

Produção de conhecimento no diálogo universidade-escola: **textos reunidos**

[Organizadoras]

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Andreza Barbosa

**Produção de conhecimento no
diálogo universidade-escola:
textos reunidos**



Pedro & João
editores

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Andreza Barbosa
(Organizadoras)

**Produção de conhecimento no
diálogo universidade-escola:
textos reunidos**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha; Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto; Andreza Barbosa (Organizadoras)

Produção de conhecimento no diálogo universidade-escola: textos reunidos.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 257p.

ISBN: 978-65-87645-75-9 [Impresso]
978-65-87645-76-6 [Digital]

1. Produção de conhecimento. 2. Diálogo universidade-escola. 3. Formação de professores. 4. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 370

Arte da Capa: Felipe Roberto I Argila

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

Sumário

Parte I – Formação de professores e organização do trabalho pedagógico	17
A parceria universidade-escola: redimensionando práticas de pesquisa, formação e intervenção <i>Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha</i> <i>Antonio Celso de Melo</i> <i>Maria Regina Addad Ramiro</i>	19
Experiência, narrativa e autonomia: articulando conceitos <i>Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha</i> <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i>	35
Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores <i>Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha</i> <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i> <i>Guilherme do Val Toledo Prado</i>	51
Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho <i>Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha</i> <i>Andreza Barbosa</i>	67
As repercussões das condições de trabalho na organização do trabalho coletivo e (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica <i>Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha</i>	89

Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo <i>Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha</i> <i>Andreza Barbosa</i> <i>Maria José da Silva Fernandes</i>	111
Parte II – Formação, leitura e literatura	143
Leitura, constituição do sujeito autônomo e democratização na escola <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i> <i>Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha</i>	145
A mediação da leitura literária na formação docente e discente: socializando narrativas experienciais e literárias no desenvolvimento pessoal e profissional <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i> <i>Débora de Moraes Brassioli</i> <i>Patrícia de Andrade Cavazani</i>	159
A leitura na escola: discutindo concepções e práticas de professores <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i> <i>Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha</i>	177
Reflexões de professores sobre práticas de leitura em sala de aula <i>Thiago Moura Camilo</i> <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i>	197
As relações de ensino e a produção de textos <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i> <i>Helen Cristine Bido Brandt Delloso</i> <i>Márcia Regina de Oliveira Savian</i>	207

A sala de leitura na escola: espaço para a formação leitores e constituição de subjetividades <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i> <i>Elayne Batista Siqueira Brancalion</i> <i>Maria Regina Addad Ramiro</i>	221
Eles não sabem ler. E agora, o que faremos? Reflexões sobre práticas de ensino de leitura e de escrita (entre)tecidas pelos processos de pesquisa e formação de professores <i>Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i> <i>Valdemar de Camargo Filho</i> <i>Cristiane Cristina Borges Sartori</i>	233

Apresentação

*Nossos livros testemunharão contra nós ou a nosso favor,
nossos livros refletem quem somos e quem fomos, nossos
livros têm nosso quinhão de páginas do Livro da Vida.
Seremos julgados pelos livros que dizemos nossos
(MANGUEL, 2006).*

A epígrafe do texto de Alberto Manguel, retirada de “A biblioteca à noite” (Companhia das Letras, 2006), nos parece muito sugestiva para apresentar esse livro.

Embora o autor se refira aos livros que o leitor lê, às suas escolhas pessoais, aos “livros que dizemos nossos” e que refletem “quem somos e quem fomos” como leitores, a nós parece que esse argumento pode ser aplicado à experiência de quem escreve.

Quem somos e o que escrevemos/testemunhamos neste livro?

Somos professoras do ensino superior e formadoras de professores interessadas na produção de conhecimento na e com a escola básica. Somos pesquisadoras e intérpretes do cotidiano escolar em diálogo com os colegas professores da escola. Testemunhamos, ao longo dos artigos, uma experiência de parceria universidade-escola em que conhecimentos sobre a formação de professores no contexto do trabalho docente coletivo, a complexidade da organização do trabalho pedagógico e a centralidade das práticas de leitura e escrita foram sistematizados, vínculos de amizade e respeito foram construídos e a confiança na escola pública, laica e comprometida com uma educação humana e ética foi fortalecida.

Desenvolvemos três projetos de pesquisa¹ financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -

¹ Estamos nos referindo aos projetos “Espaços coletivos e formação de professores centrada na escola” (Processo CNPq: 400832/2011-9); “A (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica e o trabalho docente coletivo: entre determinações, tensões e resistências” (Processo CNPq: nº 409343/2013-7); e “O

CNPq na Escola Estadual Professor Hélio Nehring entre 2011 e 2015 e, posteriormente, retornamos inúmeras vezes para dialogar com a equipe gestora e com os professores nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC).

A E. E. Professor Hélio Nehring, localizada no bairro São Jorge, em Piracicaba/SP, tem como diretora, desde 2004, a professora Maria Regina Addad Ramiro, que nos acolheu na escola como pesquisadoras em 2011.

A professora Regina tem um desassossego e um olhar inquieto para a escola. Está sempre pronta para rever encaminhamentos, lidar com as contradições, dialogar com o grupo de alunos e professores, ouvir interlocutores externos. Esse olhar inquieto que nos envolve e é cúmplice da perspectiva de Paulo Freire, para quem “o mundo não é, o mundo está sendo”, sustenta as relações de colaboração entre os professores da escola e da universidade e a permanente disponibilidade para provocar questionamentos e ser questionada.

Foi essa postura, recentemente provocada pela leitura do texto “Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social”², que mobilizou o desejo de ampliar reflexões com as autoras Luciana Haddad Ferreira e Andreza Barbosa, que prontamente aceitaram o convite para participar da ATPC.

Nossa participação na ATPC online do dia 18/07/2020 para acompanhar a discussão foi mais uma grata experiência de formação compartilhada e uma oportunidade privilegiada de confirmar, mais uma vez, que os encontros de trabalho coletivo na escola não se rendem ao fatalismo, ao conformismo e ao comodismo, retomando Paulo Freire.

trabalho com a alfabetização de alunos ingressantes no sexto ano do Ensino Fundamental: da formação de professores do Ensino Fundamental II centrada nas ATPC às relações de ensino em sala de aula” (Processo CNPq: nº 407092/2012-9).

² Artigo publicado na revista *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 29 jul. 2020.

O grupo de professores, mesmo considerando as dificuldades políticas, econômicas, sociais e educacionais brasileiras, agravadas pela pandemia da COVID-19, mantém o sentimento de indignação contra as desigualdades sociais e injustiças que afetam os estudantes das escolas públicas e faz desse sentimento uma mola propulsora para questionar o currículo, as práticas educativas, o trabalho coletivo e sua própria formação a partir de ideais democráticos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Acompanhando a interação entre os 30 professores presentes no encontro é que nos demos conta do que pudemos aprender, refletir, problematizar e teorizar desde 2011, quando nos aproximamos da escola.

A ideia deste livro nasce desse encontro e do desejo de reunir parte da produção acadêmica produzida ao longo desse percurso. O inventário inicial da produção, considerando trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos, artigos em periódicos científicos e capítulos de livros, alguns elaborados em coautoria com os profissionais da escola, mais as iniciações científicas, dissertações e teses, apontou mais de 40 registros.

Reunimos aqui alguns desses textos com pequenas alterações a fim de formatar e padronizar alguns elementos textuais. A seleção dos textos procurou articular as perspectivas teórico-metodológicas assumidas no percurso das pesquisas com a diversidade de questões que emergiram da formação de professores no contexto do trabalho docente coletivo e do ensino da leitura e da escrita a fim de propiciar discussões sobre os modos de (re)elaboração dos conhecimentos e práticas pelos professores e pesquisadores.

Esse material documenta e, portanto, testemunha o que aprendemos com os professores da E. E. Professor Hélio Nehring. Embora grande parte desses textos já publicados tenha circulado na escola, reunir alguns deles na forma de livro é parte de nosso compromisso de valorizar a escola pública e seus professores, bem como reafirmar a importância da produção de conhecimento em

parceria. Esse livro é parte de “nosso quinhão de páginas do Livro da Vida”.

Esperamos que a direção, os professores e os demais profissionais da escola possam se reconhecer nas páginas desse livro e, mais que isso, que possam reconhecer a potência do trabalho que realizam não só para a produção do conhecimento sobre a escola, mas, principalmente, para a construção de uma escola pública comprometida com a aprendizagem de seus estudantes.

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Andreza Barbosa

Prefácio

Este saber que nasce de cada pessoa e se transforma em um saber compartilhado tem um valor epistemológico porque sem este saber-saberes é difícil que uma pessoa possa fazer o trânsito entre o singular e o compartilhado.

Assunción López Carretero¹

Qual é o sentido de prefaciarmos um livro? De um lado, o agradecimento pelo convite e a expectativa de produzir um texto que valorize a obra em questão; principalmente em se tratando de uma coletânea de trabalhos consistentes, produzidos coletivamente, numa parceria muito bem-sucedida entre universidade e escola, na qual estiveram envolvidas pesquisadoras e professores comprometidos com a escola pública; de outro, o sentimento de uma leitora privilegiada, que conhece a obra antecipadamente, numa leitura autorizada, como diz Larrosa (2004)². Esse autor me inspira em momentos como este, em que, na condição de primeira leitora, vou dar o texto a ler aos demais leitores; e, nesse processo, já inevitavelmente apresento minha interpretação sobre o produto final, furtando ao futuro leitor as múltiplas possibilidades de leitura e interpretação.

Nesse contexto, assim como Larrosa (2004), opto por trazer algumas reflexões sobre o conteúdo da obra, visto que ela as suscita, e deixo para você, caro leitor, o prazer e o deleite da leitura

¹ LÓPES CARRETERO, Asunción. Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, SP, v. 14, n. 3, p. 917-927, jul./set. 2019.

² LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2004. p.11-22.

de textos tão ricos de experiências educativas, compreendendo e interpretando novos modos de produção de conhecimento e de aprendizagens docentes.

Os textos aqui reunidos me provocam uma experiência de leitura, me instigam a refletir sobre o meu envolvimento com a formação de professores; assim como Renata, Cláudia e Andreza, também tenho me lançado ao desafio de estabelecer parcerias com escolas públicas e/ou trabalhar colaborativamente com professores que atuam nas redes de ensino. São parcerias instigantes e que geram muitas aprendizagens; constituem modos de nos mantermos ligadas ao cotidiano da educação básica no qual já atuamos, mas, por estarmos vinculadas ao ensino superior, dela nos fomos afastando. Atuar nesses projetos de parceria é uma forma de manter-nos ligadas a esse cotidiano e de aprender continuamente com aqueles que constroem a história da escola e das práticas docentes. É uma forma de viver e investigar autênticas experiências educativas e produzir novos sentidos para a formação docente.

Há que se valorizar a iniciativa das pesquisadoras, organizadoras da coletânea, pois, ao reunirem trabalhos produzidos e publicados em diferentes espaços-tempos, sistematizam uma rica prática de formação docente.

Muito já sabemos sobre a formação de professores: os sucessos e os desafios que enfrentam na difícil rotina de trabalho, a forma como os docentes aprendem e como resistem à constante desvalorização profissional. Há muitas pesquisas e publicações sobre o assunto. Acredito que muito avançamos nas últimas décadas, apontando o quanto as pesquisas pautadas na racionalidade técnica não surtem efeitos, pois o professor não é respeitado e considerado em suas necessidades; ele não é visto como produtor de saberes; os especialistas, profissionais externos à escola e às práticas docentes, por décadas, disseram e continuam dizendo aos professores, em múltiplas modalidades de prescrições, o que lhes falta e o que devem fazer. Os atores da escola foram e

continuam sendo silenciados pelas políticas públicas e pelos pesquisadores e formadores.

Há pelo menos três décadas esse modelo de formação tem sido contestado, e novas possibilidades têm emergido. Dentre elas, destaco a que é o foco desta obra: o trabalho colaborativo entre profissionais que atuam na universidade e na escola pública. Essa modalidade de trabalho, principalmente quando ocorre no contexto da escola, tem duplo papel: de um lado, os acadêmicos da universidade se aproximam dos cotidianos escolares e muito aprendem com os professores a partir de suas necessidades, de seus desafios e do modo como atendem às demandas oriundas das secretarias de educação e de outros órgãos públicos; de outro, os professores da escola aprendem com os acadêmicos, têm acesso a novas abordagens teórico-metodológicas, constroem modos de sistematização de suas práticas e se tornam consumidores críticos das produções acadêmicas. Essa é a vivência da “pedagogia da experiência”, como defendem Contreras Domingo e Ferré (2013, p. 35)³,

uma abertura para a relação de troca a partir do que cada um tem de próprio, para que nessa relação possa implantar o caminho da interrogação, da busca, do diálogo entre o que surge como proposta (uma pergunta, um experimento, um projeto, uma leitura, uma viagem, uma conversação) e a implicação pessoal, desde que cada um viva sua própria viagem, fazendo dela uma experiência.

Esse é o sentido da parceria colaborativa, aquela que gera problematizações, nos tira da zona de conforto, mas produz aprendizagens recíprocas; produz saberes da experiência, aqui entendidos como aqueles que se constroem na alteridade, numa relação atenta e pensante com o outro e com o vivido. Essa modalidade de parceria é construída no caminhar, no respeito ao

³ CONTRERAS DOMINGO, José; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; FERRÉ, N. P. L. (comps.) *Investigar la experiencia educativa*. 2. ed. Madrid: Morata, 2013. p.21-86.

outro, aos seus saberes e não saberes e na abertura a novas possibilidades. Índícios dessa caminhada estão registrados nesta coletânea.

Os saberes produzidos com e pelos professores precisam se tornar públicos. Esse é o compromisso político dos pesquisadores e formadores envolvidos em projetos de formação. Há que se dar visibilidade ao trabalho invisível que acontece nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, a presente obra apresenta a produção de cinco anos de trabalho. São textos que trazem as marcas da colaboração, de saber-saberes, da abertura a novas possibilidades para o trabalho pedagógico. São textos que registram saberes singulares e compartilhados, assim como defende Lópes Carretero (2019) na epígrafe deste prefácio; portanto, com um valor epistemológico de referência para novos projetos de formação.

Assim, caro leitor, que você também produza experiências de leitura com os textos que compõem esta coletânea, os quais evidenciam a possibilidade de construir novas práticas de formação com os professores, para valorização da escola pública e o reconhecimento dos docentes como produtores de saberes e investigadores da própria prática.

Adair Mendes Nacarato
Universidade São Francisco

Parte I

Formação de professores e organização do trabalho pedagógico

A parceria universidade-escola: redimensionando práticas de pesquisa, formação e intervenção¹

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Antonio Celso de Melo

Maria Regina Addad Ramiro

Introdução

A discussão proposta nessa “Roda Escola-Universidade/ Universidade-Escola” é fruto de reflexões sobre a parceria colaborativa decorrente do projeto de pesquisa “Espaços coletivos e formação de professores centrada na escola”, iniciado em 2012 com financiamento do CNPq/CAPES, que reúne professores da universidade e de uma escola da rede estadual paulista e tem como objetivo principal compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente as atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) vão se constituindo e sendo apropriadas pelos professores e equipe gestora como experiências de formação.

A escola atende, aproximadamente, 1000 alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, divididos em três períodos. Inserida numa comunidade bastante carente, muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

A equipe gestora é formada pela diretora, vice-diretora e dois professores coordenadores (PC), um para o Ensino Fundamental e

¹ Texto publicado no e-book do VI Seminário Fala (Outra) Escola - Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária, organizado por Guilherme do Val Toledo Prado, Heloísa Helena Dias Martins Proença Proença e Liana Arrais Serodio. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2013. p. 98-106.

outro para o Ensino Médio. O corpo docente é composto por 40 professores, com cargas horárias distintas, de 2h/aula a 32 h/aula. A participação dos professores nas ATPC é de acordo com a carga horária de trabalho, portanto, há professores que fazem somente 1h e outros que cumprem com 4h, em dois dias da semana. Desse grupo, 60% são efetivos, o que significa que a rotatividade dos professores de ano a ano é representativa.

As ATPC são organizadas em três horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, sob responsabilidade dos PC. A proposta da escola assume as ATPC como momentos de formação dos professores, ou seja, os encontros são conduzidos de modo a contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Quinzenalmente as pesquisadoras participam desses encontros acompanhando, registrando (por escrito e em áudio) e contribuindo com as pautas acordadas em cada grupo. O trabalho de 2012, em especial com um dos grupos, que reunia professores do Ensino Fundamental e Médio, girou em torno da discussão sobre a promoção da leitura, pois frente as dificuldades dos alunos e resultados das avaliações externas, entendemos, na época, que essa era uma discussão que precisava ser feita. Sistematizamos a experiência com esse grupo específico em vários artigos contando, em alguns deles, com contribuições dos próprios professores (OMETTO, BRASSIOLLI e CAVAZANI, 2012; OLIVEIRA e CUNHA, 2013; OMETTO e CUNHA, 2013; OMETTO, 2013; ZANON et al., 2012).

Importante destacar que essa discussão sobre a leitura continua a ser feita em 2013, entre professores do Ensino Fundamental, agora com enfoque direcionado às práticas de leitura e escrita, sobretudo dirigidas aos alunos do 6º ano e com problemas na alfabetização. Como necessidade e sugestão dos professores, essa discussão vem sendo aprofundada no contexto de um outro projeto de pesquisa, considerando-se a relevância da problemática (OMETTO, 2012). Os professores do Ensino Médio, nesse primeiro semestre de 2013, diante da observação da falta de perspectivas e projetos pessoais e profissionais dos alunos, propuseram-se a

problematizar as culturas juvenis com o apoio de algumas análises de Dayrell (2003, 2007).

Nesse texto sistematizamos as aprendizagens das pesquisadoras, da diretora e do professor coordenador do Ensino Médio frente à relação universidade-escola na expectativa de problematizar as contribuições dessa parceria para o redimensionamento das práticas de pesquisa, formação e intervenção na escola.

Acreditamos que a parceria entre universidade e escola pode ajudar na construção de uma “epistemologia da vida na escola”, expressão usada por Alarcão (2000, p.17), que nos chama a atenção para o fato de que devemos assumir a escola como “organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria”.

A parceria colaborativa como processo de formação continuada

Compreendemos a parceria colaborativa entre universidade e escola básica na perspectiva anunciada por Giovani (1998), isto é, como um processo de formação continuada de professores e pesquisadores, com ênfase no trabalho coletivo, capaz de articular questões práticas e problemas teóricos que, mediante um processo de estudo e investigação, pode ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento dos vários profissionais.

Uma formação continuada comprometida com o desenvolvimento profissional docente

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Na mesma perspectiva, Foerste (2005, p.108) destaca que a parceria entre os professores da escola básica e da universidade “cria um espaço inédito de formação continuada, tanto de uns quanto de outros” e, portanto, “cria condições para serem estabelecidas negociações concretas que identificam objetivos comuns e respeitam interesses específicos de cada instituição” (p.117).

Essa concepção de parceria colaborativa difere de outros dois modelos apontados por Foerste, como a parceria dirigida, que entende a escola como local onde as teorias produzidas pela universidade são aplicadas, e a parceria reconhecida como oficial, em que o Estado dita as regras, não considerando as especificidades das escolas e redes.

A parceria colaborativa rompe com a hierarquia entre professores da universidade e da escola básica propondo, como já defendido por Zeichner (1998), eliminarmos a separação entre o "mundo dos pesquisadores acadêmicos" e o "mundo dos professores", na expectativa de construir um diálogo que permita uma interlocução teórica e um melhor entendimento do contexto da escola.

Admitir, no entanto, que mesmo quando acadêmicos e professores trabalham como parceiros

não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita as contribuições do outro (ZEICHNER, 1998, p.222).

A base da parceria, segundo Foerste (2005), é a “reflexão colaborativa”, em que os diferentes profissionais encontram oportunidades de compartilhar e questionar suas práticas e teorias, articulando os saberes acadêmicos e os saberes da experiência em torno da atividade docente.

Nesse tipo de parceria os professores da universidade reconhecem que os professores do ensino básico são os melhores

críticos de suas próprias práticas, pois há certas coisas que somente um professor, diretor ou PC podem captar na rotina da escola, uma vez que “só a vivência efetiva da escola pode possibilitar a percepção de algumas contradições e ambiguidades do seu cotidiano” (FOERSTE, 2005, p.112) para elaborá-las criticamente.

Compreendemos que a parceria universidade-escola em torno da reflexão colaborativa potencializa a formação dos professores centrada na escola ampliando o diálogo entre os diferentes profissionais.

A formação centrada na escola como aquela que acontece no contexto de trabalho, "privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento" (CUNHA e PRADO, 2010, p.104).

No entanto, como apontado por Oliveira-Formosinho (2009, p.272-273), “formação centrada na escola não pode significar formação encerrada na escola”, ou seja, é essencial que a escola “interactue com instituições de formação, especialistas em educação, movimentos pedagógicos, associações profissionais de professores, associações sindicais de professores, redes de escolas, projetos de professores”.

Do ponto de vista político, assumir a parceria universidade-escola como formação continuada dos professores e pesquisadores contribui para valorizar a escola não só como instância de investigação da academia, de produção de conhecimento sobre a escola, mas como local de experimentação, produção coletiva, diálogo e sistematização de conhecimentos na e com a escola.

Não podemos deixar de registrar a preocupação de que essa perspectiva de parceria colaborativa como formação continuada centrada na escola possa ser apropriada de maneira reducionista e mistificadora. Como bem destacado por Dias-da-Silva (2001, p. 151), essa proposta pode ser "reducionista porque pode estar restringindo a escola a seu corpo docente e atribuindo a ela uma autonomia inexistente em nosso sistema escolar burocrático e

centralizador. Mistificador pela supervalorização dos professores que ela pressupõe”.

O que Dias-da-Silva chama a atenção é que as perspectivas de pesquisas colaborativas da universidade com professores "não podem ignorar nem as implicações da política educacional nem as pressões da cultura da escola e precisam ser reconfiguradas, reconhecendo a indissociação prática pedagógica-gestão e política educacional" (p.162).

De fato, pensar a parceria colaborativa como formação continuada exige considerar múltiplas dimensões, reconhecendo as contradições e “os movimentos de aproximação e afastamento, onde se produzem e reelaboram conhecimentos, valores e significados” (ANDRÉ, 2008, p.141).

Para que se possa apreender o dinamismo da vida na escola é preciso considerar, de acordo com André (2008), quatro dimensões intimamente relacionadas: subjetiva/pessoal, institucional/organizacional, instrucional/relacional e sociopolítica.

Com base nessas categorias é que desenvolvemos nosso esforço de análise a fim de explicitar nossas práticas de pesquisa, formação e intervenção em colaboração.

O que temos aprendido com essa experiência?

No início de nossa parceria logo percebemos que teríamos - pesquisadores, gestores, professores - que construir juntos esse lugar da pesquisa na escola. A escola tem uma dinâmica própria em que interagem professores, alunos, gestores, funcionários, equipe da Diretoria de Ensino, pais, prestadores de serviço.

Incluir esse novo grupo, o dos professores da universidade, promoveu sentimentos conflitantes, pois o vínculo de confiança leva um tempo para ser consolidado. Para muitos, o papel dos professores da universidade, porque formadores nas licenciaturas, é avaliar o trabalho desenvolvido nas salas de aula, apontar os erros, corrigir, orientar. A titulação dos professores é associada a uma “competência” admirada e, ao mesmo tempo, contestada. "O

que sabem os pesquisadores sobre a realidade da escola?", questionam os professores.

Charlot (2002, p.92) observa "que o professor acha que o pesquisador está dentro da escola para tomar, para receber sem dar - o que muitas vezes é o que acontece: o pesquisador vai coletar dados e depois não vai dar o relatório". E completa: "Muitas vezes, é melhor mesmo que o pesquisador não dê o relatório, para não magoar pessoas que estão trabalhando em condições tão difíceis" (p.92).

Podemos, realmente, compreender as resistências e dúvidas. Fora a presença dos pesquisadores, o que dizer da necessidade do uso do gravador para registrar em áudio as reuniões e a solicitação para elaboração de registros escritos? "O que farão com nossos dizeres? Como serão interpretados e divulgados?". A parceria exigiu, nesse sentido, a explicitação de objetivos, procedimentos e acordos, que vão muito além do simples termo de consentimento livre e esclarecido. Esses questionamentos foram importantes, no encaminhamento da pesquisa, porque exigiram dos pesquisadores uma reflexão mais cuidadosa sobre o que significa fazer pesquisa na e com a escola, o que já pôde ser destacado em outro trabalho (CUNHA, 2012).

Ao lado da desconfiança, no entanto, também existiram expectativa e vontade de construir novos laços, constituir um grupo de estudos, dar novos sentidos às práticas conhecidas. Percebemos que leva tempo para compreendermos que essas duas instituições - universidade e escola - não precisam disputar conhecimentos ou prestígio (apesar do prestígio da academia e do desprestígio da escola...). Leva tempo para os professores compreenderem que os pesquisadores têm o que aprender com eles, pois são autores de suas práticas. Reconhecer a complementaridade pressupõe desconstruir essa histórica distinção entre professores da escola básica e da universidade e valorizar a escola básica como lugar onde se produzem conhecimentos e saberes enraizados nas práticas.

O fato é que encontrar o lugar da pesquisa na escola, marcada pelo cotidiano frenético, também não é simples. A pesquisa supõe parar, ouvir, dialogar, pensar, registrar, sistematizar, pensar de novo. Os profissionais da escola são forçados a "correr", a produzir respostas rápidas, a dar soluções para encaminhamentos urgentes, enfim, a atender prontamente as demandas. Eles têm pouco tempo para pensar e, muitas vezes, ninguém para conversar. São dois ritmos distintos que precisam ser articulados.

Diante dessa "carrera", no início do trabalho os pesquisadores sentiam-se visitas, tentando se relacionar com jeito e de um jeito que não atrapalhasse a rotina da escola. Aos poucos os profissionais da escola foram percebendo que não era preciso parar tudo quando chegavam; que não era preciso dar-lhes atenção enquanto esperavam pelo começo da reunião; que não era preciso interromper o trabalho ou acertar a agenda de uma maneira sacrificada para atender as demandas dos pesquisadores. A proposta e metodologia da pesquisa é que devem ser ajustadas à escola, respeitando seu ritmo, não o contrário.

Ocupar o lugar de interlocutores foi e continua sendo o maior desafio dos pesquisadores. Isso por duas razões: a primeira, é porque os pesquisadores, como gestores e professores, não têm as respostas prontas aos desafios da escola. Na verdade, têm a compartilhar a sua disponibilidade para refletir junto com professores e gestores, pois, como afirmado por Sacristán (2002), a ciência - sistematizada na universidade - pode nos ajudar a pensar. Nesse sentido, os pesquisadores podem, conforme Charlot (2002, p.92), compartilhar "ferramentas, instrumentos, inclusive instrumentos conceituais para que eles [os professores] analisem as situações e realizem o trabalho possível". Com as demandas do cotidiano e os sentimentos de urgência e, por vezes, de impotência, muitos professores hesitam a se debruçar sobre conceitos e teorias que possam ajudá-los a interpretar as situações de sua prática, reivindicando intervenções e ações concretas.

A segunda razão diz respeito à rotatividade dos professores ano a ano. A rede estadual paulista conta com um número

expressivo de não efetivos. É frequente que um professor, depois de lecionar numa unidade de ensino num determinado ano, não tenha aulas atribuídas na mesma unidade no ano seguinte. Essa política de contratação e atribuição de aulas gera muita instabilidade no quadro docente nas escolas, pois a cada ano é preciso recomençar o processo de constituição do grupo e discussão da proposta pedagógica. Para a pesquisa, as alterações no grupo de professores exigem a retomada do sentido da presença dos pesquisadores na escola e o investimento em novos laços de apoio e confiança.

Como é dito e repito na escola: *É um eterno recomençar...*

Apesar dessas dificuldades, o compromisso da equipe gestora com a promoção de uma escola de qualidade e com a formação continuada por meio do diálogo com a universidade vem garantindo a continuidade e a consistência da pesquisa.

Essa colaboração veio sendo fortalecida ao longo da convivência e, aos poucos, todos perdemos o medo dos julgamentos, ajustamos expectativas, abrimos mão das nossas certezas únicas, nos movimentamos com mais espontaneidade nos espaços e tempos de encontro.

Essa é a dimensão subjetiva que não pode ser apagada do histórico da pesquisa no cotidiano da escola: o lugar social de cada um de nós nos permite ver, perceber e sentir a realidade da escola de maneira peculiar e é dessa troca que apreendemos a dinâmica da colaboração. Os registros dos pesquisadores, gestores e professores no decorrer dos ATPC nos permitem reconhecer e valorizar a multiplicidade de olhares e perspectivas.

Os pesquisadores foram encontrando seu espaço na escola, acolhidos especialmente pelos PC, que viram nessa parceria a possibilidade de ressignificar os momentos de trabalho coletivo e assumir a posição de formadores de professores. Diante da complexidade de formar os professores na escola e viabilizar um trabalho articulado, os PC aprendem por meio da própria experiência, tirando lições dos sucessos e percalços. Entendemos que por meio da parceria com os professores da universidade os

PC têm tido a oportunidade de encontrar apoio e subsídios teóricos que favorecem o diálogo e a reflexão com os professores. A organização de um Mini-Simpósio de apresentação das práticas dos professores, pelo PC do Ensino Médio, em 2012, por exemplo, já se constituiu como uma ação de valorização do trabalho coletivo junto ao grupo e evidenciou a apropriação de um tipo de prática de socialização de experiências familiar à universidade e ainda tão nova entre os professores da escola básica.

Também observamos que a equipe gestora passou a sentir-se mais confiante ao longo dessa parceria, deixando de olhar exclusivamente para suas falhas e lacunas, mas para os aspectos positivos do que vem sendo feito no trabalho pedagógico da escola. Percebemos que foi preciso que os pesquisadores dissessem o quanto o trabalho da escola era interessante para que os profissionais pudessem admiti-lo. Num tempo em que as críticas à escola básica são tão contundentes, receber o apoio dos pesquisadores parece fazer diferença na autoimagem da escola.

E esse é um ganho muito expressivo nessa parceria: professores e gestores sentindo-se capazes, valorizando as práticas da escola, reconhecendo-se competentes. Esse novo olhar veio sendo produzido nas ATPC, por meio da leitura de textos e de diálogos que tematizam as práticas da escola e ajudam o grupo a produzir sentidos para o próprio trabalho. O exercício de compartilhar experiências passou a exigir registros sobre a sala de aula e a sistemática de documentar as ideias e práticas foi, pouco a pouco, tornando-se possível. As memórias e alguns registros, por sua vez, passaram a ser teorizados e romperam os muros da escola. Em colaboração, incluindo professores e gestores como coautores, produzimos textos que puderam ser compartilhados, por exemplo, no VI Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica (ZANON, A. et al., 2012) e no IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos (OMETTO, BRASSIOLLI e CAVAZANI, 2012). A experiência do Conselho de Classe Participativo será apresentada no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e

Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em julho desse ano (CUNHA, OMETTO e RAMIRO, 2013). A esses trabalhos estão associadas as duas Rodas “Escola-Universidade/ Universidade-Escola”, nesse VI Seminário “Fala (Outra) Escola”.

Compartilhar o cotidiano da escola, sem dúvida, põe à prova as hipóteses, expectativas e necessidades da pesquisa, uma vez que os desafios da escola pública são inúmeros. E é essa experiência de convivência no cotidiano que nos permite reconhecer as dimensões pedagógicas, institucionais e sociopolíticas. Mesmo tendo como foco de pesquisa a formação nos espaços coletivos da escola, descobrimos que não é possível compreendê-los bem sem a oportunidade de circular em outros espaços e tempos da escola: sentar no banco da entrada e observar o movimento; reparar no entra e sai da secretaria; no vai e vem das inspetoras; acompanhar a movimentação do Grêmio; o telefone tocando; a página da escola no Facebook; a interação na sala dos professores; as interações nos Conselhos de Classe participativos; as apresentações de trabalhos dos alunos; as convocações da Diretoria de Ensino; os documentos da Secretaria. Esses momentos são tão importantes quanto a participação nas semanas de planejamento, replanejamento, ATPC e Conselhos, pois vão informando a complexidade da dinâmica da escola.

Especificamente com relação à formação docente, nossas observações e reflexões apontam para a ideia de que a formação planejada para acontecer nas ATPC não é linear e tampouco estável. Cada grupo de professores reunido tem suas necessidades, expectativas, modos de compreender a relação universidade-escola, de aderir e/ou resistir ao projeto de colaboração. Mesmo contando com condições de possibilidade necessárias, como intencionalidade, disponibilidade, reciprocidade e reflexividade, as ATPC são muito sensíveis aos aspectos referentes ao contexto de organização da escola, como as demandas da Secretaria, aplicação das avaliações diagnósticas e provas do SARESP, expectativa de aumento dos índices de aproveitamento dos alunos, bônus, atendimento a projetos da Diretoria de Ensino, entre outras. Não é

possível pensar a formação e a dimensão pedagógica descolada das dimensões institucionais e sociopolíticas.

A descontinuidade do trabalho nas ATPC e a necessidade de recomeçar todos os anos, como já destacado, não pode ser creditada aos professores, mas a uma política de contratação e atribuição de aulas que impede muitos professores comprometidos de permanecer na escola por períodos longos. Essa dimensão institucional afeta a organização do trabalho na escola, pois além da substituição de professores ano a ano, há disciplinas sem atribuição de aulas, há professores com 2h/aula na escola etc.

Estando na escola é possível perceber que o que pode ser percebido como falta de organização da escola, traduzida num planejamento que não é cumprido, num plano de ação não concretizado, é, na verdade, resultado da falta de estrutura para fazer frente às dificuldades do cotidiano.

A dimensão institucional, marcada pela dimensão sociopolítica, ou seja, pelas políticas educacionais, afetam diretamente a vida da escola. Como destacado por André (2008), “além das políticas, as mudanças que ocorrem na sociedade, na mídia, nas relações e práticas sociais têm de ser consideradas porque afetam os valores, as representações, os sentimentos e emoções dos atores escolares”.

Sendo assim, pensar a parceria universidade-escola e as práticas de pesquisa, formação e intervenção no trabalho pedagógico implica considerar a colaboração nos seus múltiplos aspectos. Compreendemos com essa pesquisa que não é possível pensar a formação dos professores e dos estudantes sem considerar o contexto político, institucional, social, econômico, bem como das políticas públicas.

Considerações finais

Compreendemos que tanto os professores e gestores como os pesquisadores têm, em ambas as instituições, a partir do diálogo promovido pela parceria colaborativa, a oportunidade de

redimensionar suas ações na direção de seu desenvolvimento profissional, da renovação das práticas de ensino e pesquisa e acesso a outros campos de conhecimentos e experiências.

Nossa parceria tem possibilitado construir múltiplos sentidos para a experiência compartilhada e isso tem sido possível por meio da alternância entre nossas posições de interlocutores, intérpretes e tradutores de nossas práticas e teorias.

Segundo Schimidt (2006), é exatamente do jogo de identidades e alteridades que a combinação de interpretações e a composição de saberes permite atribuir sentido à investigação e à formação nas ATPC.

A parceria colaborativa, portanto, não pode se prestar à identificação de problemas e à prescrição de receitas fáceis. Talvez a tarefa dos pesquisadores seja buscar compreender a dinâmica das escolas, valorizando-as, e sistematizar com os professores e gestores um conhecimento que possa ajudá-los a contrapor-se ao discurso de responsabilização e oferecer resistência aos processos de intensificação e precarização do trabalho docente.

