pensamento divergente, o conflito de ideias, o que exige o reconhecimento da diferença, e não a sua negação. Esse seria o processo fundamental para a aprendizagem mútua, na medida em que, nas interações com os outros, que sempre são diferentes de nós, surgem os conflitos, as contradições e desafios que impulsionam a busca de soluções.

Esse processo requer também o desenvolvimento de habilidades pessoais e relacionais entre os partícipes para lidar com a complexidade que envolve os processos intersubjetivos. Nesse sentido, a atuação consciente, intencional, sistemática e contínua do coordenador pedagógico, junto aos docentes, é condição imprescindível para o desenvolvimento de um processo de mudança nas formas de pensar e realizar o trabalho pedagógico, que transcenderia do igual para o diferente, do objetivo para o subjetivo, das ações para as relações com o “outro”, na condição de sujeito, que somente nesta e por esta condição é pleno de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

(GHEDIN, 2006, p. 141)

A realização desta pesquisa surgiu do interesse em investigar os aspectos implicados na constituição do trabalho conjunto entre professores, nos momentos coletivos de coordenação pedagógica, e suas repercussões na atuação docente.

O trabalho entre pares representa grande oportunidade para que os professores se envolvam em ações compartilhadas, de troca de ideias, experiências, estudos e reflexão crítica sobre o fazer. Com essa atitude, teriam condições de enfrentar os desafios da ação educativa em busca de alternativas que favoreçam a qualidade no processo educacional, mediante a promoção do sucesso escolar de todos os alunos, o que ainda é um grande desafio de todos os envolvidos com o processo de ensino–aprendizagem.

Vislumbrávamos inicialmente perceber o desencadeamento do processo de ressignificação da prática pedagógica mediante a ação conjunta entre docentes amparados no pressuposto de que os processos intersubjetivos são propulsores da aprendizagem e desenvolvimento humano (VYGOSTKY, 1995). Pesquisas e estudos realizados sobre o tema (DAMIANI, 2008; CELANI, 2002; PASSOS, 2000; PARRILLA; DANIELS, 2004; SILVA, 1999) também nos indicavam nessa direção, ao apontarem a relação entre trabalho compartilhado entre docentes e a qualificação educativa. Tais autores, como outros pesquisadores dos processos educativos (GONZÁLEZ REY, 2003; TACCA, 2000; MITJÁNS MARTINEZ, 2004; VASCONCELOS, 2002) consideram que o espaço de diálogo – construído mediante o estabelecimento de um clima relacional baseado na confiança, segurança, compromisso, responsabilidade, ajuda e apoio mútuo, em que os participantes possam

colocar em negociação seus sentimentos, valores, sentidos e significados do agir – é desencadeador do processo de aprendizagem mútua.

Na realidade da Secretaria de Educação do DF, a oportunidade para tal clima é dada pelo espaço/tempo da coordenação pedagógica, momento em que os professores se reúnem a fim de empreender um trabalho conjunto.

Sabíamos, entretanto, por causa de nossa experiência como professora e coordenadora pedagógica da SEE/DF e pelas pesquisas realizadas sobre esse espaço/tempo (FERNANDES, 2007; MUNDIM, 2009; SANTOS, 2006), que o espaço/tempo da coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF ainda não se constitui espaço de participação e busca conjunta de soluções para os problemas enfrentados na difícil tarefa de educar.

Por conseguinte, a investigação do trabalho coletivo de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, em um momento de implantação de uma nova Proposta Pedagógica de progressão continuada dos alunos em processo de alfabetização, cuja ação coletiva reaparece formalmente designada como a mola propulsora da efetivação do processo pedagógico, nos instigou a querer compreender como os docentes realizavam tal prática e quais as implicações educativas. A intencionalidade manifestada por muitos educadores em trabalhar coletivamente, associada a momentos estruturados para que esta ação se realizasse, era situação propícia à investigação.

A busca de aproximação dessa complexa trama que envolve a dinâmica interativa entre os profissionais de ensino nos levou a adotar os princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002; 2005). Essa opção foi motivada pelo seu caráter aberto e processual de construção e interpretação das informações, que implica papel ativo do pesquisador na interpretação, e pelas possibilidades múltiplas de ideias e alternativas que criam condições para que muitas análises e enfoques possam ser direcionadores de superação dos percalços.

Nesse sentido, estamos conscientes de que esse trabalho de pesquisa não representa um conhecimento acabado, pronto e fechado, mas sinaliza constatações conclusivas sobre a dinâmica interativa cotidiana vivida entre os sujeitos educadores e possibilidades que o fazer compartilhado entre pares enseja.

Nas ações e interações docentes, observamos o envolvimento de múltiplos processos: diversidade, singularidade, dinamicidade e contraditoriedade estavam presentes. Isso se deve ao fato de se tratar de sujeitos em suas formas de se

organizar, relacionar e produzir. Dada a complexidade do tema, a análise se tornou viável especialmente por causa do aporte da Teoria da Subjetividade de González Rey (2003).

Nessa perspectiva, ficou evidente a multiplicidade de aspectos que envolvem o fazer docente, como ação coletiva, o que foi se desvelando à medida que nos tornávamos mais íntimos do cotidiano escolar produzido e reproduzido pelos profissionais em foco. A imersão naquele contexto interativo, cujo movimento diário se revestia de aproximações e distanciamentos, possibilidades e entraves, sempre nos instigava a observar a sua dinâmica constitutiva. É importante ressaltar que tal experiência representou um grande desafio, visto que era possível “reconhecer” e “rever”, em cada gesto, os desejos, as angústias e as necessidades daqueles sujeitos, que juntos encontravam-se sozinhos e que só gostariam de estar juntos.

Foi assim que analisamos o movimento do grupo investigado e de cada um de seus integrantes, cujo fazer conjunto se traduzia pela **interação formal**. Tal configuração apareceu entrelaçada nas redes relacionais sociais do grupo escolar de modo geral, revelando relações interpessoais distanciadas, com quadro competitivo subjacente à dinâmica relacional. O clima emocional era de constrangimento, insegurança e falta de diálogo em relação à participação na busca conjunta de soluções para problemas e conflitos vividos, o que desfavoreceu o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à coletividade docente.

Além disso, não havia ação de acompanhamento e assessoramento do trabalho pedagógico, apesar da intencionalidade de que o trabalho conjunto se efetivasse naquele espaço escolar. O grupo investigado demonstrou não estar familiarizado com a troca de ideias e experiências de maneira sistemática, contínua e organizada. As ações e interações estabelecidas e encaminhadas entre os profissionais eram pouco negociadas e pouco se concretizavam, gerando sentimentos de descrença, insatisfação, descompromisso e desvalorização.

Conseqüentemente, a ação conjunta ocorria de maneira eventual e espontânea, perpetuando práticas educativas rotineiras, fragmentadas e reprodutivas. Entendemos que essas ações encontram-se concatenadas com a representação dominante de escola, ensino e aprendizagem, baseada na padronização, formalização e hierarquização, cujo modelo, de formato e tamanho único, devia se ajustar a todos (TACCA, 2008a).

Nesse sentido, torna-se fundamental a concretização de ações intencionais, contínuas e sistemáticas de promoção da coletividade docente.