Referências

- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. (org.) **Escola reflexiva e supervisão**. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Editora Porto, 2000.
- ANDRÉ, M. D. A. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EccoS**, São Paulo, v.10, nº Especial, p.133-145, 2008.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.89-108.
- CUNHA, R. C. O. B. Práticas de pesquisa e cotidiano dos HTPC: encaminhamentos metodológicos. In: IV Congresso Internacional

Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos, 5, Niterói, RJ. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense - UFF, 2012. p. 1-15.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N.; RAMIRO, M. R. A. O envolvimento dos alunos nos Conselhos de Classe Participativos. Trabalho submetido ao **I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: perspectivas da Psicologia e Educação**, na Universidade de Lisboa, Portugal, 2013.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.149-165, jan./jun. 2001.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005. 167p.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n.44. abr. 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. 399 p.

OLIVEIRA, B. P.; CUNHA, R. C. O. B. A leitura literária como condição facilitadora para a formação de professores no trabalho coletivo da escola. Trabalho submetido no **VIII Congresso Latino-Americano Pedagogia, Linguagem e Democracia**, Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, 2013.

OMETTO, C. B. C. N. **O trabalho com a alfabetização de alunos ingressantes no sexto ano do Ensino Fundamental**: da formação de professores do Ensino Fundamental II centrada nas ATPC às relações de ensino em sala de aula. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq/CAPES, 2012.

OMETTO, C. B. C. N.; BRASSIOLLI, D. M.; CAVAZANI, P. A. A mediação da leitura literária na formação docente e discente: socializando narrativas experienciais e literárias no desenvolvimento pessoal e profissional. In: In: IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos, 5, Niterói, RJ. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense - UFF, 2012. p. 1-14.

OMETTO, C. B. C. N. Elaboraões de professores sobre o conceito de leitura e sobre práticas escolares de leitura. Trabalho submetido à **36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação** – ANPED, Goiânia-GO, 2013.

OMETTO, C. B. C. N.; CUNHA, R. C. O. B. Leitura, construção da autonomia e democratização da escola. Trabalho submetido no **VIII Congresso Latino-Americano Pedagogia, Linguagem e Democracia**, Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.81-87.

SCHIMIDT, M. L. S. Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n.2, p. 11-41. 2006.

ZANON, A. et al. Leitura como prática cultural e sustentabilidade. In: Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica, 6, 2012, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: Colégio Piracicabano, 2012. p.1-8.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

Experiência, narrativa e autonomia: articulando conceitos¹

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Introdução

Desde 2011 temos desenvolvido pesquisas sobre a formação de professores centrada na escola e sobre práticas de leitura e escrita no contexto dos encontros de trabalho pedagógico coletivo assumindo a centralidade da linguagem nesse processo.

Partimos do pressuposto que a formação docente se dá no contexto das relações interpessoais, instauradas e mediadas pela linguagem, possibilitando que os professores aproximem-se dos processos em acontecimento na escola tomando-os como objetos de atenção, explicitação e análise. Nessa perspectiva, assumimos que tanto a formação pessoal quanto a profissional são processos de produção de sentidos, instaurados, materializados, constituídos e mediados pela linguagem.

Sendo assim, nossos estudos acerca dos processos de formação e dos sentidos neles produzidos estão pautados em referências teóricas que se situam no campo da linguagem, uma vez que a linguagem nasce da necessidade de comunicação entre os homens para a realização do trabalho, entendido como ação social de transformação da natureza e do próprio homem.

Neste texto, a partir de um exercício de elaboração teórica, articulamos os conceitos de experiência e narrativa ao processo de formação centrada na escola e problematizamos a constituição da autonomia dos professores nos encontros de trabalho pedagógico coletivo.

¹ Capítulo publicado no livro "Itinerários/diálogos sobre formação de professores e diversidade", organizado por Celi N. Neres e Eliane Greice Davanço Nogueira. Dourados, MS: Seriema, 2016. p.15-32.

Entre outros autores, recorreremos, sobretudo, a Larrosa, Benjamin, Bakhtin e Vigotski para discutir que esses encontros representam espaços de socialização de conhecimentos, saberes e práticas dos professores e que o compartilhamento das experiências, por meio das narrativas, ao promover a interação e a revisão de pontos de vistas, ao mesmo tempo em que favorece a adesão a um projeto coletivo, contribui com o processo de constituição da autonomia dos professores.

O trabalho docente coletivo na escola, *lócus* da formação centrada na escola (ou formação em contexto de trabalho) pode ser compreendido como um processo de formalização da experiência, isto é, de elaboração de reflexões e tematização de experiências dos professores a partir das narrativas de suas práticas (CANÁRIO, 2000a).

A palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar, aproximando-se do que os gregos antigos chamavam de *épikos* – poema longo que conta uma história e serve para ser recitado. Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Tanto para ouvir o que o narrador conta como destino da palavra que o narrador profere.

De acordo com Bruner (2001, p.58), é “muito provável que a forma mais natural e mais imediata de organizar nossas experiências e nossos conhecimentos seja a forma narrativa”. E complementa que

a disposição para narrar é inerente à natureza humana e está ligada a necessidade de conservar a experiência, imprimir ordem, estabelecer vínculos causais, sem o quais pareceriam aleatórios (...). Quando alguém conta a sua história estabelece continuidade, sentido e coerência à própria existência (BRUNER *apud* REGO, AQUINO e OLIVEIRA, 2006, p.272).

Dessa perspectiva, a oportunidade de organizar as experiências e conferir sentido à docência, por meio das narrativas das práticas desenvolvidas na sala de aula, confere aos encontros

de trabalho pedagógico coletivo oportunidades privilegiadas de formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Ouvir e narrar práticas: um processo de formação orientado pela experiência

Para discutir a formação orientada pela experiência - pelas narrativas das práticas - é preciso considerar, de antemão, que o processo de formação de professores tem início antes mesmo do ingresso nos cursos de licenciatura, uma vez se constitui marcado pela história pessoal dos sujeitos.

A constituição da personalidade e da profissionalidade acontece, portanto, de forma concomitante, tanto em espaços e instâncias formais, quanto informais, pela mediação de práticas relacionais e experienciais, as quais mobilizam conhecimentos teóricos e se constituem como possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal (CUNHA, 2006). Isso significa que a profissionalidade do professor constitui-se em um processo marcado pela própria experiência do processo de constituição da personalidade.

Segundo Cruz (2013, p. 42) "a profissionalidade refere-se à ação docente que consiste num conjunto de comportamentos, conhecimentos, diretrizes, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Para a autora, ensinar, orientar, ajudar os alunos e regular suas ações, organizar espaços e atividades, dentre outros, são manifestações da profissionalidade dos professores.

Esse processo de formação e desenvolvimento profissional, que também é pessoal, constitui-se na intersubjetividade (VIGOTSKI, 1989), ou seja, personalidade e profissionalidade são produções históricas que se singularizam ao longo da vida, de forma coerente com um paradigma de inacabamento e como um ser em devir.

Em sentido amplo, a formação de professores "se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a

sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p.611-612).

Sendo assim, podemos compreender a escola - lugar onde os professores ensinam - como instância de formação – lugar onde os professores aprendem - e os momentos de trabalho coletivo como mobilizadores de conhecimentos teóricos e práticos que viabilizam o desenvolvimento profissional que é, ao mesmo tempo, desenvolvimento pessoal (SÁ-CHAVES, 2000).

Segundo Canário (2000b), uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, ou seja, no contexto de trabalho, consiste em criar situações que permitam aos professores transformar as experiências em aprendizagens, isto é, problematizar, fundamentar e teorizar as experiências, o que pressupõe a interação num contexto de colaboração e diálogo. Para o autor, os encontros de trabalho coletivo são as instâncias de confronto dessas práticas e de elaboração de projetos de intervenção/formação.

Acrescentamos que esses confrontos e elaborações conjuntas, porque mediadas pela linguagem, permitem a emergência de múltiplos olhares e perspectivas que colocam os sentidos em circulação pelas narrativas das experiências vividas coletiva e singularmente pelos professores.

Segundo Larrosa (2002a, p.21), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Com efeito, não há experiência sem o princípio de alteridade, sem a presença de alguém, de algo ou de um acontecimento exterior que afeta e mobiliza o sujeito e que se constitui como um movimento de ida e de volta (LARROSA, 2011).

Destaca-se que o autor aqui se refere à experiência como possibilidade de (re)significação do vivido, como elaboração de sentidos ou sem-sentidos do que nos acontece, o que só é possível pela mediação da linguagem. A experiência, portanto, é da ordem

do simbólico, do subjetivo e não do acontecimento concreto, empírico.

Essa ideia de experiência como atividade simbólica se materializa nas ideias de Benjamin (2012, p.123), quando relaciona o conceito de experiência à parábola do pai moribundo que recomenda aos filhos que procurem um tesouro enterrado. Os filhos, não achando o tesouro, compreendem que o pai lhes transmitira uma experiência: “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro”. A experiência seria, portanto, essa lição ou moral extraída e transmitida em fatos e conselhos.

A compreensão de si mesmo, da própria experiência, portanto, supõe a compreensão do outro. A relação eu-outro é mediadora da relação de construção e reconstrução de si mesmo considerando-se, ainda, que as transformações e as experiências são históricas e culturalmente contingentes, uma entre muitas e tantas possíveis (LARROSA, 2000b).

Diante do exposto, defendemos que a interação entre os professores possa e deva acontecer marcada pela socialização de narrativas experienciais, o que corresponde, segundo Correia (2003, p.37), a “dispositivos de escuta e interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro”.

Nesse sentido, defende o autor, interpretar as histórias experienciais não é deter-se na retrospectiva dos fatos, mas subjetivar o passado e o presente para projetá-los no futuro.

A ideia de se estruturar o trabalho de formação em torno de uma reflexão sobre as práticas não significa que a prática vivenciada individualmente por cada um dos formandos seja o ‘material’ exclusivo utilizado para a reflexão aí produzida. As práticas individuais, ou melhor, as experiências vivenciadas individualmente são encaradas como produtos individualizáveis de práticas sociais e o trabalho de formação consiste precisamente em realçar o caráter social das práticas individuais através do confronto metódico de

produtos individualizados dos processos sociais de produção de práticas (CORREIA, 1991, p.122).

Importante ressaltar que a formação orientada pela socialização de experiências não obedece ao modelo do que o professor deve saber e fazer, mas está compromissada com as muitas formas de ser e fazer dos professores em relação ao seu trabalho, nas experiências das pessoas consigo mesmas, nas quais o que “se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional” (LARROSA, 1994, p.49).

Os encontros entre professores nas escolas poderiam privilegiar as narrativas sobre as práticas da sala de aula uma vez que, na perspectiva de Larrosa, narrativa, compreensão e autocompreensão estão imbricadas. Segundo o autor, se o sentido de quem somos está construído narrativamente, as histórias que escutamos e lemos funcionam como reflexões mediadoras que nos ajudam a organizar nossa própria experiência e identidade (LARROSA *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.147).

Larrosa (1994, p.70) argumenta que a pessoa conserva o que vê de si mesma ao narrar-se, pois quando o sujeito fala ele constitui sua experiência de si. O fato é que essa elaboração e reelaboração da consciência de si dependem de interações sociais que promovam oportunidades “de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura”.

Segundo Larrosa (2001, p.49), não há uma experiência humana que não seja mediada pela cultura. A cultura é esse “conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos”.

Em outras palavras,

talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contar o que somos (...). Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? E isso a que chamamos de autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa, são será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de calmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? (LARROSA, 2001, p.22).

Nesse caso, a experiência dependeria da arte de contar, da arte de narrar. No entanto, segundo Benjamin (2012, p.213), a arte de narrar se faz cada vez menos frequente, está em vias de extinção, “é como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

Benjamin (2012) defende que somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos os fatos, quando registramos nossas memórias na relação com outras histórias. O ato de contar uma história, uma experiência, faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras.

Um outro aspecto da função da narrativa merece destaque. Para Benjamin (2012) existe um parentesco entre senso prático e narrativa. A narrativa teria a função de oferecer um ensinamento, uma sugestão, uma norma de vida e o narrador, nesse sentido, seria um homem que sabe dar conselhos.

Contudo, de acordo com o autor,

dar conselhos soa hoje como algo antiquado, isto se deve ao fato de as experiências estarem perdendo sua comunicabilidade. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão para a continuação de uma história que está se desenrolando (...). O conselho tecido na substância da vida vivida

tem um nome: sabedoria. A arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção (BENJAMIN, 2012, p. 216-217).

Essa sabedoria do narrador não é restrita à sua experiência, mas também àquilo que “sabe por ouvir dizer” (p.240). A sabedoria inclui, portanto, a experiência alheia, as narrativas de seus interlocutores.

O fato é que esta experiência, segundo Larrosa (2002b), tem sido cada vez mais rara numa sociedade que valoriza o excesso de informações e opiniões e é marcada pela falta de tempo e pelo trabalho como esforço de controlar o mundo natural e humano. Nesse cenário em que “sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002a, p.24).

Segundo o autor, nada nos acontece porque “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção” (p.24). Argumenta sobre a necessidade de suspendermos a opinião formada e a ação automática para estar com o outro e poder pensar, olhar, escutar, sentir com vagar.

No contexto do trabalho coletivo da escola básica talvez seja possível (e desejável) instituir esse tempo e espaço para interromper a rotina e conversar e pensar sobre as práticas pedagógicas vividas (ou não) como experiências.

Benjamin (2012), ao se referir à falta de comunicação das experiências, isto é, à pobreza da experiência, chama a atenção para o fato de negligenciarmos o “patrimônio humano”. Pobreza de experiência, na sua perspectiva, não é equivalente à falta de cultura, mas tentativa de sobreviver sem ela. O homem que pretende sobreviver sem o “patrimônio humano” da experiência é aquele que não respeita e valoriza a lição, o conselho, a idade e o tempo de experiência, a tradição compartilhada entre gerações, a sabedoria.

A experiência associada ao saber e à narrativa é representada na obra de Benjamin pelas figuras do camponês e do marinheiro:

“o camponês sedentário - que conhece e transmite as tradições dos antepassados - e o viajante marinho, mercador dos mares - aquele que vai a terras longínquas e volta com a bagagem cheia de histórias para contar” (MEINERZ, 2008, p. 29). Como tanto o camponês sedentário que nunca saiu de seu lugar quanto o marinho viajante que correu o mundo não se reúnem mais na oficina de artesãos, não há mais lugar para o trabalhador sedentário recolher os conhecimentos das terras distantes trazidos pelo homem viajado (BENJAMIN, 2012).

Como processo artesanal, um ofício manual, a narrativa supõe tempo e paciência, algo raro no mundo atual. Meinerz (2008) destaca que “a pressa, outrora sinônimo de imperfeição, converteu-se na máxima ‘tempo é dinheiro’ cuja relevância imprime-se nos relatos sobre coisas, acontecimentos e pessoas que circunscrevem-se na lógica do efêmero” (MEINERZ, 2008, p. 41).

Para Oliveira (2009), o que resta à sociedade capitalista atual é viver “experiências individuais efêmeras” por consequência da decadência social ou, então, tentar inverter esta realidade, criando estruturas mais sólidas a partir das próprias experiências individuais compartilhadas no grupo.

A constituição da autonomia pelos sujeitos no contexto do trabalho coletivo

Partindo do princípio de Vigotski (2003) de que somos sujeitos de linguagem é possível afirmar que nossas funções psicológicas superiores são marcadas pela apropriação, pela elaboração e pelo uso de recursos mediacionais internalizados. Nesse processo, a linguagem como o principal sistema simbólico humano desempenha um papel fundamental na constituição do psiquismo.

Central na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados, a linguagem lhes permite apreender e organizar os objetos, eventos e situações do mundo real, bem como instaurar e regular as relações que estabelecem entre si e em relação a si mesmos.

Segundo Bakhtin (2002, 2003), os modos de constituição dos sujeitos – seus modos de ser, agir e pensar sobre o mundo e sobre eles mesmos – são construídos e (re)construídos nas relações sociais produzidas com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem. Nesse processo, é através do plano intersubjetivo, da relação do sujeito com o outro, que as funções psicológicas internalizam-se, constituindo-se em plano intrasubjetivo. A linguagem, portanto, desempenha um papel essencial na ação dos sujeitos históricos, que se constituem na relação com o outro – ela é, segundo Kramer (1993, p.90), “constituidora da consciência e organizadora da ação humana”.

Tanto para Vigotski (1989) quanto para Bakhtin (2002) a mediação do outro e a linguagem são constitutivas da condição humana, tornando os sujeitos capazes de tomar seus modos de ser, de agir e de dizer como objetos de pensamento e de reflexão.

Segundo Geraldi (1997a, p.41) a linguagem, em suas diversas formas de materialização, “situa-se como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”, seja no sentido da apropriação e da elaboração das práticas de significação e da compreensão do mundo, seja no sentido do desenvolvimento da análise e do julgamento de si mesmos, como no sentido de organização do próprio trabalho pedagógico.

Nos encontros de trabalho pedagógico coletivo os sujeitos, ao compartilharem experiências culturais nas relações e interações com o outro, têm possibilidade de tomar decisões próprias sobre seus modos de ação, ou seja, planejar ou desenvolver ações e atividades voluntárias, autorreguladas, isto é, autônomas.

Tomar decisões próprias não pressupõe um *a priori*, o que produziria o que Smolka (1993, p. 50) denomina de “'ilusão da autonomia' ('autônomo' é aquele que (...) realiza sozinho [as atividades]); é aquele que 'não precisa dos outros'”. Ao contrário,

a autonomia (*auto*, “próprio”), por sua vez, não nega a influência externa, os condicionamentos e os determinismos, mas recoloca no homem a capacidade de apreender e deliberar sobre as limitações que lhe são impostas, e a partir das quais orienta sua ação. Portanto,

quando o indivíduo decide-se pelo dever de cumprir uma norma, o centro da decisão é ele mesmo, a sua própria consciência moral que, não sendo um *a priori*, vai se constituindo nas práticas sociais. *A autonomia é autodeterminação* (ARANHA e MARTINS, 1986, p.308 *apud* HERNANDES, 2002, p.16).

A possibilidade de que o sujeito atue de forma autorregulada, ou autônoma, ancora-se no conceito de reflexividade, da relação consigo mesmo, tal como desenvolvido por Vigotski (1989).

Segundo os pressupostos assumidos, é possível afirmar que a linguagem integra as nossas relações com os outros, organiza nossos pensamentos, é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. Nesse sentido, explorando a dimensão interlocutiva da linguagem, que emerge no contexto das narrativas das práticas no contexto do trabalho coletivo, os professores abrem possibilidades de aproximação de uma das “características essenciais da linguagem: a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma” (GERALDI, 1997b, p.6). Essa possibilidade de a linguagem remeter a si mesma, por sua vez, aproxima o sujeito dos próprios processos de apreensão e de elaboração das práticas narradas, tomando suas escolhas e decisões como objeto de atenção.

Nesse sentido, o tempo de apropriação e de elaboração dos conhecimentos que são compartilhados no grupo incorporam-se à noção de autonomia, uma vez que a origem do ato voluntário está na comunicação com o outro que, inicialmente, regula nossas ações ou reflexões, pela palavra. É no movimento discursivo que a atividade autorregulada emerge, manifestando-se, inicialmente, de modo oralizado. Para Hernandez (2002, p.30), o ato voluntário e a constituição da autonomia no indivíduo decorre de “um processo que se inicia desde os primórdios da apropriação da linguagem e se estende por toda sua existência. Funda-se na história, e na cultura, funda-se nas relações sociais”.

Ao mesmo tempo em que os momentos de trabalho coletivo orientam-se pela discussão e elaboração de um projeto pedagógico coletivo da escola, buscando construir consensos provisórios e aproximar perspectivas de ação, esse mesmo coletivo contribui com a constituição de modos autodeterminados e singulares de ação dos sujeitos/professores na medida em que as narrativas das experiências possibilitam elaborações acerca da dimensão simbólica da prática.

Ouvir e narrar práticas de sala de aula, portanto, favorecem um processo de formação orientado pela experiência e reflexividade, possibilitando a constituição de atividades autônomas pelos sujeitos no contexto das práticas coletivas. Isso porque a autonomia não depende apenas da razão do sujeito, mas da troca de experiências que permite que ele passe a controlar deliberadamente as normas, regras e modos de ação de um grupo cultural específico, podendo definir metas para si mesmo na organização do próprio trabalho pedagógico (HERNANDES, 2002).

Narrar a experiência aproxima o professor da dimensão reflexiva da linguagem e põe em questão “a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p.43). Nesse processo pode, ao narrar-se, observar-se, descrever-se e interpretar-se, bem como aos outros.

Considerações finais

Ao articularmos, neste texto, os conceitos de experiência e narrativa à formação centrada na escola, buscamos problematizar a importância dos encontros de trabalho pedagógico coletivo para os processos de constituição da autonomia dos professores, rompendo com a perspectiva de autonomia como fonte estável e absoluta de sentidos. As atividades autônomas dos sujeitos não podem ser consideradas um estado a ser atingido, mas um modo

de funcionamento marcado pelas condições específicas de experiências singulares compartilhadas.

Cumpramos ressaltar que os encontros de trabalho pedagógico coletivo na educação básica costumam ser pensados como momentos de reflexão, planejamento e definição de ações que homegeinizem, unifiquem e padronizem as práticas pedagógicas. Contudo, construir um projeto político-pedagógico como “centro de definições políticas da escola” (PEREIRA, 2008, p.339), de forma coletiva e democrática, não supõe a diluição das subjetividades e a diminuição ou controle da autonomia dos sujeitos. Ao contrário, como se procurou argumentar, a autonomia como autodeterminação se constitui nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

É a discussão permanente das ações da escola, a constituição de um grupo de narradores de práticas que permitirá, no processo de configuração da singularidade e da particularidade do projeto político-pedagógico, fazer da necessidade de construção de uma coerência comum a oportunidade de tomadas de decisão autônomas.

A formação que acontece nos encontros de trabalho coletivo e reúne professores camponeses e professores marinheiros, ao interromper a rotina e o repasse de informações, ao provocar a emergência das narrativas das práticas de perto e de longe, acompanhadas de disponibilidade, abertura, atenção (LARROSA, 2002a, p.25), pode transformar esses encontros em experiências mobilizadoras do desenvolvimento pessoal e profissional.

“Contar casos da sala de aula”, nessa perspectiva, não pode ser considerado perda de tempo na medida em que se constituem patrimônio humano; não podemos admitir que os professores sejam privados na própria escola da faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012).

Propomos pensar a reflexão sobre as experiências, as narrativas das práticas e a ampliação da autonomia dos professores como desdobramentos de um determinado modo de organização dos encontros de trabalho pedagógico coletivo, próximo da

“oficina de artesãos”, de Benjamin (2012), onde experiências podem ser transmitidas e ensinamentos e conselhos podem ser oferecidos.

Como contraponto às “experiências individuais efêmeras” (OLIVEIRA, 2009), o compartilhamento de experiências no contexto do trabalho coletivo é tarefa a ser (re)inventada na escola de modo que a experiência e a narrativa enquanto patrimônios humanos possam constituir a autonomia de professores e seu projeto de trabalho comum.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BENJAMIN, W. O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v.1).
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: EDUCA, 2000a.
- CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A.J. (Org.). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000b.
- CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.
- CANÁRIO, R. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto: ASA, 1991.
- CRUZ, M. S. C. **As contribuições da leitura para as práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior em São Luis - MA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas**: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997a.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

HERNANDES, M. L. Q. G. **Autonomia**: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

KRAMER, S. Leitura e Escrita como experiência - seu papel na formação de sujeitos sociais. In: **Presença Pedagógica**, v.6, n.31, jan./fev., 2000.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abril. 2002a.

LARROSA, J. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p.67-84, ago. 2002b.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MEINERZ, A. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de

Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2008.

OLIVEIRA, F. A Narrativa e a Experiência em Walter Benjamin. In: Congresso LUSOCOM, 8, 2009, Braga, Portugal, 2009. **Anais...** Disponível em: <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/61/37>. Acesso em: 1 abr. 2016.

PEREIRA, S. M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008.

REGO, T. C.; AQUINO, J. G.; OLIVEIRA, M. K. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade, 2000.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Faculdade Estadual de Campinas 1993.

VEIGA-NETO, A. Literatura, experiência e formação (entrevista com Jorge Larrosa). In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica: José Cipolla Netto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores¹

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Guilherme do Val Toledo Prado

Introdução

As discussões aqui encaminhadas sobre os desafios do Coordenador Pedagógico (CP) frente a heterogeneidade do cotidiano e a mediação na formação dos professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)² são fruto de reflexões produzidas no contexto de um projeto de pesquisa que integra pesquisadores de três universidades paulistas e professores da escola básica interessados em compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente os HTPC, vão se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências de formação.

Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo são compreendidos como espaços importantes de diálogo, reflexão e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores e gestores, ou seja, de formação centrada na escola. A formação centrada na escola, na concepção do projeto, é aquela que: “acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a

¹ Artigo originalmente publicado na Revista Educação PUC-Camp., Campinas, v. 18, n. 2, p. 171-179, maio/ago., 2013.

² A partir do ano de 2012 a sigla HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) foi substituída por ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) devido à mudança no tempo referente ao trabalho, de 60 para 50 minutos, igualando-o ao tempo da hora/aula. No entanto, devido ao fato de que tanto professores quanto pesquisadores referirem-se ao trabalho como acontecendo em HTPC, conservaremos esse termo no texto.

interlocação sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento” (CUNHA e PRADO, 2010, p.104).

Nessa perspectiva de formação, defende-se que os CP são os interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática e responsáveis por promover a formação continuada no cotidiano da escola.

A pesquisa, iniciada em fevereiro de 2012 e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq/CAPES), vem sendo realizada em uma escola da rede estadual paulista. Os pesquisadores têm acompanhado os vários HTPC da escola, que são audiogravados e transcritos para discussão com os CP e para atender os objetivos da pesquisa. Entrevistas audiogravadas com os CP e com a diretora da escola também vêm possibilitando construir sentidos comuns para a pesquisa colaborativa.

Para a discussão desse artigo e ampliação de discussões sobre a formação de professores no HTPC, serão problematizadas as condições concretas dessa formação e os desafios do CP face à heterogeneidade do cotidiano escolar.

A escola da pesquisa e a pesquisa na escola

A pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de uma cidade do interior paulista que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Atende 1003 alunos divididos em três períodos e conta com, aproximadamente, 40 professores. Segundo caracterização do projeto político-pedagógico da escola do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias são atendidas pelos programas sociais do governo federal

(Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo da escola são organizados em três horários ao longo da semana e a participação dos professores varia de acordo com sua carga horária de aulas na escola. Esses encontros são mediados pelos CP, exceto um deles, dirigidos por duas das pesquisadoras do projeto. Cada professor frequenta os horários de HTPC que melhor atende sua rotina de trabalho e essa é uma flexibilidade interessante da equipe gestora, que admite que a participação dos professores precisa dar-se em condições de trabalho favoráveis, o que significa considerar horários convenientes para sua jornada e vida pessoal.

Esse modo de organização foi decidido, no início de 2012, para atender duas necessidades: a primeira, para que os pesquisadores pudessem acompanhar o processo de trabalho coletivo com a mediação dos CP (esse percurso foi acompanhado por registros escritos em "Cadernos de Registros" realizados pelos próprios professores e CP e também em áudio para transcrição e análise) com vistas à compreensão dos modos de organização e socialização das experiências do grupo; a segunda, para oferecer aos pesquisadores a oportunidade de participar ativamente da rotina da escola e da constituição do trabalho coletivo como instância de formação.

Com relação aos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo com as pesquisadoras, as discussões do 1º semestre giraram em torno das dificuldades de leitura dos alunos e as contribuições da leitura literária não só para a constituição da subjetividade e cidadania de adolescentes e jovens, mas também para a experiência de formação dos próprios professores. Para aprofundar a temática, optou-se pela leitura de capítulos de dois livros de Michele Petit (2009, 2010).

Dias-da-Silva (2001, p.160) destaca que a viabilidade da realização de uma pesquisa na escola pressupõe "toda uma fase de trabalho dedicada à sensibilização de professores e equipe técnica que, acostumados à desqualificação que são alvo em muitas

pesquisas educacionais" resistem e desconfiam da proposta dos pesquisadores. No caso desta pesquisa, essa fase de sensibilização foi relativamente rápida, pois com o apoio da equipe gestora da escola, logo os professores se deram conta do já apontado por Cunha e Aragão (2010, p. 11): "na relação entre universidade e escola [...] todos os envolvidos no trabalho são capazes de relacionar informações do campo da prática e do campo da teoria, de modo a fundamentar as ações e os pensamentos. Nesse sentido, "a interlocução é peça-chave no desenvolvimento da reflexividade, na revisão dos pontos de vista, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, no diálogo teoria-experiência" (CUNHA e ARAGÃO, 2010, p. 15).

É a partir dessa interlocução que tem sido possível consolidar e fortalecer um processo de colaboração que contribui com a formação dos professores e dos pesquisadores em que escola básica e universidade, a partir do diálogo, têm suas ações redimensionadas, pois o desenvolvimento profissional, a renovação das práticas de ensino e a pesquisa e o acesso a outros campos de conhecimentos e experiências só se faz possível no intercâmbio estabelecido (GIOVANI, 1998).

A formação como interação nos HTPC

Entender a formação enquanto constituição do sujeito, a partir das contribuições de Bakhtin (2002), é compreendê-la mediada pela linguagem, ou seja, da relação do sujeito com o outro, visto que os modos de ser, agir e pensar sobre o mundo e sobre nós mesmos são construídos e (re)construídos nas relações sociais produzidas com, pela e sobre a linguagem.

Como o principal sistema simbólico humano, a linguagem desempenha um papel fundamental na constituição do psiquismo. Central na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados, permite apreender e organizar os objetos, eventos e situações do mundo real, bem como instaurar e

regular as relações que os sujeitos estabelecem entre si e em relação a si mesmos.

Voltar o olhar para um dos espaços de atuação profissional docente, a escola básica, é assumir uma concepção de formação atravessada pelo trabalho coletivo e que visa abarcar os sentidos e as demandas da prática cotidiana e as necessidades dos professores, a fim de que estes possam fazer frente aos conflitos e dilemas presentes em seu trabalho, favorecidos pelos intercâmbios dos processos formativos.

Para Bakhtin (2002, p. 113), o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo é materializada a partir de um auditório social em que se constroem deduções interiores, motivações, apreciações etc. Mediados por este auditório social os sujeitos singularizam-se. Isso supõe pensar que a palavra "é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte".

Bakhtin (2002, p. 113) aponta que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação". Nesse sentido, tanto o meio social como as relações estabelecidas determinam a estrutura da consciência e conduzem a atividade mental de forma que, através dela, seja dada uma resposta por meio de signos. Quando os sujeitos tomam consciência da situação em que estão, na relação com os outros, porque vivem processos de compreensão ativa responsiva, replicam ao enunciado que lhes foi dirigido, ainda que a réplica possa ser devolvida pelo silêncio, por gestos ou olhares. E é justamente essa resposta, que reflete e refrata os sentidos postos em circulação pelos enunciados proferidos, que gera "modelos e formas de enunciação" específicas: enunciações que guardam um tom, uma cor, um estilo, uma resposta singular do sujeito da enunciação a partir dessa interlocução com o seu ouvinte e seu auditório social.

É importante destacar que tanto como falantes ou como ouvintes, os sujeitos estão em interação e os lugares ocupados são significados pelos outros que com eles compartilham daquela

condição imediata de produção. Não há controle sobre os sentidos atribuídos a dizeres e fazeres. É a partir das réplicas, em sua diversidade de formas, que os sujeitos significam como estão sendo aceitos. Nesse processo, o mais importante é perguntar: que sentidos os sujeitos dão a ver do lugar que ocupam? Por outro lado, exatamente porque a linguagem não é clara e apenas indicia, os sentidos que se produzem aos interlocutores são aqueles desejados? No processo de interação, tanto como falantes ou como ouvintes, os papéis de pesquisadores e de professores se constituem e marcam seus modos de ver e de pensar sobre o mundo, a aula, o processo de formação. Nele forma-se e é formado (FONTANA, 2001).

Ao pensar no processo de formação centrado na escola é preciso ter consciência de que como o lugar ocupado pelos pesquisadores não é o lugar da escola, mas o da universidade, é preciso que estejam atentos aos modos como ocupam este lugar, afinal, estão na escola pois nela acreditam e porque nela são aceitos. Essa aceitação, porque dá a ver uma tentativa de rompimento com uma imagem encastelada do professor universitário, possibilita outros modos de exercer esse lugar ocupado. Na mesma medida em que as palavras não nasceram no sujeito mas lhe vieram de outros e são elas que constituem sua consciência, tornando-se palavras próprias alheias (BAKHTIN, 2002), nas relações entre professores, CP e pesquisadores, há a possibilidade de estabelecer outros modos - próprios -, que dão/darão a ver outros sentidos aos papéis e/ou lugares sociais ocupados.

No caso do Coordenador Pedagógico, segundo Placco *et al.* (2011), a partir do levantamento da literatura brasileira sobre a temática da coordenação pedagógica e extensa pesquisa de campo, as autoras identificaram que a principal função do CP é a formação continuada dos professores e que suas atribuições no que se refere à dimensão formativa são, entre outras, promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola e organizar e conduzir as reuniões pedagógicas. No entanto, a partir das interações no contexto do trabalho coletivo as funções

entre formadores e formandos vão sendo significadas e (re)significadas continuamente.

Compreender esse processo de produção de sentidos que se dá na interação entre falantes e ouvintes é perceber os sujeitos não mais determinados por um lugar social. É compreendê-los como sujeitos produtores de sentidos possíveis para o lugar social que ocupam, quer seja de pesquisadores quer seja de professores e CP. Uma outra possibilidade de profissionalidade docente pode ser (re)construída a partir da interação entre diversos e diferentes profissionais que convivem no espaço coletivo da escola.

A convivência dos professores e dos CP com os pesquisadores da universidade, em um mesmo auditório social, pode explicitar aos sujeitos que ocupam o lugar da escola outros modos de se relacionar com o conhecimento. Ou seja, porque os pesquisadores ocupam o lugar da universidade, com o compromisso de realizar pesquisas e produzir conhecimentos de modo sistematizado e investigativo, existe um modo próprio de agir que corresponde ao lugar ocupado. Este modo, longe de ser unicamente da universidade, mas específico dela, poderá ser apropriado por seus interlocutores do mesmo modo que os pesquisadores também poderão apreender modos de lidar com os conhecimentos específicos da dinâmica escolar.

Os sentidos produzidos acerca dos HTPC

Metodologicamente, recolheu-se indícios da problemática acerca dos desafios do CP frente à heterogeneidade do cotidiano e mediação dos HTPC tomando como fonte de dados os diários de campo de duas pesquisadoras; o registro escrito produzido pelo CP do Ensino Médio referente ao HTPC de 10/04/2012 e compartilhado na reunião do dia 17/04/2012; as transcrições dos HTPC dos dias 10/04/2012 e 08/05/2012; e a transcrição de uma reunião de fechamento do semestre com o CP e a diretora da escola em 29/06/2012.

Esses registros foram selecionados, entre tantos outros, porque permitem problematizar as dificuldades e preocupações de professores, CP e diretora quanto à organização e mediação dos HTPC e as expectativas acerca da formação de professores centrada na escola.

A experiência do Coordenador Pedagógico como mediador dos HTPC vai aparecendo na medida em que ele vai contrapondo a sua experiência com a que vive com as pesquisadoras. Suas dificuldades e expectativas são compreendidas quando ele pontua as diferenças de interação e formação nos distintos grupos. No fragmento abaixo, retirado de seu registro escrito sobre a reunião do dia 10/04/2012, ele diz:

Comentei com os demais presentes o quanto essas reuniões têm nos mostrado uma postura diferenciada de nossa equipe quando comparada aos HTPC tradicionais da escola. Persiste-se uma cultura de lamentações nessas reuniões [nos outros HTPC], há também grande quantidade de informações que precisamos passar aos professores toda semana (seja de ordem burocrática ou devido a pequenos problemas pedagógicos de nossos alunos), dessa forma, o foco do professor acaba se distanciando de seu processo de reflexão sobre seu próprio papel na escola e, de certa forma, de seu processo de formação também.