Esse fazer, para ser estabelecido como prática coletiva efetiva, precisa ser viabilizado nas ações cotidianas, o que envolve a construção de um espaço relacional, onde se faz “mister” a confiança, disponibilidade e abertura ao outro, ajuda e apoio mútuo, ou seja, o desenvolvimento de um processo intersubjetivo do “entre”, que significa, antes de tudo, estar junto, entrar em relação:

Querer ou mostrar interesse e vontade de escutar o que o outro tem a dizer ou de escutar o seu pensar, que se une às suas emoções. Esse diálogo é também constituído pelas possibilidades de as pessoas envolvidas se expressarem e de, nessa circunstância, integrarem os significados e sentidos que envolvem cada situação vivenciada. (TACCA, 2008a, p. 140-141)

A vivência de relações interpessoais positivas entre o grupo, acompanhando, ouvindo, valorizando, se aproximando e respeitando o fazer de cada um, pode criar melhores condições para o trabalho compartilhado, fazendo emergir sentimentos favoráveis, como ânimo, segurança, confiança e valorização. Percebemos assim a indissociabilidade entre cognição–afeto, individual–social, pessoal–profissional (GONZÁLEZ REY, 2003).

Inferimos que os docentes querem trabalhar conjuntamente, compartilhando formas de agir, pensar e sentir, porém esse processo pedagógico, intersubjetivo, precisa ser construído cotidianamente, já que não é um processo natural, mas forjado nas relações e interações sociais como a própria condição humana de ser.

Nesse contexto, surge a urgência de os profissionais coordenadores se constituírem como liderança formadora, promotora do trabalho pedagógico coletivo, o que demanda o desenvolvimento de atitudes, habilidades, recursos pessoais, conhecimento técnico-científico para lidar com grupos de trabalho docente, implicando necessária formação (específica, inicial e continuada) desses profissionais para que possam atender a contento a complexidade que envolve o exercício de tal função.

Convém registrar ainda a relevância, na formação dos professores, do desenvolvimento de recursos pessoais para que possam (des) construir visões, crenças e valores sobre a aprendizagem, o aluno e o ensino, de maneira a contribuir com a emergência de sentidos subjetivos favoráveis ao trabalho pedagógico produtivo, reflexivo e dialógico, direcionado para os processos intersubjetivos, nos

quais se encontram localizadas as reais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano (GONZÁLEZ REY, 2003; TACCA, 2000; VYGOSTSKY, 1995).

Assim, podemos afirmar que a pesquisa realizada trouxe a contribuição de não só perceber a conjunção da dinâmica que representa o trabalho docente dentro da escola, mas principalmente nos permitiu identificar sobre que condições deve ser apoiada uma prática conjunta que permita que a escola como um todo avance na sua abordagem na solução de entraves e desafios que a todo o momento lhe invadem.

O foco nas relações sociais e interpessoais concretamente estabelecidas entre os agentes educativos – ao nos ter permitido perceber os sentimentos que permeavam e se interpunham entre o trabalho conjunto almejado e a sua efetiva realização – abriu uma nova linha interpretativa para os entraves envolvidos nessa prática pedagógica, que envolve sentimentos, emoções e relações entre os sujeitos em seu contexto real. Esta pesquisa demonstra ainda que se encontram nesses sujeitos, no processo intersubjetivo, nos vínculos que se criam, nos sentidos e significados produzidos cotidianamente, as possibilidades de mudança educativa.

Percebemos assim que, mesmo em face das ingerências do macrosistema político, com seus decretos e portarias que tanto afetam e limitam o fazer educativo e muitas vezes promovem um discurso de assujeitamento entre os educadores, apareciam brechas dando possibilidades de produzir algo novo nos microsistemas relacionais cotidianos a partir da condição de sujeito de cada agente educativo.

Este trabalho também remete à importância de que a ação coletiva seja desenvolvida por meio da construção de espaços democráticos, de participação dentro da escola, nos quais toda a comunidade escolar possa decidir os rumos educativos, se posicionando, ouvindo e aprendendo com os conflitos, com as divergências, pois o fazer partilhado não se constitui como ação localizada, mas como parte da totalidade das vivências educativas, que precisam se fundamentar no diálogo e no respeito à diversidade e singularidade humana.

Entendemos assim que o igual no espaço educativo só deve ser pensado como condição humana comum, plena, justa e emancipadora para todos.