A escolha, quando o trabalho com o grupo começou, foi discutir a importância da leitura literária na constituição dos sujeitos. Para isso, foram eleitos alguns textos literários e teóricos para alimentar as discussões sobre as práticas da escola. Dessa maneira, as narrativas das práticas poderiam entrelaçar-se à narrativas de outros autores ampliando a compreensão sobre o tema. Foi definido um tema, uma pauta, portanto, um foco. Essa não parece uma prática instituída na escola pelos CP nos outros HTPC, que se sentem reféns da heterogeneidade do cotidiano escolar e dos imprevistos que aparecem na rotina. Parece-nos que a forma sistemática e investigativa dos modos de condução do

HTPC pelas pesquisadoras, próprios da pesquisa e do lugar que ocupam na universidade, foram sendo percebidas pelo CP.

No que diz respeito à vida cotidiana, segundo Heller (2000), ela é heterogênea e sua principal característica é a espontaneidade. Isso significa que atuamos no cotidiano, na maior parte do tempo, sem refletirmos sobre cada uma de nossas atividades; nossas ações são fixadas na experiência, orientadas por motivações efêmeras, em constante alteração, orientadas por um pensamento ultrageneralizador.

O pensamento ultrageneralizador é aquele baseado em juízos provisórios "que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar" (HELLER, 2000, p. 34). São juízos que reduzem a singularidade das situações a alguma universalidade, já que normalmente os sujeitos não têm tempo para examinar todos os aspectos do caso singular e têm que situá-lo o mais rapidamente possível sob o ponto de vista da tarefa colocada.

O contraponto à espontaneidade da vida cotidiana é que ela também é hierárquica, embora se modifique em função das condições postas, levando em conta os precedentes, a probabilidade (riscos imprescindíveis e necessários) e o economicismo, isto é, o investimento dirigido ao que é considerado imprescindível para a continuação da vida cotidiana.

Parece-nos que o fato de privilegiar a formação e hierarquizar conteúdos a serem tematizados nos HTPC permitiu ao CP perceber a necessidade de que ele também pudesse agir desta forma. A experiência anteriormente vivida por ele, mediada pelos modos de ação da pesquisa, possibilitaram que compreendesse a necessidade de chamar a responsabilidade de organização dos HTPC para si.

Quando o Coordenador Pedagógico afirma, em reunião do dia 29/06/2012, que "*o HTPC é muito fragmentado, há HTPC que não ocorrem; há HTPC que é a diretora quem fala; há HTPC que todos falam [os CP e a diretora e mais alguns professores que passam informações], em nossos HTPC não há uma única pessoa comandando, é igual ao que ocorre na sala de aula: quando entra um professor*

substituto, quebra-se o trabalho” ele se refere à fragmentação da pauta dos HTPC e a subordinação dos encontros às emergências da rotina. As demandas da escola são muitas e o HTPC como instância de deliberação dos professores precisa dar conta de uma variedade de assuntos que inviabilizam um trabalho mais sistemático de reflexão e sistematização de saberes e conhecimentos.

Nessa mesma reunião, agendada para conversar sobre o trabalho até então realizado e planejamento do 2º semestre, que incluía dois dias de "replanejamento", ilustra bem a dificuldade de atender a todas as demandas da escola e da Diretoria de Ensino:

Coordenador: Então, a pauta que havia sido colocada aqui, olhe [referindo-se a uma pasta]: uma parte iremos fazer e uma parte sempre vem da Diretoria de Ensino.

Pesquisadora 1: Ah, sim, vocês têm uma pauta oficial?

Coordenador: Normalmente tem, mas, por exemplo, será preciso focar nesse projeto "Jovem do Futuro", haverá um Simpósio de Práticas Educativas na UNIMEP, que[...].O Simpósio que a diretora quer que, pelo menos, tenha um trabalho do Fundamental e um do Médio [para serem apresentados], para o dia quinze do mês oito.

Pesquisadora 1: Acho muito interessante! Mas é para o dia quinze do oito? Já?

Coordenador: Sim, para o dia quinze do mês oito. Teremos que trabalhar nas férias e essa semana só iremos ajeitar. Também iremos ver esses outros projetos que estão sendo pensados pela Diretoria de Ensino: um é contra a violência nas escolas, passou até no Fantástico[...].

Pesquisadora 1: Sobre XXXXX [nome da cidade]?

Coordenador: Sim. Imagine que o Dirigente já conversou com todos [os CPs], então, será preciso que nasçam projetos nesse sentido [prevenção à violência] e, até lá, eles devem mandar orientações.

Pesquisadora 1: Eu vi a entrevista do Dirigente também.

Coordenador: Então[...]. E os outros cursos [da Secretaria de Educação], que eles vão também oferecendo [e precisam ser informados aos professores], mas [...].

Pesquisadora 1: São dois dias inteiros?

Coordenador: São dois meios períodos, ou seja, cinco horas.

Pesquisadora 1: É meio período em um dia e meio período em outro dia?

A diretora chegou nesse momento da conversa e acrescentou:

E outra coisa, acho que é preciso fazer, não sei, talvez você [dirigindo-se à pesquisadora] tenha uma sugestão maravilhosa [...]. Com aquele diagnóstico que nós temos do baixo IDESP, baixo SARESP, acho que aí vale uma auto-avaliação. Por exemplo, a professora de Matemática veio a mim hoje e disse: "Nos terceiros C e D [Ensino Médio] do período noturno terei de trabalhar as atividades abaixo do básico, funções básicas de matemática". Agora, como ela está fazendo? Não é somente: estou trabalhando. A pergunta é: como você está fazendo? Compreende? Então, haverá um momento também, que é entre eles ali, não é coordenador? Que teremos que agrupar [os professores]. A questão da alfabetização, aquela primeira redação de início de ano e agora [...]. Eu tenho que cobrar do professor se ele está fazendo o portfólio [...]. Ele está fazendo esse portfólio? Então, como? Vamos dar uma olhada nisso [...].

A questão é: Como dar conta de tudo isso? Além das demandas, o grupo de professores, como apontado pelo CP, em seguida, não participa do planejamento das pautas dos HTPC:

A verdade é que os professores que fazem HTPC nunca sabem a que vieram [...]. Posso até fazer um movimento do tipo: "Semana que vêm continuaremos o texto", mas, talvez, continuemos o texto apenas por quinze minutos, pois surgirão tantas outras coisas!

Esse sentimento de "não dar conta" de tudo o que precisa ser feito na escola invade os HTPC. Esse é um horário que acaba "sobrecarregando" os professores e CP. Não conseguem dar conta do que precisa ser feito e acham que perdem tempo por não estarem fazendo outras coisas.

Os professores e CP indiciam-nos que o tempo dos HTPC poderia ser utilizado como espaço de criação, de apropriação do próprio trabalho. Segundo Bergson (1974) a ciência moderna

realiza algumas reduções, a saber, do tempo ao espaço e da qualidade à quantidade. Essa redução do tempo de criação durante os HTPC e de apropriação do próprio trabalho parece se dar a ver no enunciado do coordenador, materializado no registro que faz do encontro do dia 10/04/2012:

Logo no início, sentimos a falta de alguns membros da equipe gestora e também certo olhar de preocupação de alguns professores presentes. Confesso que eu também estava me sentindo assim, minutos antes da reunião. Afinal de contas, todos estávamos com uma demanda de serviço enorme, principalmente por estarmos na véspera de nosso Provão, estávamos, então, apagando incêndios por todos os lados e já com a nítida impressão de acúmulo de tarefas para o final do bimestre.

O excesso de atividades da escola e essa lógica do "fazer" e "responder" demandas urgentes contrasta com uma dinâmica de formação nos HTPC que exige uma reflexão consistente que venha a permitir uma ação coerente. É preciso tempo para pensar e decidir as questões e problemas da escola e parece que CP e professores não têm tempo para isso. Mais uma vez o pensamento ultrageneralizador sobrepõe-se a uma escolha hierárquica a ser feita pelo grupo.

Será por isso que muitos HTPC têm sido identificados como horário de trabalho pedagógico perdido? O HTPC precisa ser considerado um tempo de "parar" e "pensar" para então se planejar o "fazer". Pensar no sentido de refletir é a possibilidade de voltar atrás interrogando sobre as próprias ações e fazeres já acontecidos não para neles permanecer lamentando o que não deu certo, mas para poder projetar novas possibilidades, estabelecer hierarquias de discussão. Neste sentido, é no movimento coletivo de reflexão sobre o vivido que se pode projetar o futuro, o que leva ao vir a ser como possibilidade de criação do novo, visto que o novo se constitui do passado refletindo-o, mas também, refratando-o. Ao refratar é possível dar a ver outros tons, outras cores, outros matizes, uma resposta singular ao já dito, ao já vivido.

Talvez o excesso de coisas a fazer e tratar no HTPC (impossíveis!) esteja produzindo um desconforto e um sentimento de impotência que desencadeiam as reclamações que incomodam tanto CP quanto os próprios professores. Isso também pode ser compreendido quando eles contrapõem suas experiências nos outros HTPC com os que estão com as pesquisadoras. A fala da professora de Português no HTPC do dia 10/04/2012 mostra a necessidade de falar dos problemas, mas ir além deles.

Qualquer assunto colocado em uma discussão caminha para o sentido de que: aquele aluno não faz, aquele aluno isso, aquele aluno aquilo, aquele aluno não abre o caderno, aquele aluno tem desinteresse, aquele aluno possui tal condição familiar etc. Isso cansa! Pesa! Ora, nós sabemos de tudo isso. O está tornando nossos encontros agradáveis é justamente o fato de que não estamos voltando nossas discussões para esse lado. Essa retórica maçante que já descrevi nós vemos todos os dias, estamos cansados de saber [...]. Defendo a discussão sobre os problemas. Me contraponho apenas aos caminhos monolíticos e repetitivos que normalmente as discussões percorrem. Que falemos sobre muitas coisas e não sempre sobre a mesma coisa.

O enunciado desta professora reafirma para as pesquisadoras a solicitação por um HTPC que estabeleça prioridades, hierarquia de temas para discussões e possibilite mudanças efetivas. Ela clama por um HTPC que possa ser vivido como potencialidade de realização. Essa reflexão nos leva a considerar novamente que se a linguagem, para Bakhtin (2002), integra as relações com os outros, em um auditório social, há, aí, a possibilidade de organização de pensamentos, visto que esta é uma organização entendida como produto histórico e significativa da atividade mental, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. O enunciado da professora alerta-nos para o desejo da produção de novos sentidos para a dinâmica vivida nos HTPC. Uma (re)significação da escola como um todo, dos alunos e das práticas docentes. Uma (re)significação do vivido como possibilidade de reconhecimento do novo.

Antes de tecer algumas considerações sobre o vivido ,um diálogo entre as pesquisadoras e o CP reforça a potência da articulação entre conhecimento e experiência, essência da formação centrada na escola.

Pesquisadora 2: Sabe o que eu tenho pensando, que me chama muita atenção e que me dá prazer em vir aos encontros? É que a teoria está presente o tempo todo. Eu consigo visualizar nas experiências o quanto nós vamos conseguindo articular, pois se somente ficássemos nas experiências e a teoria não se fizesse presente, eu tenho certeza de que eu não estaria empolgada de estar aqui.

Pesquisadora 1: O que estamos conseguindo instituir no HTPC é poder produzir teoria (a nossa própria teoria, inclusive, pensando o próprio trabalho), articulada à própria experiência (...). Essa experiência de formação compartilhada no HTPC precisa partir, precisa levar em consideração, o universo experiencial, as nossas expectativas, práticas, as nossas narrativas sobre a prática, no entanto, precisamos extrapolar isso, produzindo teoria e dialogando com outras referências que cada um de nós traz, a partir de sua área de conhecimento, cultura geral, formação etc.

Coordenador: Essa é a palavra-chave: produção. A produção que nós somos capazes. Na escola se perdeu um pouco a visão crítica sobre tudo, então, o HTPC é um muro de lamentações, você sempre espera por alguém que irá falar uma verdade que sirva para você, isso na escola. Quando você vai para fora (para a Diretoria de Ensino ou outro lugar), a pessoa que fala carrega o estandarte da verdade absoluta: eu já me peguei discutindo com professores em HTPC onde afirmavam: "Mas falaram que é assim! A diretora falou! O supervisor falou que é assim!" Ou seja, a pessoa não possui o mínimo senso crítico, nem se questiona no sentido de se perguntar: "Mas, por que é assim?" Ou: "E se isso fosse feito de outra maneira, não seria melhor?" Acredito que a escola perdeu muito desse senso crítico, creio que é por isso que, em nossos encontros, todos estão entusiasmados, não há uma ordem ou verdade a ser seguida, nós é que estamos produzindo o que será certo e errado, a partir de nosso ponto de vista.

Considerações Finais

Um processo de formação entendido enquanto constituição de sujeitos, vivido em um processo interativo e, por isso mesmo, intersubjetivo, possibilitou que nos HTPC afetamentos recíprocos acontecessem. Sentidos foram sendo (re)significados pelos professores e também pelos pesquisadores, confirmando que é essa produção compartilhada que parece poder fazer frente à condição de heterogeneidade da vida cotidiana na escola na direção de um projeto de formação de professores que reabilite o diálogo entre experiência e teorias construídas no grupo e confrontadas com outros autores. É a produção dos CP e professores a partir da interação no trabalho coletivo, nesse determinado auditório social que hierarquiza prioridades, que pode compor uma nova atmosfera que vá além da lamentação e se comprometa com a proposição de alternativas para os dilemas do cotidiano.

Não é possível eliminar as urgências e contratempos da escola que precisam ser discutidos nos HTPC, no entanto, a clareza de que esses encontros são potencialmente formativos quando tematizam as práticas e necessidades da escola pode ajudar CP e professores a tomarem os eventos cotidianos da escola como oportunidades de formação.

Essa é uma formação sempre em aberto, que supõe tomar a palavra e responder às palavras dos outros. Ao CP cabe, como co-responsável pelos HTPC, garantir que todos possam se manifestar e aprender, juntos, a definir as próprias prioridades numa perspectiva de colaboração e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BERGSON, H. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974, v. XXXVIII.

CUNHA, R. C. O. B.; ARAGÃO, A. M. F. A interlocução como experiência de formação docente. **Comunicações**, Piracicaba, v. 17, n. 2, p. 7-19, 2010.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 103-113, 2010.

DIAS-DA SILVA, M. H. G. F. A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 149-165, 2001.

FONTANA, R. A. C. Sala de aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p.31-37, 2001.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 46-58, 1998.

HELLER, A. **O Cotidiano e a história**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L.T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 227-288, 2011.

Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho¹

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Andreza Barbosa

Introdução

O trabalho coletivo de professores nas escolas de educação básica tem sido objeto de nossas pesquisas e os resultados de dois projetos financiados pelo CNPq² no período compreendido entre 2011-2015 nos permitiram identificar que determinadas condições de trabalho e alguns princípios definidos coletivamente são necessários para que os encontros entre os professores possam se constituir como oportunidades de formação, colaboração e articulação do trabalho pedagógico da escola.

Trabalhos de pesquisa discutem que os momentos de trabalho coletivo dos professores são, a partir da interlocução de concepções e práticas pedagógicas, oportunidades privilegiadas de reflexão sobre o cotidiano escolar e construção de parcerias para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem (CHALUH, 2008, 2010; PRADO, MORAIS e ARAÚJO, 2011; CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013).

Conforme apontado por Sadalla e Sá-Chaves (2008, p.190), "o exercício da docência é feito essencialmente de negociações e de estratégias de interação nas quais com frequência ocorrem tensões e dilemas". Sendo assim, o contexto de trabalho coletivo é o *lócus* para enfrentamento desses dilemas e o "lugar onde emergem as

¹ Artigo originalmente publicado na Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 306-314, set./dez. 2017.

² Os projetos são: "Espaços coletivos e formação de professores centrada na escola" (2011-2013) e "A (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica e o trabalho docente coletivo: entre determinações, tensões e resistências" (2013-2015).

atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos” (BARROSO, 2003, p. 74).

O trabalho coletivo, nessa perspectiva, pode potencializar a organização de uma comunidade crítica e constituir-se como instância de formação e de promoção da autonomia profissional (CHALUH, 2009), contribuindo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

No entanto, apoiadas em Fullan e Hargreaves (2001, p.24), admitimos que o trabalho coletivo dos professores na escola não é, em si mesmo, necessariamente colegiado e colaborativo. Para os autores, “não existe nada de automaticamente bom na colegialidade. As pessoas podem colaborar fazendo coisas boas ou más, ou não fazendo absolutamente nada. Elas podem simplesmente colaborar por colaborar”.

Essa situação corresponderia a uma colegialidade artificial limitada à partilha de ideias que não está ajustada à perspectiva de colaboração compreendida como ajuda e apoio recíproco entre os professores no processo de tomada de decisões referentes à organização das práticas e reflexão crítica sobre os propósitos e ações do grupo e de cada professor em particular.

Nos limites deste artigo problematizamos as limitações do trabalho coletivo quando condições mínimas não são atendidas, bem como alguns princípios que devem ser considerados como pontos de partida a fim de contribuir para que o trabalho coletivo seja assumido como colaborativo.

Defendemos que para que se torne colaborativo, o trabalho coletivo supõe a disponibilidade para acordar princípios comuns de trabalho e compartilhar responsabilidades. Os princípios que sustentam o trabalho coletivo e colaborativo não são abstrações dissociadas das condições de trabalho. A expectativa deste texto é evidenciar e discutir as mútuas implicações entre condições e princípios de trabalho.

O percurso da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede estadual que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (2011-2014) e nas dependências da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de uma cidade do interior paulista (2014-2015).

A escola, localizada em um bairro distante 6 km do Centro, atende cerca de 1000 alunos divididos em três períodos e conta com, aproximadamente, 40 professores. Segundo caracterização do projeto político-pedagógico (PPP) da escola do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal, além de contar com programas municipais.

A DRE abrange uma área que envolve seis municípios com população estimada em 450 mil habitantes e é responsável por 68 escolas. Na equipe de Supervisão de Ensino da DRE atuam 16 supervisores.

Na escola, os pesquisadores acompanharam quinzenalmente a rotina dos encontros das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) ao longo de 2011-2015 com os objetivos de compreender como esses encontros iam se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências formativas e em que medida contribuía com a revisão e aprofundamento do projeto político-pedagógico da escola.

Nesse processo de acompanhamento buscou-se respeitar um modelo de parceria colaborativa em que os pesquisadores externos e os professores da escola, reconhecendo a importância da complementaridade entre os diferentes tipos de saberes, refletiam sobre os trabalhos desenvolvidos na escola buscando articular questões práticas e problemas teóricos que, mediante um processo de estudo e investigação, podiam ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento

dos vários profissionais (GIOVANI, 1998; FOERSTE, 2005; COSTA e FIORENTINI, 2006).

Para Garrido, Garrido e Moura (2001) a participação de pesquisadores no contexto de trabalho coletivo nas escolas pode promover competências investigativas e interpretativas, bem como ajudar os professores a entenderem de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho, tornando-os sensíveis e atentos à complexidade do fazer docente. Nesse contexto, emerge um espaço de formação continuada que oportuniza um questionamento sistemático das reflexões e propostas produzidas em colaboração.

Esse aspecto parece ter sido bem compreendido pelo grupo, como se pode observar pelo registro da ATPC de 13/02/2014 em que dialogam duas professoras:

P1: Assim, a escola e a universidade são espaços muito diferentes (...). O tema da universidade pode muito somar para gente aqui, né? Ao mesmo tempo, a realidade da escola pode ensinar para ela [a pesquisadora], aquilo que ela faz....

P2: Então, porque, assim, na universidade se estuda muito sobre a escola, mas não se vive a escola e ela [a pesquisadora] está se propondo, por exemplo, a viver a escola.

Os dados de análise da interação na escola, como o destacado acima, foram produzidos pela audiogravação e transcrição das ATPC e pelos registros escritos elaborados pelos professores que se revezavam para documentar os aspectos mais significativos das discussões e reflexões compartilhadas nos grupos.

Esses registros não se constituem como atas, mas como exercícios reflexivos que evidenciam o percurso vivido coletivamente segundo óticas particulares. São registros que se aproximam da ideia de diários reflexivos de Zabalza (1994) que os reconhece como instrumentos importantes para conhecer o professor e seus problemas e potencializam o desenvolvimento da consciência da própria experiência na medida em que promovem o diálogo sobre si mesmo, sobre suas ações, sobre sua relação com os outros.

O trabalho desenvolvido na DRE, quinzenalmente, ao longo de 2014-2015, envolveu 3 supervisores e 10 professores coordenadores (PC). Este grupo, partindo do princípio que o PC é o responsável pela organização dos momentos de formação dos professores nas escolas (CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013; PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011; PLACCO e ALMEIDA, 2008) dispôs-se a problematizar as dinâmicas de organização das ATPC nas suas unidades. Os encontros também foram audiogravados e transcritos para análise.

O investimento da parceria colaborativa entre os membros do grupo foi no sentido de constituir uma comunidade de prática ou de aprendizagem (FIORENTINI, 2013) interessada na resolução de situações problemáticas e orientada pelo esforço de análise compartilhada de situações cotidianas, reflexões teóricas e produção de registros reflexivos.

Acreditamos que é por meio da interação e da reflexão que vai sendo compartilhada no grupo que as dimensões sociais e políticas do ensino podem ir sendo problematizadas na medida em que o olhar de cada professor vai sendo dirigido para a sua própria prática, para a sala de aula, tanto quanto para os estudantes e para as condições sociais em que atua (ZEICHNER, 1993).

A partir da narrativa das vivências cotidianas cada membro do grupo pôde, ao contar sobre uma determinada situação, refletir sobre a experiência, compreender as motivações e implicações de sua atuação, bem como pensar em novas estratégias de intervenção.

A leitura das transcrições e dos registros reflexivos de professores e PC nos permitiram tecer as considerações e análises que seguem sobre as condições de trabalho e os princípios que sustentam a colaboração na escola.

Trabalho coletivo e condições de trabalho docente

Entendemos que uma reflexão crítica sobre o trabalho coletivo e colaborativo nas escolas não pode prescindir da análise das condições nas quais se efetiva o trabalho docente nos diferentes

sistemas de ensino sob pena de reforçarmos a armadilha de, conforme apontam Dias-da-Silva e Fernandes (2006), responsabilizar os professores para que, por meio de um trabalho coletivo que não têm condições de desenvolver, modifiquem a escola, promovam a inovação e garantam o sucesso.

Nesse sentido, entendemos ser importante marcar que a defesa do trabalho coletivo assumida aqui em nada se relaciona às “expectativas mágicas” (DIAS-DA-SILVA e FERNANDES, 2006) criadas pelas reformas educacionais para atribuir aos professores a responsabilidade de garantir a eficiência da escola (verificada por meio dos índices que decorrem das avaliações em larga escala). Ainda que reconheçamos que a autonomia da escola é limitada pelas determinações das políticas educacionais, também compreendemos a escola como espaço de contradição. Acreditamos que o trabalho coletivo tem potencialidades no que diz respeito à construção de uma organização do trabalho docente que traduza a identidade da escola e, nesse sentido, pode se caracterizar como forma de resistência e enfrentamento às determinações impostas.

Para que isso seja possível, no entanto, é necessário muito mais que boa vontade e disposição por parte dos professores. Sobre esse aspecto, Borges (2006) destaca que as relações colaborativas na escola não se dão gratuitamente ou dependem tão somente da implicação docente. Para a autora, a colaboração exige superar a tradição disciplinar e “a instauração de uma nova cultura profissional que seja menos individualista, menos marcada pelo isolacionismo e pela especialização” (BORGES, 2006, p. 232).

Acrescenta, ainda, que os maiores entraves para a promoção de uma cultura colaborativa nas escolas são:

- 1) As condições de trabalho (sobrecarga quanto à jornada de trabalho, número de alunos por classe e por docente, estrutura e modo de funcionamento das instituições); 2) Estrutura curricular (divisão por departamentos que contribui para o isolamento e afastamento dos docentes); e 3) Identidade ou cultura disciplinar dos

docentes do ensino secundário (resistência, individualismo, ausência do hábito em colaborar, e descontentamento, são algumas características verificadas como obstáculos) (BORGES, 2006, p. 246-247).

A superação da tradição disciplinar e a instauração de uma forma de trabalho menos individualista dependem de condições de trabalho que, no mínimo, viabilizem momentos de encontros coletivos que possam se configurar como espaços de trocas de experiências e reflexões sobre a prática. Na rede pública estadual paulista, os espaços que deveriam servir a esse propósito são as ATPC.

Criado no final dos anos 80 e retomado posteriormente na década de 90, o tempo reservado ao trabalho pedagógico coletivo na rede pública estadual paulista foi regulamentado e modificado por diferentes atos normativos, conservando, no entanto, o caráter de reuniões coletivas voltadas ao debate e organização do projeto educativo da escola e, também, à formação continuada dos professores.

Cunha (2015, p. 63) ressalta a importância das ATPC, compreendidas como “espaços importantes de socialização e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores e gestores, ou seja, como oportunidade de formação centrada na escola orientada pela reflexão sobre o PPP”. Apesar desse potencial das ATPC, a realização do trabalho coletivo na rede pública estadual paulista tem sido dificultada em função das condições de trabalho que os professores gozam.

Embora seja possível discutirmos vários desdobramentos das condições de trabalho docente para o cotidiano das escolas, destacaremos a seguir alguns trechos de falas dos professores coordenadores reunidos nos encontros ocorridos na DRE que fazem referência aos fenômenos da itinerância (circulação dos professores por mais que uma escola para completar sua jornada de trabalho) e à rotatividade (alternância da escola onde o professor atua) com vistas a problematizar algumas das implicações das

condições de trabalho para a realização do trabalho docente coletivo na rede pública estadual paulista.

As possibilidades de composição da jornada de trabalho dos professores dessa rede têm influenciado fortemente a organização das ATPC na medida em que possibilitam a itinerância dos professores por diferentes escolas para cumprir sua jornada semanal de trabalho. Nesses casos, os professores atuam em várias escolas, mas normalmente só participam das ATPC em uma delas. Isso acaba por dificultar a realização do trabalho coletivo. A fala da professora coordenadora transcrita abaixo evidencia essa situação:

PC1: Tem professores, assim, que “passam” pela escola: “eu passo, eu dou duas aulas, eu dou quatro aulas, eu vou para outra escola, eu dou aula em cinco escolas, eu dou aula em seis escolas...”, né? Então, esse tem sido, assim, acho que o nosso maior desafio lá na escola no momento: a gente conseguir, assim, juntar tudo para que a gente consiga fazer essa formação [na ATPC]... Às vezes a gente não consegue nem conversar com o professor direito, né? [...]

Pesquisadora: Quantos ATPC vocês fazem na escola?

PC1: Nós estamos com quatro horários de ATPC. (Encontro na DER em 15/04/2014).

Para compensar os baixos salários recebidos, os professores, frequentemente, são levados a assumir extensas jornadas de trabalho (BARBOSA, 2011) e, por isso, muitas vezes não conseguem integralizar sua carga horária de trabalho em uma mesma escola, o que leva a uma situação de itinerância por várias escolas diferentes. Além disso, o número de ATPC a ser cumprido varia em função da jornada de trabalho dos professores.

Reconhecendo essa situação, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por meio da Resolução SE n. 75 de 2013 (São Paulo, 2013), prevê que, independentemente do número de ATPC a ser cumprido pelo professor, somente uma hora/aula precisa ser coletiva.

Fica evidente que, nestas condições, a organização do trabalho coletivo fica prejudicada, pois muitas vezes nem é possível reunir

todos os professores ao mesmo tempo. O enunciado de outra professora coordenadora também ilustra isso:

PC3: O que eu acho que está acontecendo, também, nas ATPC, como é que é possível organizar um encontro... Por exemplo, você tem duas horas aulas. Um grupo entra no começo e sai na metade, o outro entra na metade e vai ao fim e um que fica do começo ao fim, certo? O que é que você faz? Você cria um... Tem uma proposta que você vai com ela até o fim e alguém perde o fim,, outros perdem o começo ou vocês repetem aquilo lá e quem está ali escuta dois... Isso aí... (Encontro na DER em 15/04/2014)

O espaço reservado ao ATPC que, em princípio, reserva possibilidades para se constituir como espaço de reflexão coletiva sobre a prática docente, acaba sendo inviabilizado em função dos arranjos decorrentes das condições de trabalho observadas na rede pública estadual paulista.

Além da itinerância, outro agravante para a organização do trabalho coletivo é a rotatividade de professores pelas escolas:

PC4: Antes, quando nós tínhamos só o Fundamental II, nós tínhamos vinte professores, tínhamos ATPC só na terça-feira (...). A gente já estava vindo com os mesmos professores há cerca de três anos, então, a gente estava adiantado... Nós ficamos com quatro professores só, de todo o grupo que a gente tinha no ano passado. Alguns foram para a escola integral, outros pediram remoção... (Encontro na DER em 15/04/2014).

Essa rotatividade se agrava ainda mais em função do grande número de professores contratados temporariamente. Segundo dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos da SEE-SP, em 2014, 46% dos docentes atuantes na rede pública estadual paulista não eram efetivos (SÃO PAULO, 2016). Esses professores nem sempre conseguem ter aulas atribuídas na mesma escola em que vêm trabalhando, configurando a rotatividade de professores, muitas vezes, ao longo de um mesmo ano:

Pesquisadora: Como assim, tem professor entrando na escola toda semana?

PC5: É aquele que fica por trinta dias só, porque um tirou... O professor da sala tirou uma licença, então, são só trinta dias. Mas trinta dias só no papel, porque assim... O tempo que veio para cá, mais um tempinho que tira no exame médico, não sei o que, mas na verdade ele vai aparecer lá na escola só dezesseis, dezessete dias, aí para ficar dentro da [...]

PC6: [...] Eu morro de dó. O professor estava na escola há três meses... “Mas cadê fulano?”, “Ele foi embora porque o efetivo chegou”, mas ele chegou e tirou uma licença de não sei do quê.

A instabilidade da equipe que compõe o quadro docente na escola também se caracteriza, portanto, como mais um elemento dificultador do trabalho coletivo. Torna-se quase impossível conseguir o envolvimento com o trabalho coletivo por parte de um professor que está na escola por pouco tempo.

Assim, tanto a itinerância quanto a rotatividade decorrentes das condições de trabalho presentes na rede pública paulista dificultam a qualidade do trabalho escolar. Isso ocorre porque a dedicação a somente uma escola é frequentemente apontada como um fator decisivo para essa qualidade (GOUVEIA *et al.*, 2006), uma vez que possibilita um maior envolvimento do docente com o projeto da escola e um maior conhecimento da comunidade escolar e da realidade dos alunos. Os autores ainda reforçam a necessidade de condições de trabalho adequadas para a realização do trabalho coletivo:

O esforço que as escolas realizam para garantir o debate coletivo indica a necessidade de considera-lo como uma entre as condições objetivas de trabalho importante para a realização de um ensino de qualidade. A organização desta prática coletiva exige tempo e possibilidade de existência de um profissional específico que facilite e coordene a efetivação dos debates na escola; na ausência de tais condições fica bastante difícil avançar na conquista da qualidade do ensino almejada por todos (GOUVEIA *et al.*, 2006, p. 266).

Ora, se reconhecemos as potencialidades do trabalho docente coletivo para um ensino de qualidade, precisamos também admitir que esse trabalho depende de condições mínimas de trabalho para poder ser viabilizado. Os dados levantados em nossas pesquisas evidenciam as dificuldades de garantir um espaço coletivo de discussão entre os professores e, também, de conseguir a permanência dos docentes na escola, dois elementos fundamentais para a realização de qualquer tentativa de instituir um trabalho coletivo.

O estabelecimento de condições de trabalho que viabilizem o trabalho coletivo, no entanto, por si só, não o garante. Além dessas condições, é necessário observar alguns princípios para que o trabalho coletivo possa se configurar como colaborativo.

Princípios que sustentam o trabalho coletivo e colaborativo na escola

Princípio, do latim *principium*, significa o início, o começo, o ponto de partida de algo. Ampliando esses significados podemos compreender os princípios como as convicções, ideais, juízos e concepções que orientam as ações.

Sadalla *et al.* (2005) destacam que os professores, quando precisam tomar decisões e escolher formas para resolver problemas, não se limitam a escolher um caminho ou outro, mas avaliam alternativas com base em critérios. Esses critérios embasam os princípios que são construídos ao longo do seu desenvolvimento profissional de cada professor e se constitem como as referências para a organização de seu trabalho.

Ocorre que o cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de situações e de dilemas que precisam ser respondidos pronta e rapidamente sem que se possa, em muitas circunstâncias, refletir com tempo e cuidado sobre as motivações e implicações das escolhas.

Os encontros de trabalho coletivo na escola, nesse sentido, podem representar uma oportunidade privilegiada para a

explicitação dos princípios que orientam as reflexões e as ações dos professores de tal modo que um projeto comum possa ser discutido e construído colaborativamente.

Os princípios acordados coletivamente pelo grupo podem fornecer os contornos para as tomadas de decisão individual e coletiva e orientar a postura do grupo frente aos dilemas da prática profissional. A elaboração do projeto político-pedagógico, “centro de definições políticas da escola” (PEREIRA, 2008, p. 339), depende da negociação de princípios sobre que tipo de ação educativa se quer realizar.

Muito embora não se possa eliminar a imprevisibilidade do cotidiano e os conflitos de valores presentes nas interações na escola, os professores podem alcançar maior clareza e mais coerência quando trabalham apoiados em princípios comuns de trabalho.

Esses princípios acordados coletivamente que passam a orientar o projeto político-pedagógico da escola, quando incorporados, também passam a balizar a organização das próprias ATPC. O trabalho coletivo, nesse sentido, também precisa orientar-se por princípios que fortaleçam a colaboração.

As análises das transcrições das ATPC nos permitiram identificar três princípios fundamentais que potencializam o trabalho coletivo como tempo e espaço de colaboração: a) Compromisso com a aprendizagem dos alunos; b) Diálogo orientado pela reflexão e compreensão da realidade dos alunos; c) Esforço na articulação e integração das ações dos professores.

Na interação durante as ATPC os professores, ao interrogarem o próprio trabalho e suas condições de ensino, vão refletindo sobre suas práticas tendo em vista o compromisso com a aprendizagem dos alunos. Tomam como ponto de partida que o propósito da escola é “criar as condições para que os alunos adquiram conhecimento poderoso” capaz de ajudá-los a conceber novas formas de se pensar o mundo (YOUNG, 2007, p. 1299). Conhecimento poderoso, para o autor, é o conhecimento sistematizado, especializado, que extrapola o conhecimento

adquirido no próprio cotidiano e que permite que os alunos possam pensar para além de suas circunstâncias locais e particulares.

Se a função da educação é possibilitar a apropriação da cultura humana produzida historicamente e se a escola é, por excelência, a instituição responsável por oferecer a educação sistematizada para a construção da humanidade do educando (PARO, 2000), a orientação do trabalho coletivo que se desenvolve nas ATPC precisa ser a busca permanente de formas alternativas para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Esse aspecto pode ser observado nos enunciados de professores em dois momentos distintos:

P1: Falar sobre o desenvolvimento da prática de ensino, tornar uma aula interessante, tematizar com os alunos e levar uma realidade diferente daquilo que eles vivem, mostrar que o conhecimento é um passo fundamental para a transformação da vida do ser humano e que a leitura é um mundo no qual podemos sonhar, experimentar e viver sem sair do lugar, esse é o maior desafio para nós, professores. É por isso que estamos aqui [na ATPC], para acharmos o caminho e driblar as adversidades que teremos pela frente (ATPC de 11/09/2012).

P2: A gente insiste [apesar das dificuldades] porque percebe que tem algumas brechas pelas quais pode trabalhar, porque acredita que a nossa presença na vida desses jovens vai fazer diferença, porque a gente acredita, ainda, né, no poder que o conhecimento tem de transformar também a vida das pessoas. Ah, por isso que eu acho que o trabalho coletivo tem que fortalecer de algum modo, fortalecer as potencialidades da escola, porque é nelas que a gente tem que se agarrar. Tem um tanto de coisas que a gente não pode mudar, né? Mas aquilo que está exatamente sob o nosso controle, nisto a gente tem que investir muito mesmo pra fazer valer, fazer sentido e tal (ATPC 08/05/2014).

Como se pode depreender dos enunciados destacados, apesar das referências às dificuldades e adversidades do cotidiano e do

reconhecimento do peso das determinações externas e, portanto, da autonomia relativa da escola, os professores assumem os desafios (de estimular a leitura, por exemplo) e percebem “as brechas pelas quais podem trabalhar” reconhecendo no trabalho coletivo a possibilidade de articular outras formas de ensinar e aprender.

Essas possibilidades gestadas no trabalho coletivo sofrem com a tensão permanente de a escola refletir e reproduzir os valores da sociedade ao mesmo tempo em que, assumindo uma atividade criadora própria, produz novos modos de pensar e agir (GANZELI, 2011). Nessa perspectiva, os professores, mesmo que constrangidos pelas políticas e determinações dos órgãos centrais, reconhecem sua capacidade estratégica de aplicar seletivamente as regras disponíveis, muitas vezes inventando outras regras.

O enunciado da professora coordenadora traz à luz essa relação de subordinação/invenção ao referir-se ao currículo oficial proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Reconhece que, para além da “obrigatoriedade do conteúdo”, os professores podem e devem analisar a pertinência do que está sendo proposto.

P3: A gente trabalha para o governo, a gente tem aquela obrigatoriedade do conteúdo, mas a gente nunca parou para discutir até que ponto que isso se adequa à gente, à nossa realidade, ou não, o que é que a gente pode ir além ou retroagir nessa questão do currículo [...]. E eu acho que seria um negócio interessante a gente discutir algumas coisas desse currículo oficial que é o eixo que embasa o nosso trabalho. E, às vezes, a gente não tem tempo de ler, de esmiuçar, de discutir e falar: isso aqui não cabe [aqui na escola], isso aqui “viajou na maionese”... O que vocês acham, gente, de a gente estar fazendo, em alguns momentos [nas ATPC], isso aí? (ATPC de 13/02/2014).

A professora coordenadora chama a atenção para o espaço do trabalho coletivo como instância para ler, esmiuçar e discutir o conteúdo prescrito pela SEE lembrando aos colegas que o compromisso com a aprendizagem dos alunos pressupõe outro princípio de trabalho fundamental: o diálogo nas ATPC precisa

estar orientado pela reflexão e compreensão da realidade dos alunos.

Ao destacar “isso aqui não cabe” e “viajou na maionese” a professora coordenadora toma os alunos como referência para a organização do trabalho pedagógico. O reconhecimento de dilemas e problemas das práticas pedagógicas e da “tensão inerente ao ato de ensino/aprendizagem” (CHARLOT, 2008, p.23) exige, portanto, do grupo de professores, uma compreensão cada vez mais apurada das necessidades dos alunos e de sua realidade.

O episódio extraído de outra ATPC mostra o processo do grupo em seu esforço de analisar as práticas de leitura na sala de aula para vencer as dificuldades e resistências dos alunos:

P4: O problema é que eles não têm vocabulário porque eles não leem, lógico. E não querem ler porque quando a gente faz aula e... “Vamos lá, abram os livros e vamos treinar leitura, lê um parágrafo você”, vê que a maioria não quer...

Pesquisadora: Então?

PC: Eu acho, eu acredito que uma maneira da gente “atacar” isso aí é trazendo para a aula textos que eles gostem, textos mais próximos da realidade deles.

Pesquisadora: Isto é, começa com textos mais próximos da realidade e para aos poucos ir se distanciando...

Diretora: Não podemos “atacar” sem diagnóstico!

P5: Agora, permitam-me dizer uma coisa: sabem como será possível “atacar” esses casos com sucesso? Sabem como? Trazendo textos que eles gostem! Fazendo eles produzirem com o que eles gostam! Tudo bem, é preciso trabalhar o “mais profundo”, mas precisamos partir da realidade do aluno (ATPC de 10/04/2013).

O princípio de que a organização do trabalho pedagógico pelos professores deve levar em consideração as necessidades e a realidade dos alunos está apoiada na concepção de que as intervenções dos professores supõem o levantamento de informações acerca da aprendizagem dos estudantes, ou seja, uma avaliação diagnóstica e formativa.

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 20) isso significa que o planejamento da avaliação e a construção de seus instrumentos parte das “interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimento dos conteúdos que estão sendo trabalhados”.

Acrescentam ainda que

se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 18).

No mesmo excerto observamos que os professores vão, juntos, elaborando uma compressão de que para estimular a leitura é preciso partir de textos próximos da realidade dos alunos e que lhes interessem para, a partir desse ponto, “ir se distanciando” e trabalhando “o mais profundo”. Depreende-se que, ao assumirem que a função da escola é proporcionar o acesso à cultura sistematizada, as práticas pedagógicas não podem ficar excessivamente centradas nos interesses dos alunos e ao que já conhecem. Ao contrário, as ações dos professores devem estar orientadas para a ampliação do repertório do conhecimento dos estudantes.

A complexidade das relações de ensino e aprendizagem e a construção de um trabalho coletivo e colaborativo, além de uma avaliação conjunta, também demandam dos professores o esforço de articulação e integração das ações.

Para Chaluh (2010, p. 219) a coletividade pode ser compreendida como “atividade mental de *nós*”, o que significa que os professores, na interação com seus pares, quando têm consciência de suas problemáticas e necessidades, passam a buscar caminhos que permitam resolver suas dificuldades.

Isso significa que o trabalho coletivo é colaborativo quando os professores, ao trabalharem juntos, “apoiam-se, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecem relações que tendem a não hierarquização, compartilham liderança, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215).

Essas disposições podem ser observadas no episódio a seguir quando o grupo de professores discute e tenta encontrar convergências entre as disciplinas para organizar um trabalho mais integrado.

P7: É isso que eu ia dizer: para ver as convergências [entre os planos das disciplinas]. Ou dá para ser por área, né?

P8: Mas eu acho que a gente tem que se reunir e ver o que é importante naquele conteúdo, o que a gente prioriza, o que merece entrar nesse “pacote das convergências”, qual é a diretriz.

P7: Por área, né, para depois abrir... Vamos dizer: a disciplina de Geografia, a prioridade é essa; na disciplina de Português, a prioridade é essa.

P8: A gente precisa “casar” e ver onde isso se encaixa ali, né? (ATPC de 27/02/2014).

Para Forster *et al* (2011, p. 503) é exatamente “a definição de uma estratégia comum, a qual necessita do trabalho coletivo para se realizar, e se assenta na busca de soluções para um problema consensual” que pode fazer o trabalho coletivo e a proposta pedagógica da escola avançarem. A identificação de problemas e lacunas, portanto, é condição para a articulação e integração entre os professores. Isso porque os projetos de ação respondem a necessidades identificadas e prioridades negociadas.

Considerações finais

Os dados levantados em nossas pesquisas indicam que o trabalho docente coletivo e colaborativo pode ser promissor se

contar com a combinação de princípios orientadores e de condições de trabalho que possibilitem a sua realização.

Compreendemos que o que transforma o trabalho coletivo em trabalho colaborativo, em parte, são os princípios que orientam a reflexão e ação do grupo de professores: tendo como base o compromisso com a aprendizagem dos alunos e um diálogo orientado pela reflexão e compreensão da realidade dos alunos, faz-se necessário investir esforços na articulação e integração das ações dos professores.

Para atender a esses princípios é necessário que os sistemas de ensino forneçam condições de trabalho docente que, minimamente, garantam a organização dos professores nas escolas em horários comuns destinados a essa finalidade e que evitem a instabilidade do corpo docente.

Por mais que reconheçamos a importância e as potencialidades do trabalho coletivo e colaborativo nas escolas, não podemos fazer coro ao discurso que responsabiliza os professores por tudo o que não funciona na educação e cobrar deles um investimento nesse tipo de trabalho quando as escolas não contam com condições para a sua realização.

Por outro lado, reconhecer as dificuldades enfrentadas no campo das condições de trabalho não significa abandonar a defesa do trabalho docente coletivo. Por meio desse tipo de trabalho as escolas podem buscar formas de ampliar sua margem de autonomia à medida que tomam sua própria realidade como referência para a organização de seu trabalho pedagógico. Conforme já apontado, entendemos que o trabalho coletivo e colaborativo nas escolas tem o potencial de, inclusive, organizar formas de resistência contra as determinações externas que fragilizam o trabalho docente e, também, a qualidade da educação.

Sendo assim, entendemos que a defesa do trabalho docente coletivo e colaborativo deve envolver, necessariamente, a defesa de condições de trabalho que favoreçam a realização desse trabalho.

Referências

- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011. 207 p.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: R. CANÁRIO, R. (ed.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Ed. Porto, 2003. p. 61-78.
- BORGES, C. 2006. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 229-255, dez. 2006.
- CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 207-223, maio/ago. 2010.
- CHALUH, L. N. Grupo de trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 63-84, abr. 2009
- CHALUH, L. N. A inversão das setas: história de políticas e práticas educativas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 73-83, jun. 2008.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEDEB** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- COSTA, G. L. M.; FIORENTINI, D. Mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. **BOLEMA**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 20, n. 27, p. 1-19. 2006.
- CUNHA, R. C. O. B. As repercussões das condições de trabalho na organização do trabalho coletivo e (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 1, p. 63-72, jan./jun. 2015.
- CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N.; PRADO, G. V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de

professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 171-179, maio/ago. 2013.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 213-230. 2008.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente– Rede Estrado, 6, Rio de Janeiro, 2006. **Anais...** Rio de Janeiro, REDE ESTRADO, p.1-13.

FIORENTINI, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. 2013. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, Curitiba, 2013. **Anais...** Curitiba: SBEM, p. 1-15.

GANZELI, P. O político, o pedagógico e a pesquisa. In: GANZELI, P. (ed.). **Reiventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas: Alínea, 2011. p.19-50.

FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C. Currículo e Avaliação. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (ed.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p.17-43.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005. 167p.

FORSTER, M. M. S.; VEIT, C. M.; ANTICH, A. V.; REIS, M. F. G. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, maio/ago. 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.185p.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. 2001. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. 2001. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwado/cpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20>

educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/sesselma.PDF. Acesso em 02/04/ 2017.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 46-58. 1998.

GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E.; OLIVEIRA, J. F.; CAMARGO, R. B. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 253-276. 2006.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000. 119 p.

PEREIRA, S. M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358. 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 227-288. 2011.

PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. 2011. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2011.

SADALLA, A. M. F. A.; WISNIVESKY, M.; SARETTA, P.; PAULUCCI, F. C.; VIEIRA, C. P.; MARQUES, C. A. E. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente partilhando formação, prática e dilemas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.71-86. 2005.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p.189-203, jun. 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. **Classes docentes**

– totalização por categoria - maio 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/08/3.1-classes-docentes-categoria-funcional_0514.pdf>. Acesso em 23 abr.2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE n. 75**, de 28 de novembro de 2013. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM. Acesso em 02 abr.2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALZA, M. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994. 206p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.131p.

As repercussões das condições de trabalho na organização do trabalho coletivo e (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica¹

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Introdução

A discussão apresentada no texto problematiza dados de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq/Capes que tem como objetivo compreender e analisar o processo de discussão e (re)elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola básica no contexto das atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC).

Compreendemos as ATPC como espaços importantes de socialização e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores e gestores, ou seja, como oportunidade de formação centrada na escola orientada pela reflexão sobre o PPP.

A formação centrada na escola, segundo Barroso (2003, p. 74), é uma formação que faz “do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos”. Nesse sentido, o PPP deve constituir-se como pauta permanente das ATPC na medida em que mobiliza processos de negociação de expectativas e perspectivas e contribui com a construção de plano de ação apoiado no diálogo entre teoria e experiência (CUNHA e OMETTO, 2013).

Se admitirmos que a formação centrada nas experiências dos professores precisa se organizar na forma de projetos de ação para responder aos problemas identificados em contexto (CANÁRIO, 2001), é preciso reconhecer quais condições de trabalho permitem

¹ Artigo originalmente publicado na Revista Horizontes, Itatiba, v. 33, n. 1, p. 63-72, jan./jun. 2015.

a participação dos professores na definição das prioridades da escola e se sua proposta pedagógica. Isso porque a elaboração do PPP supõe um

engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Partindo desses pressupostos a pesquisa vem sendo realizada em uma escola da rede pública estadual paulista que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os pesquisadores acompanham, desde 2012, vários grupos de professores reunidos para ATPC. Cada grupo obedece a uma pauta de discussão discutida coletivamente reconhecendo que a escola enquanto lugar de trabalho é também lugar de formação.

As análises aqui apresentadas com relação às condições necessárias para que as ATPC contribuam com a (re)elaboração permanente do PPP estão baseadas no acompanhamento de dois grupos de professores reunidos durante os anos de 2012 e 2013.

O caminho percorrido na pesquisa

A pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola da rede pública estadual paulista que atende, aproximadamente, 1000 alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, divididos em três períodos. Segundo caracterização do PPP de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo

federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

Desde a apresentação da proposta da pesquisa ao grupo, no início de 2012, as ATPC vem sendo concebidas como oportunidades de formação e pesquisa em que pesquisadores externos e professores da escola se reúnem para compartilhar, discutir, confrontar e produzir em colaboração conhecimentos e saberes da própria formação e exercício da profissão.

Assumimos a perspectiva de parceria colaborativa na concepção de Giovani (1998), que a compreende como um processo de formação continuada de professores e pesquisadores, com ênfase no trabalho coletivo, capaz de articular questões práticas e problemas teóricos que, mediante um processo de estudo e investigação, pode ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento dos vários profissionais.

As ATPC de 2012 e 2013 foram organizadas em três horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, e a participação dos professores variou de acordo com sua carga horária de aulas na escola e jornada de trabalho.

A depender de sua forma de contratação os professores desses grupos são efetivos, categoria F ou categoria O. Os professores efetivos ingressaram por concurso e tem aulas atribuídas na escola, gozando de estabilidade. Os professores da categoria F não são concursados, mas que têm estabilidade regida pelo Estatuto do Funcionário Público, podendo ou não continuar na escola de um ano para outro dependendo do número de aulas e da quantidade de professores titulares na escola. Os da categoria O são professores temporários contratados por períodos menores do que um ano, sem vínculo estatutário, podendo assumir as aulas de fevereiro a novembro, sendo cessados inadiavelmente no último dia letivo.

Os pesquisadores participaram, quinzenalmente, de encontros com os três grupos da escola, mas analisamos nesse artigo dois deles, identificados como Grupo A e Grupo B. O percurso de trabalho (13 encontros com o Grupo A e 12 encontros com o Grupo B) foi registrado em diário de campo e também em áudio para transcrição e

análise. O Grupo A, a partir de determinadas condições, produziu coletivamente um “Caderno de Registros” sistematizando as experiências e reflexões dos professores.

A dinâmica desses encontros variou em relação ao tema, encaminhamentos etc. Essas diferenças serão apresentadas juntamente com as análises uma vez que estão diretamente relacionadas às condições de trabalho dos professores.

A investigação, orientada pela perspectiva sócio-histórica, tem como ênfase a pesquisa no/do/com o cotidiano escolar, compreendido na perspectiva de Heller (2000, p. 17) como

a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

Admitimos que esse cotidiano é constituído por subjetividades inscritas em determinadas circunstâncias histórico-sociais, ou seja, que o cotidiano da escola é articulado de maneira dialética com a formação social.

Ezpeleta e Rockwell (1986) destacam a importância de reconhecermos a educação como uma trama que vai sendo construída permanentemente a partir da articulação entre histórias pessoais e coletivas situadas em determinado contexto social. Isso significa analisar as experiências cotidianas de trabalho coletivo na escola na perspectiva de sua heterogeneidade, considerando que estão impregnadas de conteúdo histórico.

Desse modo, faz-se necessário focalizar o particular como instância da totalidade social e compreender os sujeitos na relação com seus contextos (FREITAS, 2002).

O sentido da escola e do trabalho coletivo: o “PPP em ação”

A discussão sobre o PPP implica interrogar o sentido da escola e para tanto Canário (2006) e Fullan e Hargreaves (2001) contribuem para a ampliação da temática.

Canário (2006) busca compreender a chamada “crise da educação” que, do seu ponto de vista, é uma “crise da escola” e envolve uma “crise de sentido”. Segundo o autor, a “crise da educação” decorre do fato de que as certezas e as promessas da escola do século XX não foram e não serão atendidas diante de um quadro que emerge no “contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade no trabalho e desvalorização dos diplomas” (p.17).

Destaca que a hegemonia da forma escolar baseada na revelação, na cumulatividade de informações e na exterioridade, ao oferecer respostas e soluções prontas, fomenta a dicotomia aprender-agir e dissocia o sujeito do trabalho que realiza, provocando a ruptura com a experiência e o sentimento de alienação. Quando de desprezam as experiências que os alunos carregam consigo o trabalho escolar é destituído de sentido. Do mesmo modo, quando as experiências dos professores não são pontos de partida, passagem e chegada do trabalho coletivo ele também pode perder seu sentido.

Fullan e Hargreaves (2001) discutem como podemos transformar as escolas em espaços mais gratificantes para professores e alunos, já que admitem que os professores vivem experiências cada vez menos satisfatórias e produtivas ao longo das suas carreiras e que os estudantes consideram as escolas locais pouco estimulantes e úteis.

Argumentam a necessidade dos professores trabalharem na perspectiva de uma colegialidade assumindo o desafio do desenvolvimento de um profissionalismo baseado numa cultura colaborativa e no empenho do grupo na direção da melhoria da aprendizagem dos estudantes. Concordam que as reformas educativas têm fracassado porque ignoram os professores e não reconhecem que os problemas são complexos e não se prestam facilmente a soluções rápidas. Priorizando abordagens estruturais, como a redefinição do currículo e a intensificação da avaliação, as reformas não se ocupam das questões de apoio pedagógico que

devem acompanhar a implementação das novas iniciativas. Nesse sentido destacam que as condições de ensino estão diretamente relacionadas às condições de desenvolvimento dos professores e condições de trabalho que interferem na articulação do trabalho coletivo nas escolas.

Acreditamos que o contexto que pode favorecer a colegialidade a favor do sentido de ensinar e aprender na escola é o do trabalho coletivo, ou seja, da formação que acontece no contexto de trabalho “privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação” (CUNHA e PRADO, 2010, p. 104). Esse plano de formação, porque comprometido com o aprofundamento das discussões sobre as práticas e construção de projetos que respondam aos problemas identificados em contexto tem relação indireta ou indireta com o PPP.

O PPP, segundo Soligo (2007), é expressão de três dimensões diferentes de um processo complexo que nem sempre estão articuladas: o resultado da discussão dos educadores sobre as concepções e propostas que consideram pertinentes desenvolver; o que acontece de fato no cotidiano da escola; e o documento que se elabora por solicitação da Secretaria de Educação. É no contexto das ATPC, por meio da discussão das experiências dos professores e da tematização de suas práticas traduzidas no “PPP em ação” que se pode tentar fazer coincidir as três dimensões apontadas.

Discutir o “PPP em ação” tomando como base o projeto discutido, realizado e registrado por meio do diálogo entre os professores pode possibilitar ao grupo aproximar-se do “currículo em ação”, ou seja, do “conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar” (GERALDI, 1994, p. 117). Isso significa se apropriar daquilo que ocorre, de fato, nas “situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e compreensões subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito” (id., p. 117).

O fato é que não se pode ignorar que as condições de trabalho do professor afetam a forma de participação dos professores nas ATPC e, conseqüentemente, a (re)elaboração do PPP.

Para Oliveira e Assunção (2010, p. 1), as condições de trabalho “se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”. A expressão “condições de trabalho do professor”, de acordo com Migliavacca (2010, p. 1), “alude aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor”. Para a autora, essa ideia de condições rompe com a perspectiva “de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente, procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica”.

Como já apontado por Canário (2006) e Fullan e Hargreaves (2001), é preciso que professores e alunos encontrem sentido no seu trabalho. Migliavacca (2010, p. 1) reforça que os professores buscam sentido nas atividades que realizam e que esse sentido “tem a ver com a utilidade social de seus investimentos laborais e com a garantia de ocasiões para aprender e se desenvolver no trabalho”.

As ATPC podem constituir-se como oportunidades privilegiadas de significar e ressignificar a profissão e contribuir com o PPP, entretanto nossas análises apontam que não basta contar com a disponibilidade dos professores, pois suas condições de trabalho repercutem na organização das ATPC.

A emergência das possibilidades: o Grupo A

Dos encontros com o Grupo A, ao longo de 2012, participaram duas pesquisadoras, um bolsista de iniciação científica, a diretora, dois professores coordenadores (PC) e 13 professores.

A temática principal discutida nesses encontros foi definida conjuntamente com os professores e PC e versou sobre a formação

de leitores e as contribuições da leitura literária para a constituição da subjetividade. A leitura estava, naquele momento, sendo assumida como eixo articulador do PPP da escola.

As discussões foram pautadas pela socialização das preocupações, experiências e práticas na sala de aula e apoiadas na leitura de textos selecionados pelas pesquisadoras como subsídios para a reflexão do grupo (PETIT, 2009, 2010; KRAMER, 2000).

Entre os professores, 12 eram efetivos e 1 era categoria O. Esses professores efetivos tinham entre 25 e 30 horas/aula na escola o que permitia que 9 deles se dedicassem unicamente à escola. Os outros 3 efetivos completavam sua jornada em outras escolas da rede pública ou da rede privada. Dado o número de aulas na escola todos os professores desse grupo cumpriam com as duas horas de ATPC, isto é, participavam desses encontros desde o início até o fim.

Essas condições permitiram um envolvimento e dedicação às reuniões que viabilizaram várias ações. Entre algumas delas, destacamos o registro sistemático das discussões do grupo num “Cadernos de Registros”, em regime de revezamento entre os professores, valorizando o registro escrito como documentação do trabalho e meio de aprofundamento das reflexões; a organização de uma Feira Cultural que articulou conteúdos e disciplinas tomando como eixo de trabalho a leitura; a apresentação da experiência e discussão do conteúdo das ATPC em evento científico (ZANON *et al.*, 2012).

Nesse processo foi sendo possível instituir uma formação que apoiou a discussão do PPP. A ênfase na socialização e revisão das práticas dos professores foi permitindo que assumissem compromissos com práticas coletivas, como pode ser destacado no registro da professora Rosa.

Falar sobre o desenvolvimento da prática de ensino, tornar uma aula interessante, tematizar assuntos com os alunos e levar uma realidade diferente daquilo que eles vivem, mostrar que o conhecimento é um passo fundamental na vida do ser humano, e que a leitura é um mundo no qual podemos sonhar, experimentar e viver sem sair do

lugar, esse é o nosso maior desafio. É por isso que estamos aqui, para acharmos o caminho e driblar as adversidades que teremos pela frente (...). Fazer uma ATPC e podermos expor a realidade de nossos problemas do cotidiano, sem nos preocupar com o julgamento já é um grande passo, pois só através do trabalho coletivo, da troca de informações e experiências é que podemos transformar o nosso futuro e de nossos alunos (registro escrito elaborado em 11/09/2012).

Do enunciado de Rosa é possível depreender o quanto a oportunidade de compartilhar as angústias e ser acolhida sem receio de julgamentos e críticas é significativa para a professora. A cultura da colegialidade (FULLAN e HARGREAVES, 2001) opõe-se, justamente, à cultura do isolamento docente e prevê a busca por novos sentidos de aprender e ensinar tanto para alunos quanto para professores (CANÁRIO, 2006).

Podemos destacar outra passagem em que a colegialidade a favor da “escola reflexiva” (ALARCÃO, 2000) é valorizada quando a professora Denise descreve outro encontro e valoriza o engajamento dos professores na discussão do dia, a emergência de questões e preocupações comuns, o interesse pelas contribuições dos colegas, a escuta atenta, o “ouvir reflexivo”.

A discussão foi calorosa, houve participação de todos e foram levantadas questões que, acredito, muitos já se fizeram, como por exemplo: Por que alguns alunos param de ler ao decorrer da vida acadêmica? Como formar alunos leitores? Como trabalhar a questão de ler por prazer e ler por obrigatoriedade? Como lidar com o paradoxo da rapidez da tecnologia enquanto a leitura demanda tempo e determinação? Posso afirmar que a reunião do dia 27 de março trouxe muitas contribuições. Houve troca de experiências, de aflições; houve ideias divergentes, mas acima de tudo, algo que há muito tempo sentia necessidades nas reuniões – silêncio para ouvir o outro! Um ouvir atento, um ouvir reflexivo e consciência de que depende de nós, professores, a busca constante por formação e determinação para promovermos mudanças em nossos alunos. Sendo o objetivo maior desses encontros a formação dos professores

nos espaços coletivos, acredito que iniciamos bem! (registro escrito elaborado em 27/03/2012)

A disponibilidade para estar com os colegas, como se pode inferir, passa pela consideração positiva e respeito pelos pares, bem como pela intencionalidade proposta pelo grupo que é tocado pelo silêncio, traduzido em escuta e acolhimento.

Cabe destacar que as questões formuladas por Denise foram potencializadas pelas leituras e discussões das teorias de Petit (2009, 2010), que problematiza o processo de constituição do jovem como leitor e alguns dos obstáculos que enfrenta nesse caminho. As questões de Denise dialogam com as preocupações da autora:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem [os jovens] estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania (PETIT, 2009, p. 19).

Como bem destacam Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 192), o apoio e a discussão crítica das teorias são fundamentais para a compreensão e para a melhoria de práticas de ensino de modo que cada professor possa ser ajudado “a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer”.

Interrogar-se e interrogar os colegas, ao longo dos encontros, passou a constituir-se como uma sistemática na interação do grupo. Interrogar-se é por em questão o que se pensa e o que se faz,

duvidar de si e das próprias razões, abrindo possibilidades para uma formação compartilhada.

O fragmento abaixo é representativo desse movimento do grupo de pensar sobre as práticas elaborando questões que é o que alimenta o “PPP em ação”.

Prof. Bruno: percebi que o tema, em grande medida, gravitou em torno da leitura como trabalho ou como ludicidade. Minha pergunta é: onde termina e onde começa o que é da ordem do lúdico e o que é da ordem do trabalho? E gostaria de questionar se o *lúdico* pode levar ao *trabalho* e, depois, o *trabalho* se tornar *lúdico* [no que diz respeito à leitura].

Profª Taís: minha pergunta é um pouco mais simples: como mudar a imagem da leitura como sendo atividade pertencente estritamente e apenas à aula de leitura?

Prof. Cláudio: se o professor é um bom leitor, se ele gosta de leitura, como ele consegue transmitir para o aluno essa empolgação? Seja a leitura de uma notícia etc., independente do tipo de leitura, como ele transmite a empolgação? (transcrição da ATPC de 27/03/2012)

As perguntas recorrentes nos encontros acerca da organização do trabalho pedagógico na sala de aula foram desafiando os professores a pensarem em alternativas, práticas pedagógicas, iniciativas que respondessem a necessidade de estimular a leitura entre os alunos. Interrogar-se e compartilhar as práticas de leitura da sala de aula motivou muitos professores a experimentar, ensaiar novas possibilidades, ajustando expectativas e avaliando as suas propostas de maneira mais cuidadosa. As reflexões sobre as práticas individuais passaram a dimensionar a necessidade de um projeto coletivo, como se pode observar no diálogo abaixo:

Profª Sonia: pois é, mas agora chegarei onde pretendo: achei que uma das coisas mais legais em nossos encontros foi que nós tivemos um momento até então inédito: de estar com colegas que nós somente encontraríamos no corredor, aonde somente iríamos nos cumprimentar ou nos conhecer apenas de nomes ou por conversas muito rápidas. E algo que me enriqueceu muito foi o convívio com o

grupo. Pensei também que por conta disso, como ficou muito mais gostoso o estar juntos, o estudar juntos... Porque deveríamos fazer algo onde todos nós estivéssemos unidos pelo mesmo objetivo, sei lá, poderíamos levantar um tema e cada um refletiria sobre como poderia contribuir com esse tema. Acredito que também seria interessante, para essa aproximação, que os alunos mesmos percebessem que o conhecimento não é fragmentado. De repente, estou ministrando minha aula e falo determinada coisa e o aluno diz: - Nossa! O professor de Geografia falou algo parecido com que a senhora está falando! Isso é importante, pessoal, para que nossos alunos vão aprendendo a fazer ligações, mobilizar conhecimentos etc. Eu penso em algo nesse sentido.

(...)

Prof. Vagner: acredito que é preciso operar as sugestões aqui levantadas mediante um projeto. Pois, ao longo do conteúdo, a apostila com que trabalhamos não foi feita para ser operada dessa forma (...). Um projeto, um tema a ser desenvolvido... (transcrição da ATPC de 19/06/2012)

Vagner e Sonia posicionam-se a favor de um trabalho articulado, menos fragmentado, coerente com uma perspectiva de unidade. Ambos se dão conta de que é preciso superar o currículo oficial e a prescrição do material didático e avançar na direção de um trabalho interdisciplinar. Ir além do currículo oficial significa, de certa maneira, oferecer resistência a uma regulação externa que tem induzido práticas pedagógicas, modelos de gestão e de currículo atreladas às avaliações externas (HYPOLITO e IVO, 2013).

A preocupação dos professores, mediada pelas discussões e leituras, aponta que o PPP tem como enorme desafio envolver a comunidade escolar “no sentido de fazer da escola, não uma instituição produtora de fracassos, coadjuvante da exclusão, e sim uma instituição social promotora da humanização de seus cidadãos” (PEREIRA, 2008, p. 339).

Limites para o trabalho coletivo: o Grupo B

A composição do grupo B, ao longo de 2013, era muito mais heterogênea. Dele fizeram parte 10 professores efetivos, 3 da categoria F, 8 da categoria O, além de um PC e uma pesquisadora. Entre aqueles que faziam parte da categoria O, quatro deles haviam começado a lecionar na escola naquele ano e três tinham até três anos de experiência na escola. Observa-se que parte desse grupo era ingressante na escola ou tinha pouco tempo de contato com seus pares, associado ao fato de que compunha um grupo de professores que não contava com estabilidade de um ano para outro na escola.

Como já destacado anteriormente, dependendo da carga horária de aulas na escola cada professor cumpre com uma, duas ou três horas de ATPC semanais. Como as ATPC são planejadas para duas horas/aula, 10 professores desse grupo que precisavam cumprir com apenas uma hora frequentaram o primeiro ou segundo momento das reuniões. Isso significa que não participaram das reuniões completas, comprometendo o acesso às informações, contato com o grupo de colegas e aproveitamento das discussões. Do PC era sempre exigido retomar as discussões da primeira parte da ATPC para os que chegavam no segundo horário e retomar as conclusões do encontro na semana seguinte com os professores que não participaram da parte final da reunião da semana anterior.

O cenário de interrupções e falta de continuidade era agravado pelo fato de que onze professores desse grupo davam aulas em mais de uma escola ou exerciam outra profissão juntamente com a de professor, desdobrando-se em muitas atividades, não participando regularmente das ATPC na escola.

O professor Tomás ao reconhecer que frequentava pouco as ATPC, justifica sua ausência como decorrente das aulas em outra escola e acúmulo de outras atividades:

Eu tenho uma grande vontade de participar com todos das ATPC, eu até conversei com o coordenador sobre isso. Mas é complicado, eu ministro aulas em mais de duas escolas, praticamente. Além disso eu trabalho numa empresa. Eu tenho uma dificuldade com horários, que é uma barreira difícil de ser vencida, mas, enfim, no tocante as ATPC (...), entendo que esse é um espaço extremamente rico! Se eu tivesse a oportunidade de participar regularmente eu o faria (...). No entanto, todas as vezes que tenho a possibilidade de participar eu venho! Aliás, eu prefiro estar aqui a estar nas ATPC de outras escolas. Se eu tivesse essa possibilidade faria isso com certeza! ... (transcrição da ATPC de 06/06/2013)

Outro professor que já estava desde 2009 na escola como professor categoria O, com interrupções e intervalos de tempo, só passou a frequentar as ATPC na escola em 2013. Na rede estadual paulista, quando o professor leciona em mais de uma unidade escolar, o mesmo deve participar, preferencialmente, das ATPC na escola em que tem maior carga horária, o que no caso específico deste professor só aconteceu no ano de 2013.

Esses professores, como tantos outros, completam sua jornada em várias escolas. Essa é uma condição de trabalho recorrente devido aos baixos salários. Segundo dados da pesquisa de Alves e Pinto (2011), 23,8% de professores das séries iniciais do ensino fundamental trabalham em mais de uma escola e esse número vai aumentando progressivamente: 39,6% dos professores das nas séries finais do ensino fundamental 44,5% dos professores do ensino médio dividem seu tempo entre várias escolas.

Os autores problematizam, ainda, que a atividade docente não se limita a dar aulas exigindo do professor horas de planejamento de aulas, preparação de materiais, correção de atividades, entre outras. Exemplificam a dificuldade de um professor de Física, por exemplo, atingir uma jornada semanal de 40 horas/aula. Considerando que ele tem duas aulas por semana, precisará de 20 turmas para completar essa jornada o que corresponde a 800 alunos, supondo uma média de 40 alunos por turma. Essas 20 turmas, provavelmente, estarão distribuídas em várias escolas.

No entanto, como discutido por Paro (2012, p. 606),

a gestão do tempo dedicado ao trabalho escolar refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim), estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o trabalho do professor for entendido como sendo limitado pelas paredes de uma “sala de aula”.

Importante também destacar que alguns deles eram ainda estudantes de licenciatura, o que foi o caso de dois professores desse grupo. A falta de professores nas escolas está diretamente relacionada à atratividade da carreira. Gatti *et al.* (2010), a partir de extensa pesquisa realizada com estudantes concluintes do Ensino Médio sobre suas percepções a respeito da carreira docente, indicam que a diminuição da procura pela profissão de professor decorre da desvalorização associada a fatores como a massificação do ensino, a feminização do magistério, condições de trabalho, baixos salários, precarização e flexibilização do trabalho docente, entre outros. Apenas 2% (31 de 1501 alunos) que responderam ao questionário aplicado indicaram alguma licenciatura como primeira opção.

Em face da escassez de professores a rede estadual paulista, na ausência de professores habilitados atribui classes e aulas para estudantes matriculados em cursos de licenciatura plena na área da disciplina que se encontrem cursando qualquer semestre e que tenham concluído no mínimo um semestre do curso (SÃO PAULO, 2013).

Nessas condições - ausências, falta de continuidade, interrupções, jornada sobrecarregada, pouca familiaridade com a

escola etc. -, apesar do interesse e disponibilidade dos professores, não foi possível aprofundar a discussão definida conjuntamente no início do semestre tampouco construir uma intervenção. Como referido pelo PC, a rotina de muitos professores se constituiu como obstáculo para o desenvolvimento de uma ação mais integrada:

Muitos aqui ministram aulas só à noite, então o tempo [de encontro e troca] é mais curto, porque há menos salas. Muitos professores vêm de segunda e quarta e outros de terça e quinta. Então, o tempo é mais curto para se montar alguma coisa. A aceitação desses professores se torna difícil, é preciso ter um jogo de cintura muito maior do que com relação ao pessoal da manhã. Mas, nós precisamos começar a caminhar nesse sentido [da articulação dos conteúdos das disciplinas e elaboração de um projeto] (transcrição da ATPC de 06/06/2013).