Deixamos perguntas sem respostas. Algumas delas esperávamos encontrar no âmbito deste trabalho. Porém, isso não foi possível nesta caminhada. Outras questões surgiram no próprio percurso da construção das informações. Entre elas a

análise das possibilidades do processo de resignificação da prática pedagógica, mediante ação compartilhada entre os docentes. Essa era a nossa mola propulsora inicial, pois esperávamos acompanhar esse processo no desenvolvimento do espaço relacional entre pares. Todavia, essa circunstância precisaria ter sido efetivamente construída, vivida, sentida, o que exigiria tempo, intencionalidades e disponibilidade ao encontro, aspectos pouco presentes no funcionamento do sistema subjetivo investigado.

Entre os desdobramentos do problema investigado para trabalhos futuros, encontram-se os sentidos subjetivos produzidos sobre o processo educativo, mediante as relações sociais estabelecidas entre professor e coordenador pedagógico. Este trabalho pode se desdobrar ainda em uma futura pesquisa-ação que vise à intervenção na escola para que se compreenda em que medida as relações interpessoais interferem no encaminhamento das ações educativas e das subjetividades individuais dos professores quanto à resistência a mudanças. Podem ser observadas também as relações sociais estabelecidas em sala de aula e analisada a produção de sentidos subjetivos que os alunos elaboram sobre as próprias possibilidades de aprendizagem na vivência de um processo colaborativo como os colegas e o professor.

Várias são as possibilidades de investigação que surgem a partir do olhar para o “outro” em seu processo constitutivo e constituidor nas relações e interações sociais concretamente estabelecidas. Nesse sentido, esperamos que a nossa pesquisa tenha deixado contribuições para que sejam possíveis novas visões e ações educativas pautadas na intersubjetividade como processo de (re) construção de si no (re) conhecimento do outro.

Não poderia encerrar este trabalho sem deixar o meu profundo agradecimento aos sujeitos colaboradores da pesquisa: professoras, coordenadoras, e direção, os quais, mesmo com as adversidades e contingências da realidade vivida no contexto escolar, nos aceitaram, desejosos de que uma “luz” fosse lançada sobre a trama relacional produzida cotidianamente, na esperança de poderem enredar uma nova relação/ação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A ; MATE, H. C. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

ARAÚJO, I. de A. **Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BONZZINI, I. C. T.; OLIVEIRA, M. R. G de. Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo. **Revista LOGOS**, n. 14, [S.l.: s.n. ], 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Relatório Nacional SAEB 2005**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Geral de Pedagogia. **Projeto ABC**: estudos experimentais em alfabetização. Separata do Projeto ABC, relatório. Brasília, 1984.

\_\_\_\_\_. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Geral de Pedagogia. Direção de Ensino Regular. **Relatório de avaliação do Ciclo Básico da Alfabetização**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Departamento Geral de Pedagogia. **Documento-síntese norteador para implementação do ciclo básico de alfabetização (CBA)**. Brasília, 1991.

\_\_\_\_\_. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Geral de Pedagogia. **Cadernos da escola candanga**: diretrizes operacionais, coordenação pedagógica. Brasília, n. 1, 1996a.

\_\_\_\_\_. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Geral de Pedagogia. II a III Fase de Educação Básica. **Cadernos da escola candanga**: uma proposta curricular para a I e II Fases de Educação Básica. Versão preliminar. Brasília, jun. 1996b.

\_\_\_\_\_. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Geral de Pedagogia. **Cadernos da escola candanga**: fundamentos político-pedagógicos. 2. ed. Brasília, n. 1, 1997.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação e Cultura. Fundação Educacional do Distrito Federal. Escola Pública do Distrito Federal no Biênio 1991/1992. **Relatório de Ações**. Plano de Governo, 1991/1994.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CHRISTOV, L. H. da S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: ALMEIDA, R. L.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Indicação nº 5, de maio de 1963**. Boletim n. 1. Brasília, 1966.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 360, de 30 de junho de 1997. **Coletânea de Normas do Conselho de Educação do DF**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 16 de maio de 2006. **Coletânea de Normas do Conselho de Educação do DF**. Brasília, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4 dez. 2009.