O foco das discussões desse grupo foram as culturas juvenis, tema sugerido pelo PC e pela pesquisadora, a fim de problematizar o que significava ser jovem e sua relação com a escola. A sugestão buscava atender a necessidade desses professores que se queixavam de que os alunos do Ensino Médio pareciam desmotivados, apáticos, indiferentes aos conteúdos das disciplinas e a um projeto de futuro.

Reconhecendo que seria importante compreender o que pensam os jovens e como se sentem, foram lidos dois textos de Juarez Dayrell (2003, 2007) que observa uma série de imagens que interferem na maneira como compreendemos os jovens. Segundo o autor (2003), há três imagens bastante marcantes sobre os jovens: a imagem da juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser” que não tem presente e sim um futuro; a imagem romântica da uma juventude associada à liberdade e ao prazer; a imagem da juventude como momento de crise e de conflitos. Para Dayrell (2003), estas imagens estão calcadas em modelos socialmente construídos que nos compelem a analisar os jovens de forma negativa, com ênfase em padrões de um determinado modelo de “ser jovem”. “Dessa forma, não

conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências” (p. 41). Diante desses modelos Dayrell (2007, p.1107) questiona em que medida a escola “faz” a juventude, “privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil”.

A professora Suzy reflete sobre as dificuldades e desafios a serem enfrentados:

Acho que poderíamos pensar sobre todas essas coisas [falta de interesse dos alunos]. Porque, pessoal, serei sincera: essa é a pedra em nosso sapato. Boa vontade e entusiasmo nós temos. Em vista disso, dessa pedra no sapato, poderíamos pensar em coisas que seriam interessantes de construirmos juntos (transcrição da ATPC de 11/04/13).

Ao longo desse semestre nenhum projeto foi construído e as ATPC sobre a discussão das culturas juvenis não repercutiu na (re)elaboração do PPP. Observamos que nesse cenário estruturado por limites nas condições de trabalho faz-se um desafio enorme garantir e apoiar a participação e engajamento dos professores nas ATPC.

Considerações finais

Concordamos com Paro (2012, p. 858) de que “uma reformulação da estrutura da escola fundamental com vistas a adequá-la ao oferecimento de uma educação como prática democrática não pode deixar de considerar a forma como se realiza o trabalho docente”.

A prática democrática sustentada pelo trabalho coletivo e que orienta a (re)elaboração do PPP, como se pode observar, tem profundas relações com as condições de trabalho.

Quando os professores, como os do Grupo A, são efetivos e estáveis, têm sua jornada completa na escola, encontram-se regularmente e participam das ATPC completas, há emergência de possibilidade de formação e intervenção. Nessas condições o trabalho coletivo é fortalecido pelo diálogo orientado para a compreensão dos pontos de vista e ajuda mútua; pela socialização e revisão das práticas individuais e coletivas; pela insistência de perguntas que pautam a interação entre os professores exigindo o reconhecimento, a implicação e a revisão de suas posições. Nessas mesmas condições a teoria pode ser assumida como material que favorece a reflexão e o registro como oportunidade de reflexão e partilha.

A falta dessas condições repercute como impedimentos para a organização do trabalho coletivo. A jornada distribuída em muitas escolas, o cumprimento das ATPC em uma escola em detrimento das outras, a descontinuidade da participação nesses encontros, a forma de contratação e falta de estabilidade, falta de convivência com os colegas etc. apresentam-se como limites a serem considerados e que não podem ser atribuídos como responsabilidade dos professores.

As reformas educativas dos anos de 1990 associadas aos critérios de eficácia e produtividade, como apontado por Assunção e Oliveira (2009, p. 351), têm transferido responsabilidades do âmbito central para as escolas exigindo delas a “capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa”.

Isso tem sido feito sem que estejam garantidas outras condições na forma de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, bem como de participação nas ATPC.

A reelaboração do PPP supõe continuidade de trabalho, construção de vínculos de confiança e sentimento de pertencimento, elaboração de práticas coletivas e reflexão permanente a respeito do trabalho desenvolvido.

Para responder à formação de jovens leitores que resistam a processos de marginalização e experienciem a imaginação,

autonomia e cidadania (PETIT, 2009), bem como promover as culturas juvenis na escola (DAYRELL, 2007) há um longo caminho a ser percorrido. Isso não será possível, contudo, fora do contexto do trabalho coletivo e da orientação do PPP discutido, realizado e registrado.

Referências

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/ago, 2011.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANÁRIO, R. **Fazer da formação um projeto: mudar as escolas ou os centros de formação?** Lisboa: IIE, 2001.
- CUNHA, R.C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 402-411, set./dez. 2013.
- CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G.V.T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan.-jun. 2010.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.
- GATTI, B. A. et. al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010.
- GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 5, n. 3, p.111-132, nov. 1994.
- GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 46-58, abr. 1998.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HYPOLITO, A. M.; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 376-392, ago. 2013.
- KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 17-27, jan./fev. 2000.
- MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lígia M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição**

docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012.

PEREIRA, S. M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michéle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo, Editora 34, 2010.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 75**, de 28 de novembro de 2013. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM?Time=28/09/2014%2006:46:54 .

SOLIGO, R. **Para elaborar o registro do projeto político-pedagógico**. Subsídio de orientação para formação dos gestores das Secretarias Municipais da Educação de Rio Branco-AC e de Aracruz-ES. São Paulo: Abaporu, 2007.

VEIGA, I. P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

ZANON, A. et al. Leitura como prática cultural e sustentabilidade. In: VI Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica, 6, 2012, Piracicaba-SP. **Anais...** Piracicaba: Colégio Piracicabano, 2012, p.1-8.

Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo¹

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Andreza Barbosa

Maria José da Silva Fernandes

Introdução

A presente discussão se inscreve no contexto de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq/CAPES (2013-2015) que se propõe a analisar, entre outros aspectos, como as avaliações externas, em especial as relacionadas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP), afetam as atividades de planejamento escolar e os encaminhamentos das denominadas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de uma escola estadual paulista, particularmente no que se refere à discussão do projeto político-pedagógico (PPP).

Dois pressupostos foram decisivos para a definição deste objeto de pesquisa. O primeiro pressuposto é que o PPP constitua-se como ação coletiva, consciente e organizada com vistas à configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa (VEIGA, 2003). Nesse sentido, o PPP decorre de um processo de planejamento coletivo que tem como elemento fundamental as demandas escolares identificadas por meio de avaliações contínuas e cotidianas. Dada sua importância como instrumento de articulação pedagógica e de fortalecimento da identidade da escola, o PPP vai além de um documento programático elaborado pelo grupo de profissionais da escola e se apresenta como a base do trabalho docente coletivo.

¹ Artigo originalmente publicado em Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015.

O trabalho docente, segundo pressuposto presente na pesquisa, é definido como “todo ato de realização no processo educativo”, ou seja, “que se realiza com a intenção de educar” (OLIVEIRA, 2010, s/p) e que vai além da regência de classe. O trabalho docente coletivo, sobretudo o desenvolvido nas ATPC, pode ser compreendido como espaço/tempo de discussão da intencionalidade do PPP da escola e da organização/articulação do processo educativo.

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho docente coletivo é parte da totalidade do trabalho escolar e tem um caráter formativo quando orientado pelo diálogo e dirigido para a compreensão dos diferentes pontos de vista e da necessidade de ajuda mútua; pela socialização e revisão das práticas individuais e coletivas apoiadas em registros; e pela problematização das teorias que sustentam as práticas. O PPP como instrumento presente na pauta das ATPC representa, portanto, uma plataforma para a revisão dos pontos de vista dos professores, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, diálogo entre teoria e experiência (CUNHA e OMETTO, 2013). Compreendendo que a avaliação é parte fundamental do processo educativo, torna-se essencial considerá-la na/para (re)elaboração do PPP, já que ela permite aos profissionais da escola, durante os momentos coletivos, refletir sobre as finalidades do trabalho e o atendimento de seus objetivos. Como produção de sentidos, a avaliação

[...] deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 194).

Ocorre, no entanto que, nas duas últimas décadas, as avaliações elaboradas e aplicadas pelos professores como parte do

processo de ensino foram secundarizadas frentes às avaliações externas da educação básica. Compreendemos como avaliações externas todas aquelas elaboradas fora da escola e sem participação ativa de seus sujeitos que, na maioria das vezes, assumem o trabalho de aplicação e a responsabilização pelos resultados. As avaliações externas, contrariamente às perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e como condição para o desenvolvimento da autonomia da escola, têm se configurado mais como instrumentos de controle e medida do que como oportunidades de participação e revisão do trabalho realizado pelas redes de ensino e escolas.

Disto decorre que o trabalho docente coletivo, potencialmente pensado como instância de revisão da prática pedagógica e formação docente, passa a ser configurado segundo a lógica da adaptabilidade e da regulação, e as avaliações, constituintes da totalidade escolar, reduzindo-se à discussão sobre a adequação do currículo ao que é prescrito e cobrado nos testes padronizados, contrariando a lógica do processo educativo.

Encaminhamentos metodológicos

A pesquisa vem sendo realizada desde dezembro de 2013 em uma escola da rede pública estadual do interior paulista que atende aproximadamente 1000 alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, divididos em três períodos. Segundo caracterização do PPP de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a exercer atividades temporárias e informais. Parte das famílias atendidas pela escola participa dos programas sociais do governo federal (como o Bolsa Família) além de contar com programas municipais.

Com ênfase no acompanhamento do trabalho docente coletivo e orientada pela articulação de questões práticas e problemas teóricos, a pesquisa se caracteriza como uma parceria colaborativa (GIOVANI, 1998) marcada por um processo de estudo e

investigação que pretende ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento dos vários profissionais. Nesse modelo de pesquisa os professores da universidade participam na condição de colaboradores dos vários momentos de planejamento e discussão das propostas da escola, não impondo pontos de vista a partir de seus quadros teóricos e da condição de pesquisadores. A relação estabelecida pauta-se na parceria nos diferentes momentos do processo – diagnóstico, problematização e definição de encaminhamentos que façam frente aos problemas identificados no cotidiano escolar.

Tendo em vista os elementos do modelo de pesquisa supracitado, acompanhamos, ao longo de 2014, vários momentos de trabalho docente coletivo com a equipe gestora e professores e, de modo sistemático, as ATPC do Ensino Médio (EM). Os pesquisadores frequentaram, quinzenalmente, as ATPC do EM, registrando-as em diário de campo e em áudio, para posterior transcrição, bem como outros encontros previstos no calendário da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE-SP) como as atividades de planejamento (março), “Dia D” - Autoavaliação Institucional (abril), replanejamento (julho) e “Reflexão do SARESP” (agosto). Além desses momentos acompanhamos, semanalmente, as pautas e atas registradas pelos professores coordenadores referentes a esses encontros.

Para as análises socializadas neste texto recorreremos ao diário de campo do período de fevereiro a novembro de 2014, a 20 pautas e 16 atas das ATPC do EM do mesmo período e à transcrição da “Reflexão do SARESP”, ocorrida em 22 de agosto de 2014.

A análise deste conjunto de documentos foi orientada pela perspectiva sócio histórica, admitindo o cotidiano escolar articulado de maneira dialética com a formação social. Nessa perspectiva, compreendemos que as subjetividades dos profissionais da escola estão inscritas em circunstâncias histórico-sociais determinadas. Assim, a educação é assumida como uma trama que vai sendo construída permanentemente a partir da articulação entre histórias pessoais e coletivas situadas em

determinado contexto social, portanto, impregnada de conteúdo histórico (EZPELETA e ROCKWELL, 2007). Segundo Ferrarotti (2010, p. 44), cada sujeito como conjunto de relações sociais revela-se como “síntese vertical de uma história social”. Nesse sentido, o sistema social encontra-se em cada um de “nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 44) e na vida dos grupos, portanto, da escola. Essa introjeção do social pelos indivíduos e grupos, de acordo com o autor, não é linear e tampouco determinada mecanicamente. Isso significa que cada ator da escola e o próprio grupo não refletem exatamente o social, mas apropriam-se dele, filtrando-o e traduzindo-o a partir de suas subjetividades.

Quanto ao recorte de análise, justifica-se a atenção ao EM pelo fato deste ciclo não ter atingido, naquela escola, a meta estabelecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) de 2013, conforme boletim publicado em 2014. O IDESP, criado em 2008, é calculado a partir dos resultados obtidos pelos alunos na prova do SARESP e dos dados de fluxo escolar (evasão, repetência, distorção idade-série). Vale ressaltar que, quando da implantação do SARESP, em 1996, declarava-se que seu objetivo era servir de referência para a elaboração de políticas públicas e, ao mesmo tempo, orientar o planejamento e a construção do PPP da escola.

Os resultados publicados em 2014 referem-se ao ano anterior. Em 2013 participaram, obrigatoriamente, todas as escolas da rede estadual e todos os alunos do ensino regular matriculados nos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas 3ª séries do Ensino Médio. Os componentes curriculares avaliados nesse ano foram Língua Portuguesa e Matemática para todos os anos/séries e História e Geografia para os 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª anos do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013). A Secretaria de

Estado da Educação estabelece metas anuais para cada escola, visando à superação do IDESP anterior.

O fato da escola em questão não ter atingido a meta prevista para o EM impediu que os professores desta etapa recebessem o Bônus Mérito, causando desconforto nos momentos de trabalho docente coletivo e no cotidiano escolar. Desde 2001, com a instituição do Bônus Mérito pela Lei Complementar nº 909 de 2001 (SÃO PAULO, 2001), os resultados do SARESP têm servido para determinar o pagamento desse bônus aos profissionais que atuam nas escolas. Em 2008, por meio da Lei Complementar nº 1078 de 2008, o Bônus Mérito passou a ser vinculado ao IDESP e às metas que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estabelece para cada escola (SÃO PAULO, 2008).

Os professores do Ensino Fundamental II atingiram a meta anual e receberam o bônus mérito, mas como não tiveram avaliação positiva em Língua Portuguesa, já que mais da metade dos alunos do 9º ano tiveram desempenho abaixo do básico na prova do SARESP, a escola passou a ser considerada “prioritária” na Diretoria de Ensino da região. As “escolas prioritárias” são aquelas que não atingem os resultados de aprendizagem esperados e passam a ser monitoradas pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino. O Plano de Ação dessas escolas, documento elaborado com base nas reflexões da semana de planejamento sobre as prioridades e decisões da escola em relação à análise da aprendizagem dos alunos, passa a ser acompanhado, com apoio técnico à gestão pedagógica mais intenso (SÃO PAULO, 2014). Este acompanhamento visa, portanto, mais a adequação à política oficialmente estabelecida do que a (re)elaboração do PPP, uma vez que “qualidade” no contexto de regulação vira sinônimo de resultado e atendimento à metas externamente estabelecidas.

A política implementada pela SEE-SP tem consequência nefasta para o trabalho docente coletivo, uma vez que ao premiar parte da escola e punir a outra pelos resultados apresentados fragmenta o processo educativo e fragiliza o grupo de professores que passam a não se reconhecer enquanto grupo.

Desta forma, as análises sobre os efeitos do SARESP no planejamento das ATPC e nas discussões do PPP, consideram que o modelo de avaliação externa se configura como parte de política de regulação característica de um determinado contexto social que marca e limita a organização do trabalho pedagógico das escolas. Nesta perspectiva, as determinações e o controle externo, no entanto, não são apropriados pelos professores como dados absolutos, mas assumidos nas suas contradições e traduzidos de acordo com as possibilidades de discussão gestadas no trabalho docente coletivo. Isso porque, como apontado por Ezpeleta e Rockwell (2007, p. 138), a “continuidade no tempo e a permeabilidade através da ambiência social limitam o poder decisório do Estado com relação à realidade de cada escola”.

Os fragmentos analisados no texto foram selecionados após várias leituras do material empírico e escolhidos por revelarem as contradições entre a presença normativa da SEE-SP e as apropriações dos professores no âmbito de movimentos contínuos de conformação e resistência.

As avaliações externas e as escolas: alguns aspectos a considerar a partir da bibliografia

Considerando que a (re)elaboração do PPP, exigência posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, supõe relativa autonomia da escola, de modo a configurar sua própria identidade, é preciso valorizá-la como espaço de diálogo e reflexão coletiva, como instância definidora de critérios para a organização do currículo, das metodologias de ensino, da avaliação (VEIGA, 2013). A identidade da escola, numa perspectiva de gestão democrática, é construída com base na participação ativa da comunidade escolar na discussão de finalidades, objetivos e ações a partir das condições concretas apresentadas. Nos últimos anos, porém, a presença ostensiva dos mecanismos de regulação, com destaque para as avaliações externas, passou a se configurar como formas de controle que dificultam a revisão crítica do trabalho e o

fortalecimento das propostas negociadas pela escola, sobressaindo-se um tipo de organização escolar que secundariza as necessidades escolares a partir da definição pelo grupo de professores e a reorientação do trabalho pedagógico voltado para a melhoria do processo de ensino. As alterações provocadas pelas avaliações externas alteraram o próprio sentido de qualidade, como discutem Sousa e Oliveira (2010, p. 818): “usualmente, a ideia de qualidade que vem sendo forjada tem-se restringindo à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares”.

Ao ter como elemento fundamental de organização pedagógica o cumprimento de metas identificadas como sinônimo de qualidade ocorre, por parte da escola, uma adaptabilidade aos padrões estabelecidos. Uma dimensão visível da adaptação que interfere diretamente na autonomia da escola e no investimento em seu PPP é o currículo prescrito pela esfera administrativa do sistema que é usado como condição de premiação (SOUSA, 2003).

O cenário de pressão por resultados mensuráveis, de acordo com a literatura acadêmica, tem revelado que as políticas de avaliação em larga escala não conseguem captar os investimentos e as mudanças ocorridas no cotidiano escolar a partir do trabalho docente coletivo. Isto porque esses dados, que vão além do cumprimento do currículo oficial, não podem ser quantificados por mecanismos padronizados de avaliação. Apesar disso, os resultados decorrentes da implantação do SARESP parecem ter sérios desdobramentos sobre o trabalho docente e o cotidiano das escolas.

Segundo Bonamino e Sousa (2012) as avaliações centralizadas utilizadas para mensurar o desempenho dos alunos recorrendo aos mesmos parâmetros curriculares que se consideram imprescindíveis a todos os estudantes de uma mesma rede de ensino podem ter um compromisso com a equiparação de oportunidades e uma discussão mais aprofundada sobre o currículo escolar. No entanto, têm consequências para o currículo escolar porque as avaliações externas parecem estar “reforçando o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação, entre o

currículo ensinado e o currículo avaliado” (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 386), isto é, o uso de provas padronizadas associadas às políticas de responsabilização, principalmente quando envolvem recompensas financeiras, tem aumentado a preocupação das equipes gestoras e dos professores em preparar os alunos para os testes levando a um estreitamento do currículo escolar. As autoras supracitadas consideram que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar, uma vez que não levam em conta seus múltiplos objetivos, centrando atenção prioritariamente nos objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática que podem ser mensurados.

Também Novaes (2014), em pesquisa que discutiu a percepção de professoras da rede estadual paulista a respeito das avaliações externas, destacou que, embora as professoras entrevistadas não fossem totalmente avessas ao SARESP, não questionavam a maneira como os índices eram produzidos e utilizados e mostravam-se desanimadas por sentirem-se obrigadas a mudar a forma de ensinar com vistas a atingir melhores resultados nos testes:

A vinculação da avaliação externa a uma política de bonificação por resultados, diante de um quadro de precarização do trabalho docente, tem desencadeado no âmbito da escola [...] a adoção de práticas questionáveis, como a adequação do currículo à matriz do SARESP, o que tira da escola a autonomia para gerir o currículo, o treinamento para a prova, mediante a manutenção de cursinhos informais e “provões”, o que desrespeita o professor e a escola na escolha de seus modos de avaliação, entre outras práticas mais sutis de enquadramento, além dos efeitos sobre a autoestima desses profissionais, já que tal situação vai criando novas subjetividades e maneiras nem sempre claras de se relacionar com a profissão, o que somente serve para aumentar a angústia e a frustração (NOVAES, 2014, p. 304).

Esses efeitos das avaliações externas, como mecanismos de uma ampla política de responsabilização em vigor em diferentes lugares do mundo, têm repercussões não apenas entre os professores paulistas. Amaro (2013), ao discutir as repercussões das avaliações

externas em escolas municipais da Baixada Fluminense-RJ, também evidencia o direcionamento do trabalho a partir dos testes padronizados: “[...] isso representa um controle do currículo e, conseqüentemente, acaba por engessar a ação dos professores em sala de aula para desenvolver determinado conteúdo a ser exigido pelos testes” (AMARO, 2013, p. 47).

De forma semelhante, a pesquisa realizada por Barbosa e Vieira (2013) na rede estadual de Minas Gerais, analisa as implicações das avaliações externas para o trabalho docente naquele estado e também destaca, dentre outros fatores, o estreitamento do currículo e a prática de treinar os alunos para resolver questões semelhantes aos testes oficiais. Como consequência dessa ênfase exacerbada nas avaliações, destacam que outros trabalhos desenvolvidos pela escola deixam de ser reconhecidos.

Barbosa e Vieira (2013) ainda apontam que as avaliações externas têm colonizado os tempos, espaços e subjetividades docentes, tanto pela pressão por obter melhores resultados, pela necessidade de preparar os alunos ou planejar atividades voltadas pelos testes, quanto pela repercussão provocada pela divulgação dos resultados que, por sua vez, tem gerado sentimento de frustração e demanda pela modificação das práticas com vistas a obter melhoria do desempenho.

Hypólito (2010), ao analisar as avaliações externas na rede estadual do Rio Grande do Sul, também confirma que os feitos reguladores alteram as políticas curriculares e o trabalho docente. Quanto a este último aspecto, o autor discute que há uma reestruturação educativa com um direcionamento de um profissionalismo gestado nas práticas individuais e voltado para a obtenção de resultados mensuráveis nas avaliações externas. Para Hypólito, as práticas de trabalho implantadas nas escolas têm relativizado o planejamento político-pedagógico global e o empoderamento do corpo docente.

Apesar da ênfase atribuída às avaliações externas nas reformas educacionais recentes e dos visíveis efeitos da padronização que afeta sobremaneira o cotidiano escolar, Sousa,

Maia e Haas (2014), ao apresentar resultados de pesquisa que considerou os dados obtidos no SARESP de 41 escolas paulistas, afirmam que não foi possível verificar uma tendência de evolução dos índices aferidos nas unidades escolares analisadas, identificando-se uma considerável oscilação ao longo dos anos. As autoras ainda destacam que o cumprimento das metas estabelecidas pela SEE-SP não significa necessariamente melhoria do desempenho das escolas, pois, várias vezes, essas metas são recalculadas para baixo de um ano para o outro sem que haja mudança qualitativa no trabalho escolar. A partir da pesquisa realizada, as autoras criticam as iniciativas postas pela SEE-SP:

Esses dados elucidam que o cumprimento de metas anuais não necessariamente representa melhoria de desempenho da escola; além disso, nem sempre a premiação recebida pela escola evidencia o aprimoramento de seu desempenho no decorrer dos anos. A focalização na alteração de desempenho anual e a correspondente premiação parecem iniciativas equivocadas, que não induzem a uma melhoria sustentada e qualitativa (SOUSA, MAIA e HAAS, 2014, p.203).

A partir do levantamento bibliográfico identifica-se que, em diferentes redes e sistemas de ensino, a regulação faz-se presente e se materializa em um conjunto de ações que influenciam a organização do trabalho pedagógico. Desta forma, trata-se de um modelo de organização escolar calcado em propostas generalistas que se disseminaram a partir dos anos 90 no contexto de ampliação da globalização e do neoliberalismo.

Avaliações externas e a organização do trabalho docente coletivo na escola pesquisada

Ao analisar as pautas das ATPC da escola *lócus* da pesquisa ao longo do ano de 2014 é possível observar o quanto a preocupação com os resultados do SARESP vai se impondo nos encontros

coletivos, desviando a atenção sobre algumas dimensões do PPP da escola.

O PPP exige o diagnóstico e a análise dos resultados educacionais, bem como a proposta pedagógica da escola deve explicitar a concepção, os instrumentos, parâmetros, critérios e formas de avaliação da aprendizagem dos alunos. A avaliação é, portanto, uma das mais importantes dimensões do trabalho educativo da escola, dimensão esta que deve servir para (re)orientar a organização pedagógica com vistas à melhoria da qualidade do ensino. O registro da coordenadora na ata da ATPC de 03/04/14 revela que a discussão do grupo aponta para essa compreensão ao expressar: *“Tivemos nosso final de ATPC com toda essa angústia e questionamentos que fazemos diariamente. E já concluímos que o primeiro tema para discussão do PPP tem que ser avaliação e recuperação”*.

Entretanto, a avaliação da aprendizagem realizada sistematicamente pelos professores como parte do processo de ensino, tem sido negligenciada nas atividades docentes coletivas a favor das avaliações externas. Chama atenção, por exemplo, que do total de vinte ATPC consideradas para análise, oito delas tinham como ponto de pauta questões relacionadas às formas possíveis de melhorar o desempenho da escola no SARESP ou nos processos avaliativos a ele relacionados, caso da Avaliação da Aprendizagem em Processo que é de responsabilidade da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Essa avaliação tem sido divulgada sob a alegação de possuir exclusivamente um caráter diagnóstico, bem como de constituir-se apenas como um instrumento de investigação da aprendizagem dos alunos.

A tabela 1, apresentada a seguir, sintetiza as pautas das ATPC de 2014 e os pontos relacionados à avaliação do SARESP estão destacados para melhor visualização:

TABELA 1: Pautas das ATPC de 2014

06/02	Boas Vindas – Apresentação; mensagem “A escola é uma orquestra”; eleição dos Professores Representantes de Classe; representantes de classe (alunos); regras e direitos da escola àqueles que não receberam; disponibilizar orientações CGEB; plano de ensino – entregar até 24/03 (não se esquecer de incluir os projetos durante o ano); agendamento e preenchimento de ficha para os espaços e instrumentos eletrônicos da escola; Dia da Pizza – 14/02; listagem de alunos – não oficial; alunos em D.P.
27/02	Discussão sobre o trabalho de parceria com as pesquisadoras.
13/03	Análise e discussão de roteiro para elaboração de PPP – Projeto Político- Pedagógico
27/03	Concluir o perfil das salas; levantamento de alunos com problemas de indisciplina; estudo dos resultados das Avaliações Diagnósticas – AAP.
03/04	Leitura e discussão do texto “O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição”, de Bernard Charlot; discussão sobre os índices do IDESP/2013 da escola.
10/04	Perfil das salas para Conselho Participativo (pontos positivos, pontos negativos, momento de aprendizagem que não deu certo); estudo dos conteúdos das diversas disciplinas do Ensino Médio.
08/05	Divulgação: ProNEAD – Desafio Educacional Acadêmico – 2014; Rede 333/2014: IMPA cria programa OBMEP na escola; discussão sobre as fragilidades destacadas na avaliação institucional; reflexão sobre avaliação e recuperação; pesquisa sobre a inserção das TIC nas escolas públicas.
15/05	Reflexão: O que faz da minha aula diferente? O que define pedagogicamente a escola?
22/05	Sistematização dos pontos em comum ou princípios de trabalho por disciplina.
29/05	Discussão sobre a sistematização das práticas nas diferentes disciplinas; preenchimento de quadro sobre organização das atividades pedagógicas.
17/07	Informes gerais; retomada de algumas regras (cópias, agendamentos etc.); proposta de trabalho para o segundo semestre enfocando o SARESP; proposta de discussões nas ATPC do segundo semestre; lanche comunitário.
07/08	Devolutiva sobre o levantamento das habilidades consideradas prioritárias nas diversas disciplinas; propostas de ação diversas para atender as dificuldades dos alunos; preparo das atividades do SARESP que serão desenvolvidas em sala de aula; datas e informações sobre o PROVÃO.

15/08	Informes: Redes nº 352/2014 – TOEIC – teste de proficiência em inglês, nº 351/2014 – Programa Jovens Embaixadores, nº 347/2014 – III Seminário de Ciência WEB USP São Carlos, nº 356/2014 – Fórum SM de Educação; roda de conversa: O que a sua aula tem de diferente? O que define a nossa escola?
21/08	Vídeo da peça “7 minutos”, com Antônio Fagundes; discussão sobre o vídeo; orientação sobre as carteiras após trabalhos em grupo e sala 11.
18/09	Análise dos boletins do SARESP/2013; leitura do texto: “Quem deve avaliar? Avaliações internas e externas”, de Gimeno Sacristán; informes: transtornos globais do desenvolvimento (TGD).
23/10	Participação do prof. de História no grupo sobre Orientação Técnica recebida nessa semana; participação da professora de Geografia sobre “Projeto Ponte” com alunos do 1º D; PROEMI – parcela recebida e atualizada em: ar condicionado, reforma da Sala de Leitura, lousa digital, passeio ao Catavento (com alunos dos 1º anos), Projeto Identidade com os 3º anos; assinatura de revista e material de química; leitura e discussão da Resolução SE de 2/10/14 sobre a reorganização do Ensino Fundamental; SARESP/2014.
30/10	Capacitação dos professores sobre a aplicação do SARESP: vídeo e leitura do manual do aplicador; organização da escola para esses dias; apreciação e aprovação do Regimento Escolar.
16/11	Informes: Rede nº 807 – Questionário “A Ciência e a Tecnologia no mundo atual”; Rede nº 803 – Retificação – Credenciamento 2015 do PEI; vídeos: “O preconceito cega”, “O xadrez das cores” e “O Brasil é de todo brasileiro”; apresentação de coletânea de textos sobre o Dia da Consciência Negra; elaboração de atividades sobre Consciência Negra.
27/11	Pré-Conselho
04/12	Notas e preenchimento de diários

Fonte: Tabela organizada pelas autoras

Nos primeiros encontros do ano, além dos combinados de organização para o início do semestre letivo, ficou estabelecido entre os professores da escola e os professores da universidade que as ATPC seriam dedicadas à revisão do PPP, ou seja, à discussão da identidade e da proposta da escola, bem como de seus desafios (desinteresse dos alunos, currículo, necessidade de integração entre disciplinas, inovação nas metodologias de ensino etc.). A

reflexão sobre esses desafios seria apoiada, conforme combinado, na leitura de autores que ajudassem a problematizar as questões das práticas docentes.

A ata da reunião de 03/04/14 evidencia, porém, a dificuldade da escola em cumprir um cronograma de trabalho firmado no grupo a partir de suas necessidades quando o sentimento de urgência para responder aos índices do SARESP começa a se impor:

Neste encontro contamos com a presença dos professores da universidade que haviam solicitado a leitura do texto de Bernard Charlot - "O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição" -, mas em função da publicação dos resultados do IDESP/2014 e do fato da escola ser agora, escola prioritária, a discussão girou em torno disso. Primeiramente fiz uma contextualização desses índices desde 2012, onde o Ensino Médio havia atingido 120% da meta e o Ensino Fundamental não. No ano passado o Ensino Médio zerou e o Fundamental atingiu 71,43%, mas em função do número de alunos no nível abaixo do básico a escola entrou para o grupo de escolas prioritárias e contará com a presença de mais um coordenador pedagógico.

No texto mencionado pela professora, Charlot (2008, p. 20), entre outras contradições, destaca que a avaliação dos alunos é o "contrapeso lógico da autonomia profissional do docente". Nesse mesmo sentido, podemos afirmar que as avaliações externas são o contrapeso da (re)elaboração da identidade da escola.

Os resultados do SARESP e suas consequências simbólicas e materiais, tais como tornar-se uma "escola prioritária", pressionam a escola, mas há um evidente esforço da professora coordenadora no sentido de tentar ajudar o grupo a valorizar as práticas dos professores e definir parâmetros que sustentem a proposta coletivamente estabelecida. Na reunião de 15/05/14 ela propõe duas questões: "O que torna minha aula diferente? O que define pedagogicamente a escola?" e registra em ata as manifestações dos professores:

Cada professor relatou “o que torna sua aula diferente”. Segue os depoimentos sem a identidade: uso do laboratório de informática para pesquisa; uso de vocabulário mais próximo dos alunos e relações que eles dominam; relação da disciplina com a realidade do aluno, participação das aulas; leitura coletiva com explicação do contexto para facilitar o entendimento; a discussão extrapola o conteúdo, com situações do cotidiano; uso de experiências, sendo que a prática se aproximou mais da teoria, ficou mais participativa e fácil; contextualização da disciplina; trabalho com mapas; retomada do conteúdo, para que o aluno não esqueça daquilo que já foi visto; proximidade do conteúdo com o que o aluno já conhece; aulas mais práticas (...). O que define pedagogicamente a escola? Novamente seguem as respostas sem identidade: a horizontalidade das relações; o espaço para discussão; a oportunidade do professor transformar a sua prática; o respeito pelo trabalho do outro; a equipe gestora aposta e confia no professor; a receptividade; o conforto do ambiente que facilita o trabalho; a possibilidade de exercer a essência do ser professor; a equipe gestora próxima dos alunos e professores, sem hierarquia e sim com coleguismo.

A maneira como se organiza o trabalho e a tentativa de um esforço coletivo pode ser interpretada como exercício de resistência à padronização, conformação e limitação do trabalho ao prescrito no currículo oficial. No entanto, conforme pode ser observado na tabela 1, a avaliação externa, a despeito do exercício da autonomia, vai ganhando centralidade no cotidiano da escola à medida que se aproxima a data de sua aplicação. Assim, quanto mais próximo à data em que a escola realizará o SARESP, mais esse se torna o foco das preocupações de todos os envolvidos com a instituição, deixando-se de lado as preocupações já em andamento com relação à organização do trabalho interdisciplinar, como o estudo dos conteúdos das diversas disciplinas do Ensino Médio (10/04), a pesquisa sobre a inserção das TIC nas escolas públicas (08/05), a sistematização dos pontos em comum ou princípios de trabalho por disciplina (22/05) e a discussão sobre a sistematização das práticas nas diferentes disciplinas (29/05).

A pauta do início do 2º semestre já indica uma direção mais estreita do trabalho coletivo a partir das definições externas: “*Proposta de trabalho para o segundo semestre enfocando o SARESP*”. A ata de 17/07/14 resume o discutido:

Discutimos sobre a proposta da escola para se trabalhar neste segundo semestre enfocando o SARESP: os professores de todas as disciplinas, quinzenalmente, independente da série, estarão trabalhando questões do SARESP. Não é apenas dar a questão e corrigir com a sala e sim, ensinar os alunos a responderem as questões. As séries que farão SARESP neste ano, isso deverá ser feito semanalmente. Resumindo, é treinar o aluno para o SARESP.

Além da centralidade das avaliações externas, as ATPC também contemplam assuntos de organização da rotina e apresentação de informes da Diretoria de Ensino. A discussão ampliada acerca do PPP e previamente definida como elemento central dos momentos formativos vai esvaziando-se e o trabalho docente coletivo também vai se apresentando como regulado e orientado para o alcance de metas. A própria avaliação a ser elaborada pelos professores da escola sai do domínio da atuação pedagógica dirigida por objetivos específicos e passa a obedecer ao modelo do SARESP - testes com foco em habilidades, conforme registrado em 07/08/14:

Informamos aos professores sobre a data do provão do 3º bimestre que será realizado dia 05/09, e que eles devem encaminhar as questões até dia 22/08/14. Os professores que não entregarem suas questões na data estabelecida, não terão sua disciplina incorporada ao provão. Os professores de Português e Matemática devem elaborar 10 questões, relacionadas ao conteúdo trabalhado e os demais professores farão 5 questões, essas questões devem seguir os moldes do SARESP e apresentar habilidades. Neste momento ofertamos o material disponível na escola para que os professores pudessem preparar as atividades. Foi acordado com os professores que primeiro eles realizarão essa primeira etapa das atividades do

SARESP, para depois determinar se isso ocorrerá com frequência quinzenal ou semanal. Após esse momento os professores utilizaram o material disponível e prepararam suas atividades.

Fica evidente a forma pela qual o trabalho dos sujeitos da escola se torna também objeto das avaliações externas, o que vai “influenciar o poder de decisão dos docentes em relação às decisões pedagógicas relativas a seus estudantes, que levem em conta as respectivas condições sociais, econômicas e culturais” (HYPOLITO, 2010, p. 1348).

Para Lima, L. (2011), as avaliações de larga escala têm se configurado de forma desvinculada da ação pedagógica desenvolvida por professores e alunos para ser algo pensado por especialistas externos a escola. Assim, tendem “[...] a assumir uma natureza estranha e heterônoma” (LIMA, 2011, p. 75). Essa natureza heterônoma é identificada nas palavras da diretora, por exemplo, quando, em 22/08/14, no dia da “Reflexão do SARESP”, lembra aos professores que cotidianamente não se pode esquecer do “conteúdo”, mas que o foco, até os dias 11 e 12/11 quando ocorrerá a aplicação das provas, é “respirar SARESP”.

O foco de agora até 11 e 12 [de novembro] é respirar SARESP, só que a gente não pode esquecer (não é esquecer conteúdo), não é isso que a gente quer, que o SARESP está atrelado ao conteúdo, e é o conteúdo de vocês que é cobrado, em um nível maior, ou menor, mas é o conteúdo, então não é esquecer o conteúdo. [...] Esse trabalho de um espaço da aula, um dia da semana, um dia a cada quinze dias, duas aulas na semana, de fazer atividades voltadas para o SARESP, esse momento a gente já está fazendo na própria ATPC e a gente vai continuar com isso. Nós vamos fazer aquele “intensivão” ainda com os alunos.

Considerando que o número legal de dias letivos é de 200, os professores da escola terão comprometido mais de 40% da carga total (82 dias) com atividades de preparação para a avaliação externa: *“um dia da semana, um dia a cada quinze dias, duas aulas na*

semana, de fazer atividades voltadas para o SARESP". Durante esse período, grande parte das ATPC é destinada ao SARESP. Sobre isso, Hypolito (2010, p. 1346), pontua que:

Nesse profissionalismo não há muito espaço para um aumento de autonomia. O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos.

Os professores têm que administrar a tensão da pressão por resultados, a contradição entre confiar e cobrar, como se pode observar no trecho da mesma ATPC:

Eu nunca deixei de acreditar que eles [os alunos] são capazes de aprender, porque eles têm condições de aprender, eu sempre falei isso: que se eu não acreditar nisso, eu fecho esse caderninho e vou embora agora, eu vou embora agora [...]. Então, nós temos agora o mês, o "tudo", não "o tudo ou nada", não tem a opção do "nada", é o "tudo ou o tudo".

Essa tensão sofrida pela gestão da escola por conta do advento das avaliações externas é evidenciada também na dissertação de Lima, M. (2011), que analisou os impactos dos testes padronizados sobre a identidade dos diretores de escolas de ensino fundamental do município de Contagem - MG. Nesta pesquisa, o autor identificou que as avaliações externas agem como força modeladora das escolas, pressionando-as a assumir valores próprios do mercado. Nesse cenário, o diretor é pressionado para exigir maior desempenho dos professores para dar conta dos resultados exigidos. Talvez por isso, esse trabalho também aponte que os diretores de escola se mostram mais propensos a aceitar as avaliações externas se comparados aos professores, sujeitos sobre os quais recaem, no micro cotidiano, as cobranças pela obtenção de resultados favoráveis.

De forma semelhante, Carvalho, Oliveira e Lima (2014), ao discutirem os desafios e demandas da gestão escolar frente às avaliações externas no Rio De Janeiro, destacam que o excesso de avaliações que atinge as escolas tem sobrecarregado a gestão à medida que aumentam as demandas burocráticas. As autoras afirmam ainda ser necessário repensar a preparação de diretores e coordenadores escolares para lidarem com as novas demandas trazidas pelas avaliações, como a capacidade de ler e interpretar índices e resultados e a necessidade de criar um clima escolar favorável diante da tensão gerada pela cobrança por resultados. Desta forma, como discutido por Hypólito (2010), a reestruturação educativa posta pelos sistemas de avaliação forja novos modelos de gestão baseados não no poder discricionário, mas, sim, na ação individualizada articulada a resultados.

Assim, como no registro da ATPC, entre o “nada”, o “tudo”, o “tudo ou nada” e o “tudo ou tudo”, os professores se perguntam por que os alunos não se saem bem no SARESP e a professora coordenadora sistematiza na ata de 18/09/14 algumas das hipóteses levantadas:

as formas de abordagem dos assuntos[no SARESP] nem sempre são as mesmas utilizadas pelos professores e os alunos, na maioria das vezes, não conseguem fazer a relação entre a forma que o professor trabalhou e a maneira como é abordado na avaliação do SARESP; apenas preparar os alunos para a prova nem sempre dará resultados, pois a questão é a assimilação dos conteúdos que nem sempre se dá a contento; se compararmos os índices da escola com os da Diretoria ou Estado, percebemos que mais de 50% [das escolas] também se apresentam no nível abaixo do básico em Matemática, isso nos mostra que a maioria não está aprendendo nesse sistema estabelecido pela SEE, indicando-nos que algo precisa mudar; em São Paulo, há uma escola piloto dessa proposta da SEE, que também não atingiu o índice: será que ninguém percebe que isso está errado?

Os professores questionam a dificuldade de articular o que é solicitado no exame ao conteúdo específico de cada disciplina.

Corroborando a afirmação de Bonamino e Souza (2012), a lógica das avaliações externas tem provocado alterações no currículo da escola e se pode depreender isso quando os professores ficam tentando ajustar-se às metas da SEE-SP, sem considerar quem são os alunos e as condições apresentadas para aprendizagem.

Essa análise pode ser apoiada ainda nas considerações feitas por Lima, L. (2011, 2012) que discute que essas políticas de avaliação em larga escala fazem parte do quadro de racionalização da gestão da educação que vem se configurando de forma extremamente burocratizada. Para Lima, L. (2011, p. 77), a “avaliação hiperburocrática” tem se pautado na estandarização dos resultados, exterioridade e distância da escola e dos sujeitos nela envolvidos. Essas formas de avaliação desvalorizam os processos que não podem ser mensurados, controlando o trabalho pedagógico e instaurando a competitividade no lugar do trabalho coletivo:

Tornou-se possível uma vigilância sistemática, segundo categorias tipificadas *a priori*, e unilateralmente impostas, que modela as realidades escolares, controlam tempos e espaços, generalizam metodologias e processos de trabalho, favorecem a padronização e a mensuração, bem como a comparação automática de processos e resultados. A autonomia dos profissionais, a colegialidade e o trabalho cooperativo tendem a se afastar por lógicas de competitividade e de individualização que, ao invés, podem favorecer o isolamento dos professores (LIMA, L., 2012, p. 148).

Análise semelhante também foi tecida por Ball (2002) que situava essas políticas no quadro de gerencialismo e performatividade que tem afetado a educação, destacando que a ênfase no desempenho dada pelas políticas mais recentes vem contribuindo para construir uma escola do espetáculo.

No entanto, acompanhando o cotidiano da escola e em conversas informais na sala dos professores, posteriormente registradas em diário de campo, foi possível constatar que, apesar da pressão exercida pelos mecanismos de avaliação externa, a

escola trava uma luta contra o estreitamento do currículo buscando alternativas pedagógicas para o trabalho em sala de aula. Nas atividades cotidianas, os professores organizavam aulas que envolviam jogos com regras na disciplina de Matemática; projetos de leitura na Sala de Leitura com supervisão das professoras de Língua Portuguesa; produção de fanzines nas aulas de Filosofia; projetos interdisciplinares que contemplavam temas do cotidiano; organização de Feira Cultural que promoveu a expressão dos conhecimentos científicos e culturais dos alunos. Cabe destacar, porém, que essas alternativas de trabalho significativas e de autoria coletiva dos professores, que informam as escolhas pedagógicas e que definem a identidade da escola no PPP não compunham as pautas das ATPC, sendo negociadas num claro processo de microrregulação, durante os encontros na sala dos professores e no dia a dia com os alunos. As ATPC como momentos formais de trabalho docente coletivo e voltados para a discussão do PPP da escola foram, ao longo do ano, afastando-se dos propósitos de valorização e autonomia escolar e servindo ao ajuste previsto pelo SARESP. Essa é uma evidente contradição.

Importante destacar que mesmo subordinados às regras da SEE-SP, alguns professores mantêm uma visão extremamente crítica sobre o papel exercido pela avaliação externa no trabalho desenvolvido pela escola, como é o caso de um professor que fez a seguinte análise no dia da “Reflexão do SARESP”:

Nós estamos fazendo um trabalho e a forma como a gente rege nosso trabalho eu acho que não vai ao encontro do que a Secretaria espera de nós. Aí eu acho que a gente tem que ter, como educadores, o bom senso de entender o que a Secretaria quer, o que de fato significa esta teoria das competências e habilidades, porque essa escola se esforça, tem todo um trabalho [...]. Assim: fizemos tudo bonitinho e estamos fazendo, aí chega lá na hora da prova... [...]. O quanto eu segui a cartilha? Mas qual é a consequência disso? A pedagogia das competências ali é o que forma nosso aluno o mais frio possível, é o que forma nem o operário desqualificado, e o setor do homem mais cauterizado e precarizado. Então, essa é uma questão muito

complexa, que a gente nunca vai conseguir resolver em um lugar fechado, mas acho importante ter essa consciência porque, para chegar no fim do ano e jogar tudo por água abaixo, aí não é legal [...]. Acho que hoje, depois de alguns anos, os professores já perceberam, praticamente, que esse sistema que a Secretaria coloca, que cobra, e cobra na prática do nosso trabalho, já é consciência para todo mundo de que é “furada”, é um sistema falido. Nós somos fracos para tentarmos reverter isso, por muitas questões e coisas. Agora, esse sentimento de que a coisa vai de nada a lugar nenhum, todos nós já aprendemos isso, e quando a gente briga por uma questão de bom senso é um trabalho de heróis, verdadeiros heróis...

No posicionamento do professor fica evidente a clareza de que há uma grande diferença entre a concepção de educação adotada pela SEE-SP (não resultante da participação coletiva) e a discutida e adotada pela escola no cotidiano (não necessariamente nas ATPC). Na análise do referido professor, tais concepções são inconciliáveis. Além disso, fica evidente que há, expressa em sua fala, uma descrença com relação às práticas preconizadas pela Secretaria - *“a coisa vai de nada para o lugar nenhum”* - exigindo que o professor baseie-se no bom senso para realizar o trabalho possível.

Os dados confirmam, portanto, que mesmo pressionando o trabalho docente a se ajustar à sua lógica, as políticas implementadas na rede pública paulista, sobretudo às voltadas à avaliação externa, não são aceitas sem resistência por parte dos professores e da escola, levando-os a desenvolver estratégias de trabalho. Para Birgin (2000), as estratégias podem ser entendidas como ações que os sujeitos desenvolvem para manter ou melhorar o trabalho em diferentes cenários. Para a referida autora, as estratégias resultam, no espaço escolar, do entrecruzamento das histórias e demandas concretas dos sujeitos e das regulações postas pelo Estado. Desta forma, é preciso admitir que a associação entre acompanhamento sistemático de avaliações, resultados públicos de resultados e bonificação produz efeitos sobre o trabalho

pedagógico das escolas e sobre o modo como os professores compreendem e justificam os resultados de seu trabalho.

A escola estudada parece estar, aos poucos, incorporando a ideia bastante corrente nas políticas de natureza neoliberal de que cabe a ela (e somente a ela) agir em função da melhoria dos índices gerados pela avaliação externa a despeito das demandas e escolhas pedagógicas estabelecidas coletivamente. Como discutido por Hypolito (2010), o que era dever do Estado passa a ser encarado como responsabilidade do professor, identificando-se uma descentralização da evidente crise educacional. Também a diretora da escola, ao final da reunião de “Reflexão sobre o SARESP” faz um esforço de tentar evidenciar que os dados gerados por essa avaliação podem servir à escola, à medida que podem possibilitar certa reflexão a respeito da aprendizagem dos alunos, mas acaba por chamar para a escola a responsabilidade de agir em função da melhoria da aprendizagem dos alunos (e, nessa lógica, a melhoria do IDESP):

Gente quando falamos da discussão do SARESP, o que é importante? Os dados são importantes para nortear alguma coisa, mas eles não devem ser o mais importante, por quê? Um dado é uma informação e nessa informação, o que eu vou fazer com ela? Por isso que se pensa nas ações, por causa disso, para que serve? Às vezes a gente gasta tanto tempo discutindo que foi isso em português, foi esse dado (que é interessante e a gente tem que ter o conhecimento sim), mas o que essa informação, o ue esses dados estão gerando, o que eu vou fazer com isso? E é o que a escola tem que ver, o que vai fazer com essas dificuldades, tem que fazer ações em funções desses dados, para que possa alcançar essa aprendizagem do aluno.

A manifestação da diretora encontra respaldo na constatação feita por Duarte (2011) que, por sua vez, destaca que o professor, na lógica das avaliações e do desempenho, passa a preocupar-se não apenas com sua atuação em sala de aula, mas com os resultados do processo de ensino que serão avaliados por sistemas

que desconsideram as condições concretas de trabalho às quais estão submetidos.

Ora, é evidente que os professores devem responsabilizar-se pelos resultados de seu trabalho, isso não negamos, no entanto, desconsiderar que as condições de trabalho precárias que os professores têm para desenvolver seu trabalho na rede pública estadual paulista dificultam a realização de um trabalho de qualidade, é negar o contexto mais amplo no qual a escola está inserida. A própria realização do trabalho docente coletivo, tempo e espaço que privilegiado deveria ser na organização pedagógica das escolas, é fortemente afetada pelas condições de trabalho, tais como a rotatividade e a presença de contratos precários, além das exigências postas pelas políticas educacionais que burocratizam e direcionam as atividades propostas.

Assim, concordamos com Duarte (2011) quando afirma que implementar mudanças positivas no trabalho docente depende, em grande parte, da “boa vontade” dos professores, ou seja, de que eles se prontifiquem a levar mais trabalho para casa, a estar na escola em períodos nos quais não estão sendo remunerados, a elaborar avaliações a partir de novos modelos, a elaborar relatórios, enfim, a assumir tarefas com condições que não estão dadas na rede pública. Para além das atividades de adaptação às exigências dos sistemas de avaliação, as propostas de trabalho mais significativas na escola pesquisada, como o uso de jogos, projetos de leitura, confecção de fanzines, Feira Cultural etc., muito provavelmente, extrapolaram os corredores da escola e a sala dos professores, sendo planejadas e preparadas fora da escola, invadindo, muito provavelmente a vida privada dos docentes (DUARTE, 2011). É importante registrar que grande parte do tempo do trabalho docente coletivo remunerado que poderia ser dedicado a esse trabalho, como se pode observar, foi empregado na preparação do SARESP.

Vale destacar que, em se tratando de políticas públicas voltadas à educação, não poderíamos depender da boa vontade de pessoas que se disponham (quase de forma missionária como

ainda pressupõe certa concepção jesuítica da docência) a criar condições para a realização de seu próprio trabalho. A oferta de condições adequadas de trabalho deveria ser dever primeiro do Estado.

Nesse sentido, observamos que a pressão sofrida pelas escolas públicas estaduais paulistas, como é o caso do *locus* desta pesquisa, de corresponder às expectativas para atingir determinados patamares e índices que pouco dizem a respeito da qualidade do trabalho desenvolvido na escola se faz sem a devida contrapartida do poder público. O SARESP, o IDESP e, conseqüentemente, o Bônus Mérito, são instrumentos que têm grande centralidade nas práticas escolares, uma vez que provocam evidentes alterações no trabalho docente ao instituir a competitividade e a decorrente preocupação com o desempenho, desconsiderando as condições efetivas que os professores têm para a realização de seu trabalho (BARBOSA; FERNANDES, 2012). Na mesma direção, Hypolito (2010) destaca que a reestruturação educativa da qual essas avaliações são parte modificam não apenas o currículo das escolas, mas desencorajam o trabalho coletivo e induzem, cada vez mais, ao trabalho individual:

O formato de identidade profissional que vem conformando o trabalho docente envolve o reconhecimento de que as habilidades docentes derivam da experiência, de modo que a gestão da sala de aula, as metodologias e todas as ações de ensino são decisões individuais. Nesse sentido, a autonomia individual é valorizada, mesmo que o discurso contemple formas de colaboração (HYPOLITO, 2010, p. 1345).

Assim, o que podemos evidenciar, nos limites desse artigo, é que as avaliações externas que responsabilizam os professores sem que efetivamente estes possam participar de sua elaboração podem afetar o trabalho docente coletivo como instância de discussão do PPP da escola e, conseqüente, a organização/articulação do

processo educativo. As repercussões não podem ser previstas ou controladas, mas toda a comunidade escolar é afetada.

Considerações finais

A produção acadêmica, como já mencionado, vem apontando os efeitos das avaliações externas sobre o currículo, a gestão e a organização do trabalho pedagógico das escolas. De forma semelhante, nossa pesquisa evidencia que há repercussões sobre o trabalho docente coletivo nos espaços e tempos do ATPC que afasta-se de sua dimensão formativa e articuladora. Tal fato afeta a organização do PPP, instrumento privilegiado para o fortalecimento da identidade e autonomia da escola, que fica secundarizado frente à necessidade posta à escola de adaptar-se à lógica de resultados das avaliações externas.

Assim, o esforço de construção de um trabalho coletivo no interior da escola pode se tornar esvaziado de sentido pela pressão externa exercida por políticas de avaliação em larga escala que pouco dizem sobre a qualidade efetiva do trabalho desenvolvido na escola. Os avanços identificados na forma como os professores refletem sobre suas práticas a partir do trabalho desenvolvido coletivamente não são passíveis, por exemplo, de serem captados pelos mecanismos de avaliação em vigor na rede paulista de ensino. Da mesma forma, os sistemas de avaliação não consideram as experiências inovadoras de trabalho e nem mesmo as aprendizagens manifestas em relação a conteúdos não presentes em sua matriz de elaboração.

Dias-da-Silva e Fernandes (2006), ao alertar para o perigo da apropriação ideológica do discurso acerca da importância do trabalho coletivo na escola por parte dos idealizadores de nossas políticas educacionais, destacam que uma das armadilhas que podem atrapalhar o desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola pública atual é a expectativa de que, por meio da organização coletiva, os problemas da escola se resolvam de forma mágica e alcance o sucesso esperado pelas políticas de natureza

neoliberal, desconsiderando outros tantos resultados positivos que podem decorrer do trabalho coletivo.

O trabalho coletivo e o PPP, bandeiras presentes no movimento de luta por uma escola de fato democrática, foram apropriados por políticas calcadas na performatividade. Tais políticas estrategicamente desorganizam o coletivo escolar, fragilizando o “corpo” docente. Ao estabelecer metas por etapas de escolaridade, a SEE-SP contribui para o rompimento do sentimento de classe e desencoraja as possibilidades de realização de um trabalho docente coletivo entre os diferentes níveis de ensino atendidos pela escola.

Os resultados obtidos nas avaliações tornam-se condições para premiação ou punição. Além de não receber o bônus mérito, a escola passa a ser controlada e fiscalizada pela Diretoria de Ensino, sendo quase atitude heroica fugir às exigências de adaptação e conformação postas pelo sistema. Desta forma, as propostas inovadoras de trabalho expressas no PPP passam a ser atitudes marginais, uma subversão da ordem padronizadora das avaliações externas que levam ao treinamento dos alunos para os testes.

Referências

AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. **Comunicações**, Piracicaba, n. 2, p. 45-59, jul./dez. 2013.

BARBOSA, L. C. M.; VIEIRA, L. F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 409-433, ago. 2013.

- BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 95-113, dez. 2000.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- CARVALHO, C. P.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 402-411, set./dez. 2013.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede Estrado, 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: REDE ESTRADO, 2006. 1 CD-ROM.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p.193-207, mar. 2008.
- DUARTE, A. M. C. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p.31-58.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n. 44, p. 46-58, abr. 1998.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

LIMA, L. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 129-158.

LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. R. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, M. P.; KETELE, J. M. (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 71-82.

LIMA, M. W. **As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem-MG**. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOVAES, L. C. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. **Roteiro**, Videira, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Gestão de Educação Básica. **Orientações para o planejamento escolar 2014**. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/669.pdf> .

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Gestão de Educação Básica – CGEB e de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA. **Resolução SE n. 45**, de 10 de julho de 2013. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2013. Disponível em:

http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/03_Resolucao_45_SARESP_2013.pdf.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http:// www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../\\$FILE/C-1078.doc](http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../$FILE/C-1078.doc)>.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 909**, de 28 de dezembro de 2001. Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../\\$FILE/909.doc](http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/.../$FILE/909.doc)>.

SOUSA, S. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.175-190, jul. 2003.

SOUSA, S. Z.; MAIA, M. M. V.; HAAS, C. M. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias por dados da rede estadual paulista. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, maio/ago. 2014.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Parte II

Formação, leitura e literatura

Leitura, constituição do sujeito autônomo e democratização na escola¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Introdução

O texto socializa algumas reflexões produzidas no contexto de um projeto de pesquisa financiado pela CNPq/CAPES, intitulado "Espaços coletivos e formação de professores centrada na escola", iniciado em 2012, que tem como objetivo principal compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)², vão se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências de formação.

Duas pesquisadoras participaram de 7 HTPC de 90 minutos cada, quinzenalmente, ao longo do 1º semestre de 2012. As discussões desses encontros, acordadas entre os participantes (duas pesquisadoras, um bolsista de Iniciação Científica, a diretora, 2 professores coordenadores e 15 professores), giraram em torno das dificuldades de leitura dos alunos, da falta de interesse pelos livros e as contribuições da leitura literária não só para a constituição da subjetividade e cidadania de adolescentes e jovens,

¹ Trabalho apresentado e publicado nos Anais do VIII Congresso Latino-Americano: Pedagogia, Linguagem e Democracia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

² A partir do ano de 2012 a sigla HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) foi substituída por ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) devido à mudança no tempo referente ao trabalho, de 60 para 50 minutos, igualando-o ao tempo da hora/aula. No entanto, devido ao fato de que tanto professores quanto pesquisadores referirem-se ao trabalho como acontecendo em HTPC, conservaremos esse termo no texto.

mas também para a experiência de formação dos próprios professores.

Entre outras razões, o tema foi considerado relevante, uma vez que na escola funciona a Sala de Leitura, que é um ambiente que deve assegurar, como disposto pela Resolução SE 70, de 21-10-2011 (SÃO PAULO, 2011), o acesso a materiais de leitura variados e recursos complementares como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos. A proposta foi repensar os sentidos das práticas de leitura de alunos e professores na Sala de Leitura e nas salas de aula e para aprofundar a temática recorreremos à leitura de capítulos de dois livros de Michele Petit: “Os jovens e a leitura” (2009) e “A arte de ler” (2010), bem como de contos e crônicas literárias.

Nos limites desse texto compartilhamos o referencial teórico da pesquisa e as análises parciais que indiciam as contribuições e repercussões das leituras e reflexões nos HTPC para a formação de professores e pesquisadoras, bem como as relações estabelecidas entre leitura, sustentabilidade e democracia.

Leitura e democratização cultural

Durante as discussões nos HTPC, o grupo de professores aprofundou a discussão da antropóloga francesa Michele Petit (2009, 2010) sobre a leitura como oportunidade de constituição e (re)constituição da subjetividade dos sujeitos, particularmente em contextos de crise e violência. A pesquisadora investigou as múltiplas dimensões da experiência de leitura a partir de entrevistas realizadas com jovens da zona rural e de bairros marginalizados de grandes cidades francesas, buscando compreender, nos trajetos singulares desses jovens, como se apropriaram dos textos lidos, que tipos de deslocamento a leitura possibilitou e a contribuição das bibliotecas públicas na luta contra os processos de exclusão e marginalização.

As análises das entrevistas permitiram-lhe avaliar que

a reorganização de um universo simbólico, de um universo linguístico por meio da leitura, pode contribuir para que os jovens – ou os menos jovens – realizem algumas transformações, reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia levá-los; transformações na representação que tem de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas com sua família, seu grupo e sua cultura de origem; transformações nos papéis que lhes foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; transformações nas áreas de sociabilidade e solidariedade; transformações na maneira de morar e de perceber o bairro, o país em que vivem... A leitura contribui assim para criar um pouco de 'jogo' no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais e dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir (p. 99-100).

Considerando todas essas possibilidades, o grupo de professores admitiu que a leitura, como prática cultural, pode enriquecer as discussões acerca da democracia por compreender que a cultura "é algo humano, social, público e (...) nela estão presentes os saberes, os fazeres e os querereres necessários para nossa formação humana e cidadã. Ela é a matéria-prima de toda nossa educação e a plataforma de uma sociedade sustentável" (ROCHA, 2012, p. 4), entendida como possibilidade de melhoria da qualidade de vida da população, equidade na distribuição de renda e de diminuição das diferenças sociais, com participação e organização popular, portanto, como possibilidade de uma sociedade democrática (SACHS, 2000).

Concordamos com Oliveira (2009, p. 26) que a democracia é um sistema de vida no qual os processos de interação estão fundamentados nos princípios de liberdade e de autodeterminação

que supõem condições de participação autônoma nos vários processos decisórios da comunidade. Entretanto, segundo a autora, para interagir de modo autônomo, é “preciso que os membros destes diversos grupos sociais possam ter desenvolvido alguma autonomia enquanto sujeitos singulares, o que torna o processo de construção da democracia um permanente enredamento entre conquistas individuais e avanços sociais” que são, mutuamente, interdependentes.

Entendemos que a leitura pode contribuir com a progressiva construção da autonomia dos alunos na medida em que

o sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças – inerente à literatura – nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades, que as instituições em pauta confirmam como essencial para o País a concretização de tal projeto (QUEIRÓS, 2009, p. 1).

Para Soares (2004, p. 19), a leitura literária é condição para uma plena democracia cultural, compreendida como “distribuição equitativa de bens simbólicos” com potencialidade de democratizar o ser humano. Justifica sua tese a partir de três fundamentos: em primeiro lugar, a literatura, evidenciando a diversidade e a complexidade do homem e da sociedade, pode tornar-nos mais compreensivos e tolerantes; em segundo, ao trazer o estrangeiro e o excluído, pode fazer-nos menos preconceituosos e indiferentes; em terceiro lugar, ao mostrar outros tempos, lugares,

povos e culturas, a obra literária pode nos tornar mais conscientes da relatividade de nossos próprios conceitos.

Considerar os conceitos de literatura, subjetividade, sustentabilidade social, autonomia e democratização cultural/humanização implica admitir a prática da leitura na relação entre o individual e o social considerando a diversidade de formas de ação e interação social humanas, atividades mediadas pela linguagem e pelos tipos relativamente estáveis de enunciados e suas finalidades nas diferentes esferas de utilização da língua (BAKHTIN, 2003). São essas capacidades de multiplicar, reproduzir ou (re)organizar os gêneros discursivos que mantém ou quebram com os discursos hegemônicos. Nas palavras de Bakhtin (2002), são sujeitos singulares que, organizados socialmente, podem refletir ou refratar as situações sócio-históricas dadas, em momentos sócio-político-ideológicos determinados.

Dessa perspectiva, a prática da leitura pode ser entendida tanto no âmbito do individual, como constitutiva da subjetividade de um único sujeito, como no âmbito social, se considerada como uma linguagem que amplia "as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a (...) serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia" (GIROUX e SIMON, 2009, p. 95).

Para promover uma formação comprometida e democrática, os professores reconheceram a importância da leitura como mediadora da cultura e, neste sentido, passaram a questionar: qual o papel da escola neste compromisso para com uma sociedade democrática? Como estamos exercendo nosso papel de educadores enquanto compromisso social, público e político, uma vez que a democracia ligada aos aspectos sociais e culturais, econômicos e políticos, deve ser um compromisso social de formação, tanto docente quanto discente?

Desejosos por entender o papel mediador do professor nessa formação recíproca e em aprofundar a perspectiva de que a

literatura possibilita ao leitor a entrada em um universo distanciado, levando-o a refletir sobre suas próprias experiências (ZILBERMAN, 2008), e partindo do princípio que a formação humana e cidadã, com vistas a uma sociedade democrática, passa também pela formação do sujeito leitor, os professores foram se dando conta da necessidade de rever e discutir as rotinas e práticas de leitura na escola.

A literatura, em especial, na sua plasticidade, permite ao leitor experimentar paixões, emoções, posicionar-se com juízos de valor, elaborar relações lógicas, em face de experiências pessoais, familiares, cotidianas, inusitadas, estranhas, repulsivas, das quais a palavra o aproxima. A palavra tanto emociona como convoca à racionalidade. E, portanto, não pode ser avaliada a partir de fichas de leitura.

Compreender a formação humana e cidadã mediada pela leitura literária é orientar a prática na sala de aula pelo diálogo e troca de experiências, reconhecendo-a como possibilidade de elaboração não só do conhecimento, mas oportunidade de crescimento estético e moral, social e político, uma vez que a linguagem simula o mundo.

Ao invés de afirmar que “os alunos não leem” os professores passaram a considerar algumas hipóteses: que os alunos vivem em ambientes em que as pessoas não leem; não podem comprar livros; as indicações de leitura da própria escola não lhes interessam, pois eles não se reconhecem nos textos; que há um desencontro entre a identidade cultural dos alunos e o conteúdo da literatura sugerida pela escola como válida; há presença de outras atividades cotidianas que concorrem com a leitura.

Estas constatações vão na direção do observado por Chartier (1999, p. 103-104) de que “aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”. Para o autor, esse é nosso desafio: “o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras”.

A leitura literária na formação discente: um trabalho conjunto...

Essa discussão acerca da mediação do professor nos processos de formação do aluno leitor e da responsabilidade da escola nessa formação nos remete ao trabalho realizado na sala de leitura. Vale ressaltar que há, entre o grupo de professores que acompanhamos, o desejo de que seus alunos tenham interesse e gosto pela leitura da literatura. As reflexões iniciadas nos HTPC impulsionaram os trabalhos na sala de leitura, que passaram a ser (re)direcionados. A mediação dos professores foi sendo efetivamente pensada, elaborada e discutida no grupo. Os livros passaram a ser escolhidos pelos professores, a leitura passou a ser mediada no sentido de que discussões ocorressem após cada capítulo lido, estimulando os alunos a cotejarem o que havia sido lido com suas experiências prévias de vida e de leitura e com as leituras realizadas pelos professores das mais diversas disciplinas. Essas ações estimularam a criatividade, sensibilidade e criticidade dos envolvidos nas relações de ensino na medida em que os alunos foram percebendo que o conhecimento não é fragmentado, mas que as leituras das diversas áreas de conhecimento fazem interface umas com as outras. Foi possível verificar mudanças na formação do gosto pela leitura dos alunos bem como alterações na prática educativa dos docentes no ensino da leitura, ou seja, através da mediação do professor, na rotina de trabalho, constatou-se o aumento pela procura de livros por parte dos discentes.

A percepção dos professores foi de que nessas relações de ensino, mediados pelos professores, os alunos tiveram a oportunidade de se apropriar, elaborar, transformar, (re)significar, formas culturais de perceber e entender os movimentos de leitura vividos compartilhadamente, situando-se nessa realidade. As relações sociais vividas entre os sujeitos, porque reconstroem-se internamente, transformam-se para constituir o funcionamento interno, próprio do sujeito. Neste processo de reconstrução interna da atividade interpessoal, os sujeitos puderam articular, reafirmar, ressignificar o que já conheciam, consolidando um novo modo de

agir frente aos livros e ao ato de ler. Puderam elaborar o que fora vivido compartilhadamente, passando a regular de outro modo suas ações individuais.

O papel mediador e seus possíveis efeitos em termos dos processos de desenvolvimento em curso nos sujeitos, nas relações cotidianas são vividos, de acordo com Vigotski (2003), sem que se explicitem, para os sujeitos envolvidos na relação interpessoal, qualquer intencionalidade no sentido de aquelas relações representarem possibilidades recíprocas de apropriação e elaboração de práticas e significados em circulação na vida social. Nas relações escolares, a possibilidade de ensinar e aprender algo com o outro é explícita, tanto para o professor quanto para o aluno.

Neste processo os professores possibilitaram que os alunos conhecessem a história do autor escolhido, a época e as circunstâncias em que o livro fora escrito, uma vez que o texto tem história e carrega marcas de um tempo e de uma condição de produção. Desta forma, foi possível discutir com os alunos os diferentes objetivos com que foram produzidas as obras lidas e os gêneros a que pertenciam.

No caso específico de uma professora de Literatura, ao “escapar” das indicações do vestibular, iniciou um trabalho a partir do livro “O retrato de Dorian Gray”, de Oscar Wild. Realizada a leitura e assistido o filme, tomado em uma concepção ampla de texto, tal qual proposta por Bakhtin (2003, p. 307), que o define como “qualquer conjunto coerente de signos”, o grupo fazia apreciações nas quais podiam, tal como os professores em suas reuniões de HTPC, cotejar os textos trazendo para as discussões suas próprias vivências, rompendo com uma perspectiva de leitura numa perspectiva cognitivista em que se reivindica a autonomia na compreensão interna do texto, na qual o texto é tomado como uma unidade de sentido em si mesmo.

O trabalho com este livro, mediado pelo filme, possibilitou discussões acerca da importância da beleza e da necessidade da manutenção da juventude, temas de interesse dos jovens adolescentes que frequentam o ensino médio. Na sequência,

puderam pesquisar outros textos que tratavam da mesma temática, tais como o filme “Highlander, O Guerreiro Imortal”.

Foi curioso que do tema da juventude passaram a discutir a temática do amor e da morte e, para tal, suas leituras se expandiram para “O primo Basílio”, de Eça de Queirós (2012) e “Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis (1999). Também realizaram a leitura de “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo (2011).

Nesse movimento interdiscursivo, os textos já lidos pelos alunos também se articularam aos textos que estavam sendo estudados, tanto pelas perguntas por eles trazidas, pelas relações que estabeleciam entre textos, quanto pelas indicações e destaques feitos pelo professor. No cotejamento entre as diversas escolas literárias foi possível a comparação entre as diferentes formas de entender e analisar questões culturais semelhantes ao longo do tempo, desvendando com os alunos modos de dizer dos diferentes autores, composições linguísticas, capacidades de compreensão leitora - enfatizando aspectos relativos às diferenças culturais, às mudanças ocorridas no ambiente e aos modos de vida nos diferentes espaços e nas diferentes épocas históricas.

Nesse sentido, a dinâmica da relação de ensino na sala de leitura passou a configurar tanto uma dinâmica de aprendizado como uma instância de investigação do processo de aprendizado, e até mesmo de experimentação, dos efeitos recíprocos da mediação nos processos psicológicos em elaboração pelos alunos (a leitura) e pelos professores (o ensino da leitura).

Diante do exposto, o fato é que, mesmo diante de muitos limites, a formação humana e cidadã é um dos compromissos da escola e ela passa pela leitura. Incorporando as práticas incontroladas e disseminadas de leituras dos alunos, os professores das diversas disciplinas podem se oferecer como modelos para os jovens leitores, uma vez que testemunham muitos e vários modelos, não só de leitores, mas de formas sociais de convivência, de compromissos sociais. A experiência de leitura compartilhada, além do aspecto formativo do leitor, pode abrir espaço para uma vivência onde haja diferentes formas de convivência, em

quantidade e qualidade, visto que sem se experienciarem, poucas oportunidades de participação e protagonismo serão geradas (ROCHA, 2012).

É preciso (e possível) organizar o trabalho pedagógico valorizando a mediação da literatura, oferecendo "leituras densas e diversificadas dos tempos e ritmos de vida, desenhos particulares, traços e formas coletivas, organizativas de uma dada sociedade [como] caminho para a construção de pontes e atalhos, caminhos de superação, da sub-cidadania" (ROCHA, 2012, p. 7).