D'AMBRÓSIO, U. Complexidade e seus efeitos na Educação. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/crê/index.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Portaria nº 34, de 7 de fevereiro de 2007. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 8 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. Sindicato dos professores do Distrito Federal – SINPRO/DF. **Quadro negro**, Distrito Federal, ano XXIV, n. 144, jan. 2006a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Coletânea de Normas**. Brasília, Conselho de Educação do Distrito Federal, 2006b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização**. Versão revista. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006c.

\_\_\_\_\_. Sindicato dos professores do Distrito Federal – SINPRO/DF. **Quadro negro**, n. 3, maio 1981.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento escolar das instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 5. ed. Brasília: [s.n.], 2009.

DUARTE, A. OLIVEIRA, D. A.; AUGUSTO, M. H. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

FARIA FILHO, L. M. de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERNANDES, R. C. de A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica**: uma teia tecida por professoras e coordenadoras. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FERNANDES, R. C. de A. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou**: que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Santa Efigênia, São Paulo: Paz e Terra, 1992/2003.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, v. 21, n.71, p. 116-131, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

GÓMEZ, A. I. P. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

\_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMIÃO, M. L. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAVIÉ, R. F.; ESPINO, M. C. **El ABC del aprendizaje cooperativo**: trabajo em em equipo para enseñar y aprender. México: Trilhas, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

LEITE, S. A. da S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R. G.; SYLVIA, H. S. S. B.; ANA, M. F. de A. S. (Org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, J. A. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Portugal: Porto, 2002.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, G. P.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista educare et educare**. Revista da Educação. Faculdade Ítalo-brasileira e UNASP, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul/dez, 2007.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Tradução D. M. Lichtenstein e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 227-235, 2002.

MITJÁNS MARTINEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. São Paulo: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. La escuela como organização: sus posibilidades creativas y innovadoras. **Linhas críticas**: educação especial, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 4, n. 7-8, p. 45-56, jul./98 a jun./99.

\_\_\_\_\_. A criatividade nas organizações: o papel do líder. **Revista Universitas/Psicologia**, Centro Universitário de Brasília (UNICEUB), v.1, n. 1, 2000.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a aprender. **Guia de formação para professores das séries iniciais**: componente curricular da Psicologia da Aprendizagem. Brasília: Uniceub, 2003.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: desafio para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2005a.

\_\_\_\_\_. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005b.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Coordenação pedagógica**: espaço de aprendizagem coletiva e de estímulo a práticas criativas e inovadoras. Brasília: UnB, 2008.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMIÃO, M. L. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. Representações sociais, subjetividade social e inclusão escolar. CONFERÊNCIA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 8., 2006, Roma. **Anais...** Roma: [s.n.], 2006a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Barbosa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUNDIM, E. D. A. **A coordenação pedagógica como espaço promotor de relações dialógicas**. 2009. Monografia. Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. São Paulo: Papyrus, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ROCHA, A. B. da S. Ensino primário no Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal. Secretaria de Educação. **Revista da Coordenação de Educação Primária**. Brasília: [s.n.], 1968.

\_\_\_\_\_. Ensino primário no Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal. Secretaria de Educação. **Revista da Coordenação de Educação Primária**. Brasília: [s.n.], 1969.

ROSELLI, N. D. **La construcción sociocognitiva entre iguales**: aprendizagem cooperativa. Argentina: Instituto Rosario de Investigaciones em Ciências de la educación, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez., 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

SANTOS, A. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In: LIBÂNIO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

SANTOS, E. B. dos. **Formação contínua do professor de ciências**: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, M. da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008.

TACCA, M. C. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Além de professor e do aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMIÃO, M. L. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZALEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor–aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006a.