Neste sentido, a formação docente e discente mediada pela leitura da literatura e pela socialização das narrativas considera que é na multiplicidade de possibilidades de significação instaurada pela palavra, depois da leitura do texto literário, da apreciação e dos comentários espontâneos sobre ele que poderemos propor um traço de união entre os interlocutores e os textos em circulação, tanto nas reuniões de formação nos HTPC, quanto nas salas de leitura, com os alunos, indagando dos participantes possíveis vínculos que estabeleçam entre as temáticas em estudo, entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e o texto lido.

Para finalizar...

Olhar para o vivido nos remete à compreensão de que mais do que apenas interessados em realizar uma pesquisa sobre a leitura da literatura como experiência formadora e como atividade simbólica constitutiva de subjetividades, compreendendo suas contribuições na formação docente e discente, produzimos também condições de leitura criando situações para que os professores em formação, ao se experimentarem no lugar de mediadores, lessem com e para seus alunos.

Os professores, ao evocarem suas memórias de leitura e experiências de sala de aula, nos permitiram discutir "os motivos do leitor; suas condições de leitura e suas práticas; os conceitos de leitura e os pré-conceitos a propósito do ato de ler; os

reconhecimentos e estranhamentos diante de um livro; a filiação e emancipação do leitor" (MATOS e SANTOS, 2006, p. 59).

Neste processo, nossa intenção foi viver o princípio de que os textos e as vivências fazem sentido no cotejamento a outros textos e vivências e que, pelo texto literário e não apenas pelo texto didático e científico, podemos estabelecer relações entre os diversos sentidos em jogo no processo de formação, podemos apreender condições caracterizadoras da docência e da vida pessoal e profissional, pois já dizia Ferreira Gullar (2007) que "a arte existe porque a vida não basta". Imaginário e real constituem-se reciprocamente, visto que criamos a partir do real e a arte inspira a vida...

No entanto, ampliar nossa responsabilidade social e a consciência de cidadania de nossos alunos não tem sido tarefa fácil. Talvez devamos pensar de que modo cada professor pode transformar suas aulas em espaços de leitura, em espaços de aprendizagem de cidadania, em espaços de democratização cultural e humana. Uma aprendizagem que, porque tira o aluno do lugar do não saber, traz para o cenário seus saberes e incorporando-os aos saberes que desejamos que aprendam, estamos iniciando a produção de uma transformação social e, portanto, construindo sociedades sustentáveis e democráticas.

No arremate desse texto assumimos as palavras de Soares (2004, p. 32) como expressão de nossos compromissos de pesquisa e formação docente:

reconhecendo que a distribuição equitativa desse bem simbólico que é a leitura é condição para uma plena democracia cultural, é preciso reconhecer também que os obstáculos a essa distribuição, isto é, à democratização da leitura, são fundamentalmente de natureza estrutural e econômica, ultrapassando, assim, os limites de nossas possibilidades como educadores, mas, por outro lado, obrigando-nos, como cidadãos, à luta contra a desigual distribuição dos bens simbólicos, entre eles, a leitura. A responsabilidade é que, reconhecendo que a leitura, particularmente a leitura literária, além de dever ser democratizada, é também democratizante, nós, os

educadores comprometidos com a formação de leitores, devemos assumir essa formação não apenas como desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, conscientes de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles.

Referências

ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Martin Claret, 1999.

AZEVEDO, A. **O Cortiço**. 38ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

GIROUX H.; SIMON R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GULLAR, F. **Jornal da Unicamp**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – 7 a 13 de maio de 2007.

HIGHLANDER, O GUERREIRO IMORTAL. Direção: Russell Mulcahy. EUA, 1986. 115 min. color, aventura.

MATOS, M. A. F.; SANTOS N. R. P. Do prazer ao saber: memórias de leitura na comunidade acadêmica da UESB/Campus de Jequié. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

OLIVEIRA, I. B. Sobre a democracia. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPQ, 2009.

O RETRATO DE DORIAN GRAY. Direção: Oliver Parker. Reino Unido: Europa Filmes, 2009. 112 min., color, drama.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler:** ou como resistir às adversidades. São Paulo: Editora 34, 2010.

QUEIRÓS, B. C. **Manifesto por um Brasil Literário.** Paraty, 2009. Disponível em:
http://www.brasilliterario.org.br/noticias/mostra_2010.php?id=32
Acesso em: 3 ago. 2012.

QUEIRÓS, E. **O Primo Basílio.** 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2012.

ROCHA, T. **Desafio da Cultura para uma Sociedade Sustentável.** Disponível em:
<http://www.cultura.gov.br/riomais20/desconferencia/2012/05/16/the-cultures-challenge-for-a-sustainable-society/>. Acesso: 11 ago. 2012.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 70,** de 21-10-2011. Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de leitura nas escolas da rede pública estadual.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et al. (org.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia:** ponto & contraponto. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.

A mediação da leitura literária na formação docente e discente: socializando narrativas experienciais e literárias no desenvolvimento pessoal e profissional¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Débora de Moraes Brassioli
Patrícia de Andrade Cavazani

Introdução

Este texto socializa algumas reflexões produzidas ao longo de um projeto de pesquisa mais amplo preocupado com os "Espaços coletivos e formação de professores centrada na escola", financiado pela CNPq/CAPES e iniciado em 2012, que tem como objetivo principal compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e Conselhos, vão se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências de formação.

Para a discussão deste artigo, como recorte, o objetivo foi (re)conhecer experiências de leitura da literatura como atividade simbólica constitutiva de subjetividades, compreendendo suas contribuições nos processos de formação e singularização dos sujeitos. Metodologicamente recolhemos indícios dos sentidos da importância da leitura da literatura no percurso de formação docente e discente, mais especificamente nos encontros de HTPC com os professores e durante as aulas nas salas de leitura, com os alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

Sete encontros de HTPC contaram com a participação de duas pesquisadoras, de um grupo de quatro pesquisadores, de três universidades paulistas, participantes da pesquisa. Os encontros

¹ Trabalho apresentado e publicado nos Anais do IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre diálogos, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

aconteceram quinzenalmente e para esse segmento do trabalho, mobilizadas pelo desejo de que os professores participantes da pesquisa elaborassem questões relativas acerca da docência fizemos a opção tanto pela solicitação de leituras prévias como também por realizar com eles e para eles a leitura de diversos textos de literatura que desencadeassem as discussões que nos interessavam, uma vez que

[...] *dúbia*, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

A leitura literária na formação docente: entre lembranças, histórias e memórias

Retomando uma experiência de ensino realizada por Tolstoi com crianças camponesas, Vygotsky (2003) destaca que transmitir deliberadamente novos conceitos aos alunos é tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio.

Seguindo pela trilha de princípios sugeridos por Tolstoi e por Vygotsky, entendemos que a formação centrada na escola mais do que prescritiva, deva ser um processo colaborativo, conjunto, mediado tanto pelos pesquisadores, quanto pelos textos selecionados para discussão e, sobretudo, pela socialização de experiências vividas pelos professores.

A escolha pela leitura da literatura como mediadora do processo de formação aposta na possibilidade de um trabalho com efeitos estéticos que permitam a configuração de enunciados

concretos, que revelem nuances em termos de posições e valores e possibilitem elaborações de dimensões distintas da relação do leitor com o texto, uma vez que pela literatura o leitor expande fronteiras do conhecido que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 2008).

Bartolomeu Campos de Queirós, na apresentação do livro *Bárbara debaixo da chuva*, de Nilma Lacerda (2010), nos ensina que

se um texto nos abre e nos convoca a deixar a vir à tona nossa intuição criadora, percebemos a função primeira da obra de arte: a permissão ao fruidor de nomear outras vivências existentes além daquelas certificadas pelo autor. [...] O texto literário inaugura em nós dois caminhos: um, pela palavra que revela, e outro, pela palavra que nos vela. A nós, leitores, fica a tarefa de refletir outras muitas vezes. Perceber o que está revelado e buscar em nós o que ainda está por dizer. Por ser assim, a palavra literária é caminho plural para que nos apropriemos de nossa própria humanidade" (QUEIRÓS, In: LACERDA, 2010. Apresentação).

A apropriação de nossa própria humanidade é também a possibilidade de apropriação de nossos saberes e de nossas experiências, que podem ser (re)significadas pela mediação da leitura da literatura, uma vez que a palavra, na sua plasticidade, permite ao leitor experimentar paixões, emoções, posicionar-se com juízos de valor, elaborar relações lógicas, em face de experiências pessoais, familiares, cotidianas, inusitadas, estranhas, repulsivas, das quais a palavra o aproxima. A palavra tanto emociona como convoca à racionalidade, dispersa os sentidos, como os reúne dentro de sistemas lógicos, internamente coerentes.

Compreender a formação pessoal e profissional docente mediada pela socialização das narrativas experienciais e literárias, que estimulam o diálogo e a possibilidade de trocas de experiências, instaurando a compreensão, pelo cotejamento, entre enunciações sobre um mesmo tema, é também possibilidade de elaboração não só do conhecimento, mas de que os sujeitos

experimentem o crescimento estético e moral, uma vez que a linguagem simula o mundo.

Em "Memória e sociedade", Bosi (1994) nos chama a atenção para o fato de que a memória individual é constituidora da história coletiva, da cultura de um povo, da sociedade. Ressalta, ainda, que não há evocação sem uma inteligência do presente, ou seja, não há que se deixar a memória para trás como experiência desnecessária, do passado, uma vez que é esse movimento de recolhimento em si que possibilita o movimento expansivo. Nas palavras da autora

uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação (BOSI, 1994, p. 39).

Fragments das narrativas experienciais dos professores, nos diversos HTPC ocorridos durante o primeiro semestre de 2012, vão nos dando indícios das reflexões desencadeadas pela memória de leitura dos participantes do grupo no processo de singularização e formação pessoal e profissional.

Na tentativa de que os professores pudessem evocar vivências e experiências significativas existentes além daquelas certificadas pelo autor lido para a reunião, como bem nos sugere Queirós (2010), tentando recriá-las, em um movimento expansivo, como nos sugere Bosi (1994), uma das pesquisadoras tece o seguinte comentário na reunião de 10 de abril (os nomes são fictícios, respeitando o sigilo combinado, exceto os nomes das pesquisadoras):

Pesquisadora 1: "Se eu puder falar, pois eu gostaria de ouvir um pouco mais do que vocês tem a dizer... Eu saí daqui na última reunião pensando nisso, se alguém também pensou, por favor fale, me ajude a compreender: Houve um momento na reunião passada onde alguém disse: Acredito que o leitor precisa gostar de ler, porque não podemos ensinar a outro algo de que não gostamos. Foram dados

alguns exemplos nesse sentido e, no final da reunião, a Renata também colocou essa pergunta em destaque: Será que precisamos gostar de ler para ensinar a gostar de ler? Algo nesse sentido, não sei se vocês se lembram. E aí fiquei encasquetada com isso! Fui, busquei, olhei algumas coisas, e encontrei umas passagens da Michele Petit (estou apenas lançando isso aqui, se alguém pensou nisso me auxilie a pensar), e uma em especial na página cento e oitenta e cinco: O mediador não pode dar mais do que tem. Então fiquei imaginando que somente podemos dar o que temos, o que não temos não podemos dar, por isso, talvez a minha fala. E aí, na página cinquenta e oito, que fica um pouco antes do início da cinquenta e nove que combinamos de ler, ela dirá no último parágrafo: Um escritor, um bibliotecário ou um professor (e aqui eu pensei em mim mesma) não conhece os jovens a partir do que imagina serem suas necessidades ou suas expectativas, mas deixando-se trabalhar por seu próprio desejo, por seu próprio inconsciente, pelo adolescente ou criança que foi. Eu saí encasquetada com essa fala e pensando nisso, então, se alguém pensou algo nesse sentido me ajude...”.

Profª Sueli: “Eu me lembro, por exemplo, que fui uma criança muito pobre, embora minha mãe fosse professora, tínhamos muita dificuldade financeira. Minha maior tristeza, minha maior... (minha mãe se aposentou aqui, nesta mesma escola)”.

Profª Marta: “Que legal!”.

Profª Sueli : “Minha maior tristeza era... O menino do dedo verde. Eles solicitavam a aquisição dos livros paradidáticos e eu não podia comprar. Eu sofria muito com isso! Por isso eu amo aquela história Felicidade clandestina...”.

Pesquisadora 2: “Da Clarice Lispector?”.

Profª Sueli (com lágrimas nos olhos): “Isso, da Clarice Lispector. Eu amo aquele conto! É possível contemplar o sofrimento da menina que sofria nas mãos da outra garota gordinha que sempre prometia emprestar e nunca emprestava o livro! Ela ia até a porta da casa da garota! Queria de qualquer forma o livro emprestado!”.

Matos e Santos (2006), ao discorrerem sobre "romances de aprendizado" - dentre eles sobre Felicidade clandestina - nos chamam a atenção para o fato de que nestes tipos de textos encontramos subsídios para discutir as condições socioculturais da

leitura, a perspectiva mais do "aprender a ler" do que do "ensinar a ler". Isto porque

'os romances de aprendizado' são relatos de formação e, como tais, não respondem às inquietações sobre o acesso à leitura pela prescrição de bons métodos, bons gestos ou boas leituras. Diferentemente, eles apresentam cenas que reenviam o ato de ler in status nascendi aos primeiros passos rumo ao mundo da leitura: seus operadores, suas condições e o pano de fundo sobre o qual acontece a leitura (MATOS e SANTOS, 2006, p. 59).

Entre as lembranças de suas necessidades de sobrevivência, suas tristezas e desejos, reconhecendo-se no conto de Clarice Lispector, Sueli narra uma experiência vivida com um "romance de aprendizado" deixando-se levar por um sentimento que não morre no antigo, mas porque evoca uma inteligência do presente, a reaproxima da experiência de leitura que vivia tanto dentro quanto fora da escola. Ela sofria por não poder ter o livro solicitado em suas mãos dando a ver o desejo pelo livro, pela leitura, tal como o vivido por Lispector em *Felicidade clandestina*. A narrativa de suas experiências possibilitam ao grupo a abertura de discussões acerca dos processos de subjetivação dos sujeitos mediados pela literatura. Suas lembranças de aprendizado da leitura trazem a força da memória, evocando em alguns colegas questões relacionadas ao ensino da leitura.

Porque inscritos no processo discursivo, ao relembrar *O menino do dedo verde*, Sueli evoca em Daniela o desejo de relatar uma experiência de mediação docente.

Profª Daniela: "O que funciona muito com os alunos, é colocar alguma coisa sua a priori para, então, depois, realizar o gancho com a aula. Por exemplo, quando fui apresentar o livro *O Menino do dedo verde* para meus alunos, falei para eles que: eu não gostava de ler nada, mas, então, uma vez, fui obrigada a ler para fazer uma prova. E mesmo assim, quando eu era obrigada, só lia livros que tinham muitas figuras e poucas palavras, mas quando peguei esse livro

[então eu mostrava o Menino do dedo verde para eles], olhem o tamanho dele! E fui obrigada a ler, pensei: não irei ler. Mas minha mãe era muito brava, então, me fazia ler um capítulo de cada vez e contar para ela o que eu havia lido. Se ela percebesse que minha descrição do capítulo era diferente, começava a proibir as coisas que eu mais gostava. A primeira coisa que ela me proibia era assistir Chávez na televisão [eu gosto de Chávez até hoje]. Mas, chegou uma parte no livro em que eu comecei a ultrapassar minha mãe, de tanto que comecei a gostar! Irei ler essa parte para vocês! Eles ouviram atentamente. Depois, disse: Agora vocês irão realizar anotações sobre esse capítulo. O que vocês entenderam? Eles escrevem e desenharam sobre o capítulo, depois me mostram entusiasmados para que eu avalie. Então, acredito que contar um pouco de nossa vida (mesmo que tenhamos que inventar um pouco) é um gancho para se estimular os alunos (pelo menos metade do processo)”.

Pesquisadora 1: “Fiquei pensando: quando você lê para eles, lê com eles, existe uma carga afetiva, sem dúvida alguma. Existe também a questão da interpretação do próprio texto e você ainda possibilita a seus alunos um modelo de leitor. Pois, eu particularmente, tenho uma preocupação muito grande com o discurso de que o aluno precisa ler com autonomia. Ora, de que autonomia nós estamos falando? Daquela que é ler sozinho? Mas a partir de que referências? Aí entramos em outra discussão: a questão do que seria essa autonomia leitora e, nesse sentido, há um texto do Geraldi (Wanderley Geraldi) que eu acho fantástico onde ele discorrerá sobre a constituição do sujeito leitor (que podemos pensar aqui, posteriormente, se for o caso): na escola, ainda se tem a idéia de que o aluno deve ler sozinho”.

Profª Daniela: “Eu digo: eu li uma vez, agora é com vocês!”.

Pesquisadora 1: “Você é a mediadora nessa produção de sentido que vai se dando para o aluno. E como vai se dando essa mediação? Como isso vai se produzindo, como isso vai circulando? E como o aluno vai se tornando um leitor autônomo nessa relação?”.

A reunião já estava finalizando quando esta última intervenção foi realizada no sentido de chamar a atenção para o fato de que ler sozinho é ler com autonomia e esta é uma das funções da escola: formar o leitor autônomo. No entanto, antes de

solicitar que leia sozinho a professora já o fez com o aluno. Ela diz: eu li uma vez, agora é com vocês.

Seu enunciado desloca os alunos do lugar de apreciadores para a vivência de um acontecimento, para a possibilidade da mudança no dinamismo espaço temporal das próprias condições concretas de produção na situação de interação em que se produzem, uma vez que na “perspectiva histórico-cultural, a autonomia só é possível com o outro [...] os modos de ação [do sujeito] não são pré-determinados” (SMOLKA, FONTANA, LAPLANE e CRUZ, 1994, p. 75). Ao relacionar-se com o outro, os sujeitos vão imitando as ações e os modos de fazer e de dizer o outro e a si mesmos, constituindo sua própria subjetividade, o que possibilita a emergência de modos de ação autônomos.

Após mais algumas discussões para a finalização da reunião o gravador foi desligado porque a reunião foi dada por encerrada. No entanto, ninguém levantou, estavam todos sem pressa, e a conversa continuou. O gravador foi, então, religado.

Profª Angela: “Fiquei nisso [ser analfabeto e poder ser um mediador de leitura] e lembrei-me de outra história... Mas minha avó tinha um jeito diferente de... Ela não lia, mas alguém contava histórias para ela e ela repassava essas histórias. Se ela lesse e escrevesse, ela iria fazer daquela mesma forma. Acredito que depende muito do que aconteceu”.

Pesquisadora 2: “Essa é uma lembrança muito pertinente, pois há muitos depoimentos que, se pararmos para pensar em algumas histórias familiares, há famílias em que os avós e pais foram analfabetos, mas formaram filhos leitores”.

Profª Angela: “Foi o que aconteceu com minha mãe”.

Pesquisadora 2: “Exatamente! Mas por quê? Porque são narradores. Esses analfabetos são narradores, narradores da vida, de causos, eu já conheci muitos deles. Por isso, não podemos de fato dizer que sujeitos que vivem numa família onde não existem livros terão a cadeia como destino. Não! Porque nas famílias com pouca escolaridade também existem narradores que discorrem sobre a vida, sobre as histórias dos outros, com uma riqueza imensa de detalhes,

oferecendo essas histórias que os sujeitos necessitam, para que possam se reconhecer no humano, não?”.

Ao rememorar sua experiência com a avó e a mãe, Angela chama atenção para o fato de que não devemos dicotomizar o oral do escrito, uma vez que ainda que o sujeito não saiba ler e escrever ele pode narrar histórias que aproximem o ouvinte da cultura escrita letrada sendo, também, mediador na formação do leitor.

Segundo Benjamin (1987), a arte de narrar está sendo perdida, pois a cada dia que passa torna-se mais raro encontrar pessoas que narrem com eficiência, isto em consequência da privação dos homens na troca de experiências. Segundo o autor, a fonte do narrador são as experiências vividas, neste sentido, ao narrar, transmitimos aos outros as histórias vividas e, ao transmitirmos essa experiência, nossos ouvintes as incorporam em suas vidas, elaborando dores, amores, terrores, medos, enfim, as histórias acompanham o desenvolvimento da humanidade.

É preciso destacar, ainda, que no mundo contemporâneo em que estamos vivendo o espaço da narrativa foi invadido pelas informações, que além de serem mais rápidas, são de fácil acesso, atualizadas minuto a minuto, em qualquer lugar do mundo. Se estas são facilitadoras das trocas de dados, em contrapartida, nos deixam pobres em histórias surpreendentes, pois “os fatos já nos chegam acompanhados de explicações”, ou seja, “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Diferentemente da informação, o ato de narrar tem sua arte no evitar explicações para deixar o ouvinte interpretar a história como quiser, mesmo que ainda haja uma dimensão utilitária presente – por meio de um ensinamento moral, numa sugestão prática, num provérbio ou numa norma de vida.

No caso da literatura, Machado (2002) nos chama a atenção para o fato de que

[...] toda narrativa literária se constrói em cima de elementos que vão se correspondendo de modo coerente e que aos poucos vão erigindo um edifício de sentido. É para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica. (MACHADO, 2002, p. 75).

Essas discussões evocam, em um professor de Geografia - suas leituras passam por outro gênero que não o literário -, seu conhecimento acerca da arte de narrar.

Prof. Valter: “Por exemplo, Darcy Ribeiro, que discorre sobre tribos indígenas que, por meio da tradição/história oral, resguardavam informações de cinquenta, até sessenta gerações! Então, acredito que sua avó [da prof^a Angela] deve ter recontado várias vezes essas histórias, pois é assim o processo da oralidade que nós herdamos dos índios. Imagine um homem saber onde nasceram e morreram cinqüenta gerações?! E isso foi passado a esse contador indígena de maneira oral!”.

Nessas elaborações, a linguagem foi experimentada como rememoração e a leitura como possibilidade de se aproximar ou, como sugere Petit (2008), de “decifrar sua própria experiência”. Tal modo de abordagem deslocou os professores de uma relação de leitura habitualmente centrada no entendimento do texto, tomado como coisa ou fato dado, para uma outra, centrada na compreensão entendida como trabalho de cotejamento entre o texto e a experiência concreta (LEITE e MARQUES, 1988, p. 38).

Cotejando suas experiências de leituras, com suas escolhas, decisões e iniciativas, com o que outros diziam e manifestavam, com o que pensavam e faziam, os professores participaram, na sua dimensão ineliminavelmente singular e concreta, das especificidades das relações de ensino, em situações discursivas distintas e, no caso específico da experiência de formação, iniciaram-se na análise das práticas implicadas nessas experiências diversas.

Neste sentido, trabalhar com a socialização das narrativas no desenvolvimento pessoal e profissional é uma forma de possibilitar aos professores o encontro com diferentes práticas docentes na concretude de relações sociais, de situações nelas implicadas ou pertinentes a sua elaboração, uma vez que "o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias" (ZILBERMAN, 2008, p. 24), o que possibilita-nos reconhecer e discutir, por meio da ficção, os enigmas da existência, a problemática das relações sociais, e em especial das relações de ensino.

A leitura literária na formação discente: a mediação na sala de leitura

No dia 27 de março de 2012 a reunião começou mais cedo, nem todos os professores foram avisados e vários deles chegaram atrasados. A escola fora assaltada durante a madrugada daquele dia e todos os equipamentos eletrônicos foram levados. A sala onde nos encontrávamos era outra. Chovia muito e havia goteiras em diversos pontos do ambiente.

O encontro iniciou tumultuado, os professores nos contavam seus dissabores acerca da invasão na escola. Na sequência, procedimentos organizacionais foram tomados, tais como quem faria o registro no "diário de bordo" e leitura do registro do encontro anterior, entre outros.

Uma das pesquisadoras procura chamar a atenção do grupo para que pudéssemos iniciar as discussões:

Pesquisadora 2: "[...] antes de entrar propriamente nesse livro, acredito ser interessante discorrer sobre o fato de que o rumo de nosso trabalho é pensar a importância da leitura na escola. Não é? Pois esse é o tipo de compromisso que nós assumimos, não é? Formar pessoas supõe formar leitores. Vocês estão de acordo comigo? Para qualquer tipo de leitura, seja gramática ou não, não importa. Formar

peessoas é formar leitores. E acredito ser possível que, ao longo do trabalho, nós vamos nos identificando um pouco com essa máquina, e vamos buscando alternativas pessoais, em grupo etc., que objetivam mobilizar, envolver, os alunos com a experiência de leitura, que é uma experiência formativa. Mas, não consigo pensar um avanço nesse trabalho, indo na direção que estamos propondo, se cada um de nós não tiver a oportunidade de pensar (cada um com os próprios botões, evidentemente) e compartilhar algumas experiências de leitura, critérios de leitura, indicações etc. Em nosso último encontro, o prof. Carlos perguntou se este é um espaço onde todos podem compartilhar e indicar leituras. Então pensei: Nossa! Isso seria mais do que bem-vindo! Mas, talvez, para podermos avançar, seja em que direção for, mas tomando a leitura como uma experiência de formação para os nossos próprios alunos e, para podermos atribuir um pouco mais de sentido para as próprias leituras (E o livro *Os Jovens e a leitura* – leitura proposta para o encontro de hoje – possui esse caráter: dar um pouco de sentido para a própria proposta de leitura que possamos vir a fazer para os nossos alunos). Em suma, essa pergunta que você me fez (Carlos) foi muito oportuna, pois nós teríamos que tentar, juntos e individualmente, entender que sentido, presença ou contribuição, a leitura tem na vida de cada um. Michele Petit discorrerá sobre isso, inclusive: a história de leitura de uma pessoa é, normalmente, uma história familiar (seja em que modalidade for e mesmo em famílias onde os pais possuem pouca escolaridade); esse valor (a importância da leitura) normalmente está enraizado numa história familiar. O que Michele Petit descobrirá em suas pesquisas é que, crianças e jovens que não possuíram essa experiência familiar podem, sim, construir, resgatar tal experiência em outros grupos sociais. Por isso nós trabalhamos... exatamente porque a privação na família não é uma sentença, não é uma condenação”.

Essa discussão acerca da mediação do professor nos processos de formação do aluno leitor e da responsabilidade da escola nessa formação nos remete ao trabalho realizado na sala de leitura. Vale ressaltar que há, entre o grupo de professores, das mais diversas disciplinas, o desejo de que seus alunos tenham interesse e gosto

pela leitura da literatura. A compreensão, pelo grupo, foi um passo importante para a possibilidade de aproximação dos alunos da diversidade textual existente naquele ambiente, bem como da possibilidade de ensiná-los a tornarem-se leitores com maior autonomia.

A escola foi contemplada, em 2009, com o programa Sala de Leitura. No início os professores perceberam que o trabalho começou em ritmo lento. Frequentavam a sala apenas os alunos interessados em retirar livros. No ano seguinte, observando o pouco acesso ao material ali disponibilizado, a coordenação sugeriu um horário determinado para que todas as turmas frequentassem a sala ao menos uma vez por semana.

Neste mesmo ano foram enviados para a escola, pela Secretaria da Educação, *kits* de livros literários para os alunos e manual de sugestões de trabalho para os professores. Foi neste momento que os trabalhos ganharam ritmo acelerado!

Foi a partir daquele momento que os trabalhos na sala de leitura passaram a ser direcionados. A mediação dos professores foi sendo efetivamente pensada, elaborada e discutida entre os grupo. Os livros passaram a ser escolhidos pelos professores, a leitura passou a ser mediada no sentido de que discussões ocorressem após cada capítulo lido, estimulando os alunos a cotejarem o que havia sido lido com suas experiências prévias de vida e de leitura. Essas ações estimularam a criatividade, sensibilidade e criticidade dos envolvidos nas relações de ensino. Foi possível verificar mudanças na formação do gosto pela leitura dos alunos bem como alterações na prática educativa dos docentes no ensino da leitura, ou seja, através da mediação do professor, na rotina de trabalho, constatou-se o aumento pela procura de livros por parte dos discentes.

A percepção dos professores foi de que nessas relações de ensino, mediados pelos professores, os alunos tiveram a oportunidade de se apropriar, elaborar, transformar, (re)significar, formas culturais de perceber e entender os movimentos de leitura vividos compartilhadamente, situando-se nessa realidade. As

relações sociais vividas entre os sujeitos, porque reconstróem-se internamente, transformam-se para constituir o funcionamento interno, próprio do sujeito. Neste processo de reconstrução interna da atividade interpessoal, os sujeitos puderam articular, reafirmar, ressignificar o que já conheciam, consolidando um novo modo de agir frente aos livros e ao ato de ler. Puderam elaborar o que fora vivido compartilhadamente passando a regular de outro modo suas ações individuais.

O papel mediador e seus possíveis efeitos em termos dos processos de desenvolvimento em curso nos sujeitos, nas relações cotidianas são vividos, de acordo com Vigotski (2003) sem que se explicitem, para os sujeitos envolvidos na relação interpessoal, qualquer intencionalidade no sentido de aquelas relações representarem possibilidades recíprocas de apropriação e elaboração de práticas e significados em circulação na vida social. Nas relações escolares, a possibilidade de ensinar e aprender algo com o outro é explícita, tanto para o professor quanto para o aluno.

Neste processo os professores possibilitavam que os alunos conhecessem a história do autor escolhido, a época e as circunstâncias em que o livro fora escrito, uma vez que o texto tem história, ele carrega marcas de um tempo e de uma condição de produção. Desta forma foi possível discutir com os alunos os diferentes objetivos com que foram produzidas as obras lidas, os gêneros a que pertenciam. No cotejamento entre as diversas escolas literárias foi possível a comparação entre as diferentes formas de entender e analisar questões culturais semelhantes ao longo do tempo, desvendando com os alunos modos de dizer dos diferentes autores, composições linguísticas, capacidades de compreensão leitora - enfatizando aspectos relativos às diferenças culturais, às mudanças ocorridas no ambiente e aos modos de vida nos diferentes espaços e nas diferentes épocas históricas.

Alguns clássicos foram lidos com e para os alunos, como exemplo, citamos o estudo do livro *A metamorfose*, de Franz Kafka, trabalhado com alunos do 1º ano do Ensino Médio. Após

conhecerem um pouco sobre a vida do autor, muitos se interessaram em ler Carta ao Pai.

Outra estratégia interessante foi realizar a leitura compartilhada de trechos de uma obra e, posteriormente, assistir um trecho de filme que tratasse do capítulo estudado, tal como o realizado com O primo Basílio, de Eça de Queiroz. Essa mediação assumia uma concepção ampla de texto, tal qual proposta por Bakhtin (2003, p. 307), que o define como “qualquer conjunto coerente de signos”.

Realizada a leitura e assistido o filme, o grupo fazia apreciações nas quais podiam, tal como os professores em suas reuniões de HTPC, cotejar os textos trazendo para as discussões suas próprias vivências, rompendo com uma perspectiva de leitura numa perspectiva cognitivista em que se reivindica a autonomia na compreensão interna do texto, na qual o texto é tomado como uma unidade de sentido em si mesmo.

Nesse sentido, a dinâmica da relação de ensino na sala de leitura passou a configurar tanto uma dinâmica de aprendizado como uma instância de investigação do processo de aprendizado, e até mesmo de experimentação, dos efeitos recíprocos da mediação nos processos psicológicos em elaboração pelos alunos (a leitura) e pelos professores (o ensino da leitura).

Considerações

Olhar para o vivido nos remete à compreensão de que mais do que apenas interessados em realizar uma pesquisa sobre a leitura da literatura como atividade simbólica constitutiva de subjetividades, compreendendo suas contribuições na formação docente e discente, produzimos também condições de leitura da literatura criando situações para que os professores em formação, quando se experimentassem no lugar de mediadores, lessem com e para seus alunos.

Neste sentido, a formação docente e discente mediada pela leitura da literatura e pela socialização das narrativas considera que

é na multiplicidade de possibilidades de significação instaurada pela palavra, depois da leitura do texto literário, da apreciação e dos comentários espontâneos sobre ele que poderemos propor um traço de união entre os interlocutores e os textos em circulação, tanto nas reuniões de formação nos HTPC, quanto nas salas de leitura, com os alunos, indagando dos participantes possíveis vínculos que estabeleçam entre as temáticas em estudo, entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e o texto lido.

Por entre memórias e lembranças reaparecendo *o aqui e agora* foi se constituindo não como repetição, mas como uma reaparição, com outras nuances, outros matizes, uma vez que

[...] as falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete" (GERALDI, 2010, p. 81).

Ao evocar memórias de leitura, relatando histórias, as questões levantadas nos permitiram discutir "os motivos do leitor; suas condições de leitura e suas práticas; os conceitos de leitura e os pré-conceitos a propósito do ato de ler; os reconhecimentos e estranhamentos diante de um livro; a filiação e emancipação do leitor" (MATOS e SANTOS, 2006, p. 59).

Neste processo, nossa intenção foi viver o princípio de que os textos e as vivências fazem sentido no cotejamento a outros textos e vivências e que, pelo texto literário e não apenas pelo texto científico, podemos estabelecer relações entre os diversos sentidos em jogo no processo de formação, podemos apreender condições caracterizadoras da docência e da vida pessoal e profissional, pois já dizia Ferreira Gullar (2007) que "a arte existe porque a vida não basta". Imaginário e real constituem-se reciprocamente, visto que criamos a partir do real e a arte inspira a vida...

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, W. O Narrador. Tradução de Sergi Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, v.1.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GULLAR, F. **Jornal da Unicamp**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – 7 a 13 de maio de 2007.
- LACERDA, N. **Bárbara debaixo da chuva**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2010.
- LEITE, L. C. M.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **A leitura em crise na escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MATOS, M. A. F.; SANTOS N. R. P. Do prazer ao saber: memórias de leitura na comunidade acadêmica da UESB/Campus de Jequié. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.) **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- SMOLKA, A. L. et al. A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento: Apontamentos Para Discussão. **Caderno de Desenvolvimento Infantil**, Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança da CNBB Curitiba, n. 1, ano 1, jul. 1994.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.** São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica: José Cipolla Netto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A leitura na escola: discutindo concepções e práticas de professores¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Introdução

Este artigo é fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido no período 2013-2015 com financiamento do CNPq/CAPES que teve como objetivos acompanhar as atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de professores do Ensino Fundamental II (EFII) para compreender como o trabalho com a linguagem é compreendido nas diversas disciplinas e analisar os relatos das práticas de leitura e de escrita possibilitadas por esses professores aos alunos ingressantes no 6º ano do EFII.

Três pressupostos fundamentais orientaram o desenvolvimento da pesquisa: 1. As ATPC são oportunidades de formação docente a partir de discussões, reflexões e problematizações sobre o próprio trabalho, bem como espaço de produção de materiais no que diz respeito, especificamente, às mediações do/no processo de ensino; 2. As atividades de leitura nas quais professores e alunos se envolvem na escola são atividades de compreensão ativa e responsiva, isto é, os leitores precisam ter a possibilidade de replicar ao texto; 3. A análise das escolhas dos professores relativas aos modos de organização e de circulação das práticas de leitura e escrita na sala de aula podem nos oferecer indícios e possibilidades de práticas diferenciadas que insiram os alunos na cultura escrita.

É preciso considerar que a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma reflexão permanente sobre as

¹ Artigo originalmente publicado na Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 9-31. 2018.

práticas e problematizações apoiadas em diversos pontos de vista e teorias. Isso porque o conhecimento e o domínio da profissão passam, inevitavelmente, por uma socialização dos usos culturais das práticas pedagógicas (NISA e FORMOSINHO, 2009).

Como apontado por Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 190), "o exercício da docência é feito essencialmente de negociações e de estratégias de interação nas quais com frequência ocorrem tensões e dilemas", o que supõe a necessidade de momentos de trabalho coletivo que permitam a socialização das práticas, o confronto de posições e o estabelecimento de consensos provisórios.