\_\_\_\_\_. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, M. I. et al (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

\_\_\_\_\_. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, p. 138-161, [S.l.], 2008a.

\_\_\_\_\_. Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 9., 2008b, Brasília. **Coletânea...** Brasília: Líber Livro, 2008b.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

THOMSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1993.

\_\_\_\_\_. **Problemas do desenvolvimento da psique**. v. III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

**Nome:**

### **Histórico profissional**

- 1 Tempo de serviço:
- 2 Locais de serviço:
- 3 Instituição e curso de graduação:
- 4 Ano de graduação:
- 5 Cursos de pós-graduação:
- 6 Tempo de SEDF:
- 7 Tempo de escola:

### **Questões subjetivas**

- 1 Como ocorreu sua escolha profissional?
- 2 Como considera sua formação profissional inicial?
- 3 Gosta de atuar nas etapas de alfabetização? Foi opção sua?
- 4 Qual o tempo de atuação com a etapa/série para a qual leciona atualmente?
- 5 Como se sente com relação a sua profissão?
- 6 Como percebe o trabalho pedagógico realizado nesta escola?
- 7 Como você vê as relações e interações pessoais e profissionais nesta escola, entre professores, direção, servidores, pais e alunos?
- 8 O que você acha da gestão da escola? É democrática ou não?
- 9 Como você interage com os colegas das diferentes etapas de ensino/série?
- 10 Você se sente acolhida pelo grupo com o qual trabalha? Como se dá a interação entre vocês?
- 11 Na etapa/série que atua há o trabalho conjunto?
- 12 Como ocorrem as coordenações entre seu grupo de trabalho? O que mais impede a sua concretização?
- 13 Há na escola trabalho coletivo? Por quê?
- 14 O que você acha da coordenação coletiva prevista para ser realizada toda quarta-feira? Como deveria ocorrer?

- 15 Você acha necessário o trabalho coletivo? Em que você acha que ele poderia favorecer o seu trabalho em sala de aula?
- 16 O que hoje mais lhe preocupa em relação a sua turma?
- 17 Quais as maiores dificuldades na realização do seu trabalho?
- 18 Como os demais professores e profissionais que atuam fora de sala de aula têm contribuído com o seu trabalho? Você se sente apoiada nas dificuldades enfrentadas? Geralmente por quem?
- 19 Como você percebe o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica? Atende as suas expectativas? Como ele deveria acontecer?
- 20 E da supervisão?
- 21 E da direção e vice-direção?
- 22 Quais ações poderiam ser tomadas para a melhoria do trabalho coletivo na escola?
- 23 Você já vivenciou alguma experiência de trabalho conjunto que você considera relevante para sua atuação profissional? Como foi?
- 24 O que significa trabalhar coletivamente no seu ponto de vista?
- 25 Houve este ano algum momento significativo (positivo ou não), seja no seu grupo de trabalho, seja em outra situação que provocou alguma mudança na sua forma de pensar e atuar profissionalmente?
- 26 Se você tivesse o poder de realizar alguma mudança na escola ou no seu trabalho, o que você mudaria?
- 27 Qual foi sua expectativa e impressão inicial com a proposta da vinda do grupo da UnB para a escola? Como você pensou que seria essa aproximação e quais sentimentos que essa proposta gerou inicialmente em você?
- 28 E hoje, o que você pensa e como vê esse grupo da UnB? Eles têm contribuído de alguma forma com a escola? Como?
- 29 Quais seus projetos e expectativas futuras, incluindo em relação aos profissionais? Pretende continuar atuando com essa série no ano que vem? Assumir outras funções, como coordenação pedagógica? Sair da profissão...

## ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS

**Nome:**

### **Histórico profissional**

- 1 Tempo de serviço:
- 2 Locais de serviço:
- 3 Instituição e curso de graduação:
- 4 Ano de graduação:
- 5 Cursos de pós-graduação:
- 6 Tempo de SEDF:
- 7 Tempo de escola:

### **Questões subjetivas**

- 1 Como ocorreu sua escolha profissional
- 2 Como considera sua formação profissional inicial?
- 3 Experiências em alfabetização
- 4 Outras atividades que já desempenhou na SEDF e em outras instituições
- 5 Como se deu a sua entrada para a coordenação pedagógica desta escola?
- 6 Como percebe o trabalho que está buscando realizar?
- 7 Como acredita que o seu trabalho é visto pelos demais colegas?
- 8 E pela direção?
- 9 Como interage com os professores da escola? Com a direção, servidores, pais e alunos?
- 10 Se sente a vontade para exercer essa atividade?
- 11 Quais as maiores dificuldades que enfrenta nesse fazer diário?
- 12 Que tipo de ajuda consegue dar aos professores com mais frequência?
- 13 Como se sente ao exercer esta função nesta escola?
- 14 Como você percebe as interações entre os profissionais da escola?
- 15 O que você entende por trabalho conjunto entre profissionais de ensino?
- 16 Você já vivenciou alguma experiência de trabalho conjunto entre professores?

- 17 Existe algum grupo na escola que no seu ponto de vista realiza um trabalho conjunto efetivo? Por que isso acontece com tal grupo e não com os demais?
- 18 Quais as maiores barreiras para a efetivação do trabalho coletivo entre os professores?
- 19 O que pode contribuir para que o trabalho coletivo aconteça na escola?
- 20 Como você percebe o clima da escola, no que se refere às interações dos profissionais de ensino entre si, com os alunos, pais, servidores?
- 21 Como são as relações entre a direção e professores, servidores, pais e alunos?
- 22 Qual tem sido a sua contribuição no favorecimento do trabalho conjunto entre os professores?
- 23 Você acredita que exista uma relação entre trabalho conjunto e prática pedagógica? Qual?
- 24 Quais são seus planos futuros, incluindo os profissionais?

## **ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM VICE-DIRETORA E SUPERVISORA**

**Nome:**

### **Histórico profissional**

- 1 Tempo de serviço:
- 2 Locais de serviço:
- 3 Instituição e curso de graduação:
- 4 Ano de graduação:
- 5 Cursos de pós-graduação:
- 6 Tempo de SEDF:
- 7 Tempo de escola:

### **Questões subjetivas**

- 1 Como foi seu trajeto até se tornar vice-diretora/ supervisora? A quanto tempo atua nessa função?
- 2 Relato sobre sua chegada e percepção sobre a escola
- 3 Como você se relaciona com os professores, servidores e demais profissionais da escola, pais e alunos?
- 4 Qual a linha de trabalho você considera que é adotada pela direção? Você julga democrática?
- 5 O quê mais lhe preocupa nesta função que exerce?
- 6 O que mais lhe incomoda na escola?
- 7 Como você percebe o clima relacional da escola?
- 8 O que pensa sobre o trabalho desenvolvido pelos educadores da escola?
- 9 O que você quer, deseja, quais são as suas expectativas para essa escola?
- 10 O trabalho coletivo acontece? Como ele acontece? Como deveria acontecer?
- 11 Em sua opinião, o que tem impedido a plena realização do trabalho coletivo, compartilhado entre os professores?
- 12 Qual seria o papel da direção na construção do fazer conjunto entre os profissionais de ensino?
- 13 E da coordenação?

- 14 Qual tem sido o envolvimento dos demais profissionais da escola, Orientadora Educacional, Pedagoga, Professora da Sala de recursos, no desenvolvimento do trabalho coletivo entre os professores?
- 15 O que você entende por trabalho conjunto, coletivo entre profissionais de ensino?
- 16 Qual a sua importância?
- 17 Se você tivesse a oportunidade de mudar algo na escola hoje, o que você mudaria?
- 18 Momentos marcantes na gestão da escola.
- 19 Quais as suas expectativas profissionais?

## ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caro professor (a),

As questões que se seguem pretendem ser um instrumento para reflexão pessoal sobre o trabalho vivenciado na escola. Além disso, é parte da pesquisa que integra a minha dissertação de Mestrado sobre o trabalho coletivo na coordenação pedagógica. O instrumento está dividido em duas partes e você pode escolher responder em conjunto ou em dois momentos distintos. Assim sendo, pedimos que responda as questões individualmente e com bastante tranquilidade, pois elas serão utilizadas apenas como esclarecedoras e orientadoras do processo de estudo que visa o enriquecimento de todos.

Agradecemos a sua valiosa contribuição.

### IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Série de atuação:

### PARTE 1 – SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- 1 O que você compreende por coordenação pedagógica?
- 2 Como você descreve os momentos de coordenação pedagógica?
- 3 O que você mudaria na coordenação pedagógica?
- 4 Na sua avaliação, quais aspectos que fazem parte de uma coordenação pedagógica bem sucedida?
- 5 Quais são as maiores barreiras para o seu bom e real funcionamento?
- 6 Durante o decorrer deste ano letivo, quais as ações desenvolvidas na coordenação pedagógica que foram mais significativas e por quê?
- 7 Quais são as principais características de um bom coordenador pedagógico?

## PARTE 2 – SOBRE O TRABALHO COLETIVO

- 1 Como você caracteriza um trabalho coletivo?
- 2 Quais as vantagens e desvantagens que você vê nos trabalhos realizados coletivamente?
- 3 Trabalhar coletivamente é fácil para você? Quando você gosta de fazer isso e quando é que você não gosta?
- 4 O que você identifica que pode estar impedindo que esse trabalho coletivo aconteça de forma efetiva nessa escola?
- 5 Como você pensa a sua própria atuação enquanto professor nos momentos coletivos aqui na escola no sentido de fortalecer os espaços de troca de experiências, reflexões, estudos, elaboração e avaliação conjunta de ações entre os professores?
- 6 A escola mostra querer investir no trabalho coletivo entre os professores. Sobre isso o que você ainda pode dizer que ajudaria para essas reflexões e para a efetivação desse espaço nessa escola?

## ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES/SUPERVISOR E DIREÇÃO

### IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Função:

### PARTE 1 – SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- 1 O que você compreende por coordenação pedagógica?
- 2 Como você descreve os momentos de coordenação pedagógica?
- 3 Quais aspectos você considera que são indispensáveis para o bom e real desenvolvimento da coordenação pedagógica?
- 4 A seu ver, quais são as maiores barreiras para o desenvolvimento do trabalho da coordenação/supervisão pedagógica?
- 5 O quê você pensa que os professores/escola esperam de um coordenador/supervisor pedagógico?
- 6 Durante o decorrer deste ano letivo, quais as ações desenvolvidas na coordenação pedagógica que foram mais significativas e por quê?
- 7 Quais são as principais características de um bom coordenador pedagógico?

### PARTE 2 - SOBRE O TRABALHO COLETIVO

- 1 Como você idealiza o trabalho coletivo na escola?
- 2 Quais as vantagens e desvantagens que você vê nos trabalhos que são realizados coletivamente na escola?
- 3 Trabalhar coletivamente é fácil para você? Quando você gosta de fazer isso e quando é que você não gosta?
- 4 O que você identifica que pode estar impedindo que esse trabalho coletivo aconteça de forma efetiva nessa escola?

- 5 Como você, na função de coordenador/supervisor ou vice-direção tem atuado nos momentos destinados ao trabalho coletivo na escola e com os grupos de professores?
- 6 Qual seria o seu papel, nessa função, para que estes momentos se transformem em espaços de troca de experiências, reflexões, estudos, elaboração e avaliação conjunta de ações desenvolvidas entre os professores ?
- 7 A escola mostra querer investir no trabalho coletivo entre os professores. Sobre isso o que você ainda pode dizer que ajudaria para essas reflexões e para a efetivação desse espaço nessa escola?