No entanto, como apontado por Ferreira (2009, p. 2018), "a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico". Isso significa que a revisão crítica das ações por meio da socialização das experiências dos professores exige a interlocução com referenciais teóricos que subsidiem a tomada de consciência e ampliação do olhar sobre os fenômenos educativos.

A formação do sujeito leitor mediado pelas práticas de escolarização, objeto de análise, reflexão e teorização da pesquisa, responde/replica à última publicação Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016, p. 131), que nos provoca quando documenta que

apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura, sendo que a mãe ou responsável do sexo feminino e o professor foram as influências mais citadas. [...] indica que essa influência tem impacto no fato do indivíduo ser ou não leitor, uma vez que, enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com 55% dos leitores. No entanto, [...] o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade.

Esses dados nos ajudam a compreender a importância do mediador da leitura na escola em oposição à ideia de que a leitura deva ser um processo espontâneo, livre de interferências. Pelo

contrário, a prática da leitura é, necessariamente, influenciada por terceiros “uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se relacionam em maior medida que os não leitores” (FAILLA, 2016, p. 131).

Coerente com os objetivos e pressupostos anunciados, a questão que orientou o desenvolvimento do projeto foi: como estão sendo significadas as práticas de ensino e aprendizagem da leitura por professores e alunos do EFII?

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual na cidade de Piracicaba-SP que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, num total de, aproximadamente, 1000 alunos e 40 professores. A unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente sendo que muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. A produção dos dados foi de natureza discursiva, apoiada na transcrição de 15 encontros de ATPC audiogravados ao longo dos anos de 2013-2014.

Nos limites deste texto discutiremos as concepções de leitura dos professores, as quais ancoram suas práticas em sala de aula e, para tal, problematizaremos seus enunciados produzidos no contexto das ATPC.

A escolha por esses enunciados pareceu-nos significativa no processo de interação nas ATPC uma vez que neles encontramos indícios das significações de professores e alunos sobre as atividades de leitura e de escrita envolvidas na articulação que se processa entre as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação dessas práticas - pelos professores - com as réplicas ativas produzidas pelos alunos.

Leitura na escola: entre o dever e o prazer

Tomaremos como ponto de partida dois enunciados de professores do 6º ano do EFII para iniciarmos a problematização no

que diz respeito às práticas de leitura vividas nas relações de ensino. Posteriormente ampliaremos a discussão a partir de enunciados de outros professores também de outros anos e segmentos. Os nomes são fictícios para resguardarmos a identidade dos sujeitos.

Adelaine: Falei assim “alguém não sabe ler?” “NÃO, MAS OS PROFESSORES LEEM PARA A GENTE!!!!” [disseram os alunos], eu falei assim “não, eu não costumo ler”, aí o que aconteceu? Alguns alunos não responderam, ou então assim, pulavam uma questão porque tinha que ler inteira e aí ele pulou para a seguinte para não ler.

Amélia: O problema é que eles não têm vocabulário porque eles não leem, lógico. E não querem ler, porque quando a gente faz aula e diz: “vamos lá, abram os livros e vamos treinar leitura, lê um parágrafo”, você vê que a maioria não quer.

Ler sozinho, treinar leitura... Tais enunciados trazem à tona as críticas repetidas e estatisticamente alardeadas acerca da incompetência da escola brasileira em formar leitores, levando-nos ao questionamento das práticas de leitura possibilitadas, por nós professores, a nossos alunos do EFII, um período de aprendizagens importantíssimas em que a leitura e a escrita “ainda não são instrumentos comuns, manejados sem pensar para resolver outras tarefas” (CHARTIER, CLESSE e HÉBRARD, 1996, p. 113) e também ao questionamento da condição de autonomia almejada e requisitada pelos professores do segundo ciclo do EFII e Ensino Médio.

Considerada como atividade humana, como produção histórica de natureza social, instaurada e mediada pela palavra, a leitura é constitutiva do desenvolvimento cultural e do pensamento, modificando as funções psíquicas do sujeito (VIGOTSKI, 2003).

Nessa perspectiva de leitura como atividade humana e como uma prática circular e infinita (LAJOLO, 2005), “lê-se para entender o mundo, para viver melhor [...]. Quanto mais abrangente a

concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim” (LAJOLO, 2005, p. 07).

Experiências compartilhadas, tempo de apropriação e de elaboração de conhecimentos diversos a respeito da atividade da leitura parecem necessariamente incorporar-se à noção de leitor autônomo. Nesse sentido, como destaca Lacerda (2003), não se considera que os leitores nasçam feitos, mas que eles se formam com trabalho e determinação, o que envolve as mediações dos professores e de outros atores sociais para o desenvolvimento de algumas capacidades discursivas e linguísticas inseridas em práticas sociais, concretas, de leitura.

Sobre esse aspecto, vejamos o enunciado do professor Leonardo.

Leonardo: Quando você chega no terceiro ano [Ensino Médio] e pega um pequeno trechinho [solicita que os discentes leiam], nenhum aluno da sala consegue compreender o que está escrito ali! Eu digo [para os alunos]: “Está na cara, moçada! O que essa mulher [a autora] está falando?”. E ninguém sabe responder! Se vocês quiserem eu posso pegar o livro e mostrar. Ninguém sabe!

É nosso papel de professores ensinar aos alunos os diversos procedimentos envolvidos no processo de leitura, a saber: decodificar, compreender, apreciar e replicar ao texto. Segundo Rojo (2004) um primeiro procedimento de importância na leitura é o processo de decodificação que envolve o conhecimento do alfabeto e das relações grafema/fonema, o que possibilita que nossos alunos leiam com fluência. Acerca dessa questão defendemos a dimensão discursiva por compreendê-la como uma prática cultural aprendida pela mediação e interação entre sujeitos. Para compreender um texto, por sua vez, o aluno precisa ativar o seu conhecimento de mundo colocando-o em relação aos conhecimentos veiculados pelo texto, uma vez que ler é ultrapassar a dimensão da informação entrando no diálogo interno do texto,

ultrapassando sua superficialidade, construindo redes de relações que lhe permitam replicar a ele (BAKHTIN, 2003).

Outra questão importante a ser discutida é a leitura pelo prazer e a obrigatoriedade da leitura na escola. A ideia da obrigatoriedade, sempre vista como vilã, pode desempenhar um papel importante na vida do aluno, assim como essas leituras, realizadas desde cedo, podem contribuir tanto para a vida acadêmica da criança quanto para a vida do sujeito, fora do espaço escolar.

Segundo Snyders (1993), a escola é um ambiente horrível de se suportar quando comparada com os momentos vividos fora dela, nos quais os sujeitos podem fazer o que desejam, sem que se tenha que cumprir determinado objetivo imposto por alguém e por determinado método. Nesse aspecto, considerando que o aluno não escolhe quem irá ser seu professor, muito menos seus colegas de classe, entende-se que as aulas e as atividades são impostas pelo sistema escolar. Tudo isso faz com que se crie um ambiente de dever no qual devemos cumprir ordens (SNYDERS, 1993).

No entanto, o mesmo autor alerta para o fato de que também é preciso admitir que o obrigatório, às vezes, se torna necessário, pois nem sempre podemos esperar a espontaneidade do aluno. Sempre vista com maus olhos, a obrigatoriedade nos remete a pontos positivos da realidade escolar, pois pode ser um caminho para que os alunos descubram o prazer em algo que não os atraía e, portanto, não descobririam sozinhos.

A obrigação escolar é a esperança de incitar o aluno a ir ao máximo de suas forças, ao limite das suas possibilidades, ao extremo de si mesmo; transcender o nível habitual [...]. Alegria de enfrentar resistências, de vencê-las, pelo menos em parte, de progredir em determinado campo e também alegria de enfrentar-se a si mesmo e de progredir no autodomínio com a convicção de que, se a luta fosse facultativa, não se teria ido até esse ponto (SNYDERS, 1993, p. 106).

Todavia, a sequência pode nem sempre ser feliz, cabendo ao professor fazer as mediações necessárias para que esse estado de

“não-alegria”, como o autor denomina, seja amenizado. Cabe ao adulto conversar com seus alunos, justificar e deixar claro o porquê das obrigações - no caso dos professores, as leituras indicadas - e o objetivo que deseja alcançar com elas, pois somente assim se tornam positivas, a partir do momento em que os alunos reconhecem que elas estão ali para ajudá-los (SNYDERS, 1993).

Entendemos que o prazer da leitura está no gosto pela viagem ao desconhecido e pela exploração da diversidade e, nesse sentido, a obrigatoriedade não trata de possibilitar uma leitura melhor que outra, mas o acesso a diferentes gêneros, formas de utilização e funções dos textos a fim de que os alunos, mediados por intervenções deliberadas dos professores, os elaborem ativamente e responsabilmente. Nesse sentido “a leitura introduz, portanto, uma ‘arte’ que não é passividade” (CERTEAU, 1994, p. 50).

É no contexto dessa discussão que destacamos o enunciado de Alessandra:

Alessandra: Estamos questionando por que as crianças param de ler. E aí você falou [dirigindo-se a uma colega] da questão do imaginar, isso me fez lembrar de algo que ocorreu essa semana comigo: no segundo ano [do Ensino Médio] na parte de “leitura forçada” [risos], os alunos estão lendo *Amor e Perdição*. Um dos alunos fez um comentário, dizendo que estava gostando demasiadamente do livro e se envolvendo emocionalmente com a obra. Então, um dos colegas sugeriu que o aluno que fez tal comentário era efeminado. Ou seja, o jovem leitor enfrenta o preconceito do ócio, a retórica de que o leitor é um bajulador da professora ou o discurso de que leitores homens são maricas.

Vê-se, no entanto, que ainda que o obrigatório possibilite efeitos de sentidos desejados pelo professor - o aluno gosta do texto indicado -, os próprios colegas sugerem que ler é uma atividade de ócio. A réplica do aluno em relação ao texto é considerada bajulação para com a professora partindo do princípio de que homens leitores são “maricas”...

A prática de leitura orientada para o prazer é entendida como ócio e pelo dito popular: "primeiro o dever, depois o prazer" (que geralmente é oportunizado pelo lazer). Segundo Silva (2011, p. 16), alguns estudiosos sobre o lazer o compreendem como "espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida" ou, ainda, como "ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive".

Nesse sentido, uma leitura obrigatória não poderia ser entendida como lazer e/ou prazer, posto que o lazer ocuparia um tempo residual de nossas vidas. Esse entendimento, por sua vez, coloca a leitura como uma prática residual na escola, uma vez que seria realizada no tempo "que sobra da aula", após o cumprimento das obrigações "do trabalho" escolar.

Há, no entanto, outras concepções que entendem o lazer em estreita relação com outras dimensões da vida humana. Em especial, lazer e trabalho, visto que esse binômio apresenta íntimas relações. Marcellino (1987) propõe uma abordagem crítica de lazer que passa a circular entre estudiosos da área. Pautada no autor, Silva explicita-nos que,

[...] o lazer é considerado [...] como cultura, praticada, assistida ou conhecida, no tempo/espaço disponíveis, com determinadas características de atitude, abrangendo a atividade (conteúdos culturais), e a não atividade (ócio) [...] e levando em conta a superação de níveis conformistas para críticos e criativos, oferecendo possibilidades de descanso, de divertimento e desenvolvimento pessoal e social, este vinculado ao duplo aspecto educativo do lazer, como objeto e veículo de educação. [...]. Assim não depende do que se faz, mas do como se faz (SILVA, 2011, p. 32).

Dessa perspectiva, a leitura pode ser entendida como prática situada em um determinado tempo/espaço possível, envolvendo determinadas características e atitudes por parte de professores e alunos, envolvendo conteúdos culturais historicamente produzidos.

É nesse sentido que ensinar a ler é trabalhar a favor da réplica do aluno, em outras palavras, a favor de que ele aprenda a cotejar textos a fim de que possa argumentar, criticar, justificar, exemplificar em relação ao discurso do outro (OMETTO, 2011). Para interagir com o texto, o leitor precisa situá-lo conhecendo seu autor, sabendo que lugar ele ocupa, com que finalidade escreve e como valora seus temas etc., compreendendo, também, que as metas da leitura que está realizando estão vinculadas à sua finalidade, quer dizer, ler para estudar, trabalhar, entreter-se etc. Ler pode ser, ao mesmo tempo, uma prática de ócio e trabalho, lazer e prazer, cultura praticada, desenvolvimento pessoal e social...

Ao abordar a questão da finalidade, Rojo (2004) remete tanto à diversidade de funções sociais da leitura quanto à diversidade de gêneros textuais, que são definidos em sua relação com as atividades humanas a que as práticas de escrita estão incorporadas. Na perspectiva da leitura como um evento de interação verbal, podem ser identificadas diferentes condições de produção da leitura – a leitura busca de informações; a leitura estudo do texto; a leitura do texto pretexto; a leitura fruição do texto – que se define a partir dos diversos modos de relações que, nós, leitores, mantemos com os textos (GERALDI, 1997). Assim, nos diferentes modos de relação leitor/textos, produzem-se também diversas práticas de leitura.

E, como um ponto puxa outro, só se pode considerar o conceito de leitura em sua complexidade quando o remetemos e articulamos às concepções de linguagem e de autonomia que os ancoram.

A fim de problematizar enunciados sobre leitura que consideram o sujeito em seu processo de constituição, quer seja no lugar de aluno, que vivencia a leitura em sala de aula, nas relações de ensino, quer seja pela reflexão acerca do trabalho com leitura, pelo professor que reflete sobre sua prática nas reuniões de ATPC, discutiremos a seguir algumas concepções de leitura sobre as quais os professores se ancoram para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Práticas e discussões sobre leitura na escola: entre experiência empírica e experiência simbólica

Larrosa (1998, p. 21) afirma que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e de nosso ponto de vista é o que nos toca enquanto signo, uma vez que pela linguagem elaboramos nossa existência. Essa elaboração enquanto autoconsciência ou consciência de si é ampliada no contato com as tramas literárias em que “cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (LARROSA, 1998, p. 23).

Para o autor, somos sujeitos de experiência, algo como territórios de passagem, uma vez que é possível sempre, pelas novas vivências, (re)elaborar experiências produzindo outros e novos sentidos para o que vivemos concretamente. E, assim, mudamos porque somos afetados simbolicamente.

A experiência empírica da leitura, nesse sentido, possibilita-nos a experiência simbólica. Pela linguagem, o signo que nos constitui expande-se em possibilidades de receptividade, disponibilidade e abertura para uma multiplicidade de sentidos ao se encontrar com outros signos.

Entre nossos registros dos encontros de ATPC destacamos o enunciado da professora Denise que relata um trabalho em sala de aula a partir da letra de duas músicas junto a uma turma do segundo ano do Ensino Médio.

Denise: Eu fiz uma atividade com o segundo ano [do Ensino Médio] na biblioteca. Eu trouxe duas músicas para eles: Ideologia, do Cazuzza e a outra foi da banda Legião Urbana, Tempo Perdido. Então, depois, trabalhei a questão dos autores: a vida deles, a agitação, a época etc. e disse que os dois retratavam, ao seu modo, as aflições das épocas deles. Solicitei, então, que os alunos respondessem para a próxima aula a seguinte questão: Quais são as aflições de vocês? No começo ficaram meio receosos: Eu não falarei nada de mim não! E eu expliquei que eles poderiam representar suas aflições também em forma de músicas, poemas e textos de outros autores etc. E todos

participaram! Havia alunos que representavam o tema do amor não correspondido, um aluno discorreu sobre seu pequeno envolvimento com drogas aqui na escola. É, ele disse isso! Outro disse que, por estar acabando o ensino médio e devido ao fato de seu intenso interesse por matemática, estava aflito: "Está acabando o ano, o que serei, o que farei com minha vida?!" Então, ocorre que surgiram bons textos, mas a professora da sala de leitura pediu permissão para registrar os textos e eles não permitiram. Então, tudo aquilo ficou entre eu e a sala, eles não permitiram que outras pessoas pudessem ter acesso. Mas o fato é que eu não esperava que saíssem textos tão bons da sala. Uma das alunas representou sua aflição mediante aquela música: Ando devagar porque já tive pressa, levo esse sorriso porque já chorei demais, conectando a música com o problema de sua vida pessoal. Foi algo lindo! Principalmente vindo de uma adolescente de quinze anos. Foi uma experiência muito interessante.

Considerando o campo da Psicologia (VIGOTSKI, 1989), e o campo dos estudos da linguagem (BAKHTIN, 2002, 2003), esse relato de Denise desvela um trabalho a favor da aprendizagem da leitura pautado em uma concepção que rompe com o reducionismo individualista em direção a um sujeito que se constitui pela/na linguagem. Um sujeito que interage e responde axiológica e semanticamente ao texto lido.

Para instaurar a atividade, como se pode observar, a professora situou os alunos com relação à produção dos textos que seriam lidos, no caso as letras das músicas, destacando não só a biografia dos autores como também a época da autoria. Esse procedimento foi fundamental para que os alunos conhecessem as condições de produção dos textos para que pudessem estabelecer relações de sentidos entre os enunciados que seriam lidos e entre o que seria lido e suas experiências pessoais. Nesse movimento, a professora deu abertura a uma experiência formativa de leitura, sua proposição abriu caminhos para que os alunos pensassem acerca da própria experiência de vida, ativando seus conhecimentos de mundo a fim de que se colocassem em relação aos conhecimentos veiculados pelos textos, uma vez que ler é

ultrapassar a dimensão da informação entrando no diálogo interno do texto, ultrapassando sua superficialidade, construindo redes de relações, replicando a ele (BAKHTIN, 2003).

A proposta de cotejamento e de réplica se sustentou à medida que ela solicitou aos alunos que para a próxima aula respondessem a questão sobre quais aflições vivenciam. Inicialmente os alunos se esquivaram. No entanto, a professora abriu possibilidades de trabalho com outros textos explicando que poderiam trazer para interlocução músicas, poemas e textos de outros autores.

Essa abertura da professora coloca-se como possibilidade criadora de ampliação cultural que se constitui e se define como prática social libertadora, partindo do pressuposto de que o homem, ser histórico e cultural, não poderia libertar-se individualmente, solitariamente. A proposição de outros cotejamentos para responder a questão abriu possibilidades de compreensão dos textos lidos à medida que teias de sentidos foram se constituindo pautadas em uma experiência intertextual e polifônica. Nessa teia de sentidos, no contexto da reunião de ATPC, o relato de Denise possibilitou a réplica de Davi.

Davi: Eu estive pensando em uma ideia que, se eu estivesse numa sala de aula como professor, aplicaria amanhã mesmo! Tive acesso ao livro *Nas ruas do Brás*, de Dráuzio Varella. Como eu já havia lido *Estação Carandiru* e conheço a história do autor como médico... É um livro infanto-juvenil onde Varella conta sobre fases de sua infância a partir dos três anos de idade, de forma fácil e compreensível. Esse tipo de leitura, talvez, poderia ser aplicado aos alunos, depois se poderia solicitar o seguinte deles: "Gostaria que vocês contassem algo que foi marcante em suas vidas, algo que aconteceu lá atrás". Após a leitura da obra e após o levantamento das memórias dos alunos, você, como professor, poderia vislumbrar exatamente quais são os interesses e quais são os elementos marcantes para esses alunos, depois você poderia pensar de que forma seria possível conectar isso com sua disciplina específica.

Como Denise, Davi pensa na estratégia de solicitar que os discentes compartilhem suas memórias e reflexões, dessa vez, no entanto, a partir de textos literários, uma vez que esse gênero proporciona o acesso à literatura, produto social e humanizador, que permite o contato com as diferentes situações humanas que permeiam a vida e a obra literária.

[...] na literatura ela [a palavra] materializa efeitos estéticos, que revelam nuances em termos de posições e valores e possibilitam elaborações de dimensões distintas da relação do leitor com o texto. A palavra, na sua plasticidade, permite ao leitor experimentar paixões, emoções, posicionar-se com juízos de valor, elaborar relações lógicas, em face de experiências pessoais, familiares, cotidianas, inusitadas, estranhas, repulsivas, das quais a palavra o aproxima. A palavra tanto emociona como convoca à racionalidade, dispersa os sentidos, como os reúne dentro de sistemas lógicos, internamente coerentes (OMETTO e CRISTOFOLETI, 2012, p. 1844).

Esse potencial formativo da leitura é referência na obra de Michèle Petit, para quem “a leitura não é uma atividade isolada: ela encontra - ou deixa de encontrar - o seu lugar em um conjunto de atividades dotadas de sentido” (PETIT, 2008, p. 104).

Um processo amplo e aberto de leitura e construção de sentidos, tal qual vivido por Denise e, posteriormente, sugerido por Davi, pode possibilitar aos alunos o desenvolvimento das capacidades de apreciação e réplica, tal qual proposto por Rojo (2004), uma vez que envolve a recuperação do contexto de produção do texto; a definição de finalidades e metas da atividade da leitura; a percepção de relações de intertextualidade no nível temático; a percepção de relações de interdiscursividade no nível discursivo; a percepção de outras linguagens, tais como imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.; a elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e a elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos acerca do texto lido.

Em um movimento circular de leitura, tal como afirma Lajolo (2005), os sujeitos significam suas experiências mediados pela

leitura; suas experiências, por sua vez, pautam a significação dos textos e a (re)significação da própria existência numa espiral quase sem fim. Ao juntar palavras com experiências e experiências com palavras os leitores são capazes de esquadrihar histórias que ecoam uma experiência ou os preparam para ela ou, ainda, falam de experiências que jamais serão nossas (MANGUEL, 2000).

Na prática vivida por Denise os alunos colocaram-se como autores-criadores deixando suas réplicas nos textos produzidos, pistas de uma posição axiológica, uma vez que ao deslocarem-se do plano da vida para o plano do texto lido o fizeram a partir de certo viés valorativo, pois ocupavam um lugar diferente daquele do criador.

Posto isto, ainda que não explícito para os alunos, o conceito de excedente de visão bakhtiniano ajudou-os a refletir sobre as possibilidades de reflexões sobre a vida, marcadas pela posição que cada um de nós ocupa no mundo. Esses diferentes lugares ocupados, por sua vez, abriram-lhes diferentes horizontes, haja vista o enunciado concreto de um deles dado a ver pela professora: Está acabando o ano, o que serei, o que farei com minha vida?! Expressiva foi a forma como outra aluna utilizou um trecho de música não trabalhada em sala de aula, atendendo a comanda da professora de que poderiam representar suas aflições também em forma de músicas, poemas e textos de outros autores etc. incorporando em sua réplica um trecho de “Tocando em Frente”, de Almir Sater: Ando devagar porque já tive pressa, levo esse sorriso porque já chorei demais, conectando a música - no dizer da professora - com o problema de sua vida pessoal.

Esse excedente de visão também é exercitado no intercâmbio de experiências entre os professores como se pode depreender do modo como Alessandra se posiciona frente ao enunciado de Izabel:

Izabel: Não está dando muito certo [ler para a classe]... Eles não me deixam ler, é uma sala muito complicada. Eu até me propus a ler todos os dias um pouco, deixei até claro que, ao final do livro, faríamos uma atividade, mas também não especifiquei que tipo de

atividade seria. Enfim, é uma sala que somente com um professor auxiliar eu conseguiria ler.

Alessandra: Gostaria de dar uma dica que, talvez, possa ajudá-la nesse processo, porque eu já tive salas assim, onde você pensa: “Meu Deus do céu! Vou trancar a porta e ir embora!”. Bom, quando eu pegava salas em situações como essa, eu utilizava a seguinte estratégia: decorava alguns textos, mesmo que fossem da internet e em meio à balbúrdia, começava a falar: “Um dia, um homem...”. E dava continuidade, mesmo que a classe estivesse caótica. Em determinado momento, eles [os alunos] começavam a prestar atenção. Comece com um texto interessante, alguma coisa assim. Sempre que alguém desejar uma situação favorável para inserir um texto, a princípio é difícil, mas depois eles [os alunos] param [quietos]. Depois de um tempo, são eles quem exigirão: “Professora, você não têm outra história?”. Use essa estratégia, mesmo que for para contar uma piada. Eles escutam, se acalmam e, depois, você pode introduzir a leitura do livro. Se você ameaçar da seguinte forma: “Se vocês não pararem eu não vou ler”, então eles te dirão: “Oras, não pedimos para a senhora ler”, isto é, aí é que criarão forte resistência.

Na interação estabelecida entre os professores nas ATPC é possível atribuir significados às práticas de sala de aula pela confrontação dos sentidos. Por meio do trabalho coletivo “os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 20).

Nessas práticas de leitura (em sala de aula) e discussões sobre leitura (nas ATPC), alunos e professores têm a possibilidade de cotejar textos e enunciados sociais posicionando-se frente a eles de ângulos peculiares de visão, o que permite uma compreensão acerca da própria vida e da experiência com o trabalho de leitura em sala de aula, uma vez que “o que vejo do outro é justamente o que só o outro vê quando se trata de mim” (BAKHTIN, 2002, p. 43).

No movimento dialógico as réplicas redistribuem a língua e uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos ou

fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado e, por fim, dentro dele mesmo. “Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis” (BARTHES, 1974 apud KOCH, 1998, p. 46).

O movimento dialógico vivido – em sala de aula e ATPC – sustentou a polifonia na medida em que esta foi experienciada pelos sujeitos como as várias vozes presentes no momento da enunciação – da produção dos textos pelos alunos ou ainda quando Alessandra se coloca no lugar de Izabel e partilha uma experiência. Compreendemos que se eu me dirijo a alguém, esse alguém pauta o meu dizer. Tudo o que enuncio eu não enuncio sozinho, mas com todos os enunciados outros que me constituíram.

Dessa perspectiva, é possível afirmar que um texto não existe sozinho, ele faz parte de uma cadeia de enunciados e é nesse sentido que a polifonia decorre da dialogia. Como um enunciado está sempre em relação a outros enunciados, todo enunciado é pleno de vozes, é polifônico. São os vários enunciados que falam em mim, portanto, “todo caso de intertextualidade é um caso de polifonia” (KOCH, 1998, p. 57).

De modo geral, como assinala Smolka (1993), a escola não tem considerado o trabalho de leitura e produção de textos, tampouco o trabalho de formação de professores como processos de interação. Denise, Davi e Alessandra rompem com esse hiato vivido na escola.

Supomos que façam isso, entre outras razões, porque se apropriam dos encontros de trabalho coletivo como tempo e espaço de formação, de interlocução sobre as práticas pedagógicas, de unidade entre pensar, fazer e avaliar, de colaboração (CUNHA e PRADO, 2010).

Como apontado por Cunha e Aragão (2010, p.15), a interlocução é peça-chave “no desenvolvimento da reflexividade, na revisão dos pontos de vista, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, no diálogo teoria-experiência”.

Esses enunciados, provocados pela interlocução e tomados como objeto de atenção e reflexão pelo grupo reunido em ATPC, reforçou que é possível trabalhar na escola a favor da leitura e do processo de formação de professores em uma perspectiva dialógica, como possibilidade de réplica ao texto lido/enunciado proferido quando não reduzimos a dimensão da linguagem e tampouco limitamos as possibilidades de leitura e escritura, restringindo "os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas" (SMOLKA, 1993, p. 76).

Tecendo algumas considerações...

Considerando o conjunto de enunciados produzidos nas reuniões de ATPC tomamos como recortes para análise discussões que nos permitissem compreender as concepções de leitura dos professores, as quais ancoram suas práticas de/com leitura em sala de aula.

Diante do exposto é possível afirmar que as ATPC foram espaços formativos na medida em que o processo de significação sobre leitura e práticas de leitura foi refletido coletivamente pelo grupo deflagrando réplicas que culminaram no que Bakhtin (2003, p. 217-300) denomina de compreensão, a saber, compreender significa vivenciar o "objeto, olhá-lo pelos seus próprios olhos, renunciar à substancialidade de uma posição exotópica a respeito dele, [uma vez que] é a totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo [ativo e] responsivo)".

Por sua vez, o processo de significação que deflagra um novo enunciado e diríamos, possibilidades de novas práticas, nasce do encontro com outras posições axiológicas e da própria leitura que o sujeito faz da vida. Essas experiências alimentam o conjunto de ideias e de possibilidades temáticas para ela. É nessa interlocução que o conceito de leitura pode ser ampliado criando possibilidades de dizer e de refletir acerca de novos modos de conduzir o trabalho com leitura em sala de aula.

Nesse sentido, concordamos com Petit (2008) que embora a formação do sujeito leitor seja, em grande parte, orientada e estimulada pela família, o mediador é com frequência um professor ou um bibliotecário. Compreendemos que a reflexão instaurada e sustentada no grupo possibilitou que os professores apreendessem modos de leitura a favor da produção de réplicas ao texto, pelos alunos. As ATPC possibilitaram, ainda, experiências de atos de fala concretos em que os professores deixaram de ser apenas sujeitos que realizam temporariamente uma sequência de atividades para se tornarem interlocutores privilegiadas uns dos outros, interessados nas réplicas que compartilhavam.

A interação nos encontros possibilitou deslocamentos e reflexões que estimularam o diálogo e a possibilidade de trocas de experiências. Diante da discussão, muitos dos professores passaram a vislumbrar outras diversas possibilidades de práticas de leitura diferenciadas a fim de inserirem seus alunos na cultura escrita socialmente valorizada.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003.

CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, A-M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, R. C. O. B.; ARAGÃO, A. M. S. A interlocução como experiência de formação docente. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 17, n. 2, p. 7-19, jul.-dez. 2010.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.

FERREIRA, F. I. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, João *et al.* **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto, 2009. p. 201-220.

GERALDI, J. W. (org). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LACERDA, N. G. **Os Peixes de Schopenhauer**: leitura e classe pensante. In: VIELLA, M. dos A. (org.). **Tempo e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, J. **La Experiência De La Lectura** – Estudios sobre Literatura Y Formación. Barcelona, Espanha: LAERTES Ediciones, 1998.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, A. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.

NIZA, S.; FORMOSINHO, J. Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. *et al.* **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto, 2009. p.345-362.

OMETTO, C. B. C. N.; CRISTOFOLETI, C. C. A leitura da literatura como possibilidade de formação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 58, p. 1843-1851, 2012.

OMETTO, C. B. C. N. A mediação da leitura no processo de formação de professoras e a significação dos conceitos de letramento e de alfabetização pelas alunas. In: PADILHA, A. M. L.;

- OMETTO C. B. C. N. (Orgs.). **Trabalho em educação: processos, olhares, práticas, pesquisas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 29-45.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** Disponível em:<<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>> Acesso em: 13 de mai. 2005.
- SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.
- SILVA, D. A. M. et al. **A importância da recreação e do lazer.** Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011. (Cadernos interativos – elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo). 52 p.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo.** 5ª ed. Campinas: Cortez; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

Reflexões de professores sobre práticas de leitura em sala de aula¹

Thiago Moura Camilo
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Introdução

A proposta de discussão para este artigo é fruto de um projeto de pesquisa gestado durante a participação dos pesquisadores nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) a fim de discutir um problema real vivenciado pelos professores na escola: a problemática dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que ainda apresentam graves problemas na leitura e na escrita. Esta pesquisa nasceu pela solicitação da escola básica à Universidade, gerando uma parceria colaborativa a fim de compreender problemas específicos que os afligem na tentativa de traçar metas para superá-los: como promover a leitura para alunos das séries iniciais do ensino fundamental II que ainda apresentam problemas de alfabetização e pouca proficiência na leitura?

Frente à solicitação do grupo, foi elaborado um projeto de pesquisa que tem como objetivo compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nas ATPC e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica e às práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II. Esta pesquisa teve seu início em agosto de 2012 e, o projeto enviado ao CNPq/CAPES, foi aprovado com financiamento para o período de 2013-2014.

¹ Trabalho apresentado e publicado nos Anais do IV Encontro Mineiro sobre investigação na escola, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

O trabalho vem sendo desenvolvido em uma escola da rede pública estadual na cidade de Piracicaba-SP que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escola, localizada em um bairro distante 6 km do Centro, atende 1003 alunos divididos em três períodos e conta com, aproximadamente, 40 professores. Segundo caracterização do projeto político-pedagógico (PPP) da escola do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

As ATPC são organizadas na escola em dois diferentes horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, e a participação dos professores varia de acordo com sua carga horária de aulas na escola. No caso deste projeto, as ATPC reúnem apenas professores do ensino fundamental II, quinzenalmente, com média de dez professores por encontro. Cabe ressaltar que, devido às demandas do cotidiano escolar, raramente o grupo se encontra completo e alguns deles participam dos dois grupos apenas em parte do horário para atender a rotina de trabalho na escola.

Nos limites deste texto, procurando atender ao primeiro objetivo do projeto, a saber, compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II, para o trabalho com a linguagem, vai se consolidando nas ATPC, apresentamos uma discussão dos professores - em ATPC - ao refletirem sobre a prática de leitura em sala de aula.

Uma reflexão sobre a leitura...

É comum ouvir entre professores, na escola, a relevância da leitura em nossa vida e a necessidade de incentivar e cultivar essa prática junto aos alunos. Também destacamos o importante papel da escola na constituição de leitores proficientes. No entanto, no

bojo dessa discussão emergem diversos questionamentos, tais como: O que é leitura? O incentivo à leitura está a cargo somente da disciplina de língua portuguesa? Como as demais áreas do conhecimento promovem a leitura?

Estudar sobre leitura e processos de ensino da leitura requer que consideremos as diferentes concepções que, de uma forma ou de outra, procuram explicar o processo. Também nos parece relevante considerar acerca do papel da escola na nossa sociedade, uma sociedade organizada em função da leitura ao mesmo tempo em que a escola é concebida como responsável pelo processo de ensino dessa prática.

Observando os alunos das séries iniciais do ensino fundamental II tomamos como objeto de reflexão a prática da leitura escolar tendo como horizonte sua função social, neste sentido, indagamo-nos sobre o que vem a ser a formação do leitor e quais os aspectos mais relevantes a serem observados nesse processo.

No que diz respeito aos princípios teóricos e as diferentes concepções de linguagem, nossa compreensão parte da perspectiva que a leitura de textos é entendida como um “processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações” (GERALDI e FONSECA, 1997, p. 107). A relação entre os textos e os relatos de experiências dos leitores possibilitam maior qualidade de leitura. Segundo Geraldi (1997, p. 112) “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulho não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida”.

Em uma sociedade escolarizada como a nossa, compreende-se que o ensino da leitura deve ocupar grande parte do tempo gasto, uma vez que a leitura afeta diretamente o processo de desenvolvimento do sujeito (OLIVEIRA, 2003). Compreendemos com Oliveira que “a exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar,

estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura.” (1996, p. 101).

Ainda de acordo com Oliveira, apesar das várias possibilidades de definição do papel da escola na sociedade escolarizada, a leitura constitui-se como prática escolar fundamental, e a escola tem como função básica instrumentalizar os indivíduos para serem usuários competentes de leitura visando a inserção do sujeito na cultura.

Assim, ler representa muito mais do que uma pura decodificação (alfabetização), pois o letramento, de acordo com Magda Soares (1998), implica ao indivíduo não só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente das práticas sociais da leitura e da escrita, como saber ler cartazes, jornais, revistas, livros, gráficos, tabelas, mapas, fórmulas, contas de água; saber escrever cartas, bilhetes, recados, dentre outras práticas mais comuns e rotineiras de leitura e escrita e essas práticas podem, e devem, ser possibilitadas aos alunos nas diversas disciplinas curriculares.

Posto isto, o envolvimento de professores das diversas áreas do conhecimento parece-nos de fundamental importância para que os alunos das camadas populares se apropriem não só da leitura enquanto processo de codificação, mas de práticas e procedimentos sociais de leitura. Formar um aluno letrado é responsabilidade de todos os educadores, mesmo porque cada uma das áreas de conhecimento pode desenvolver atividades de leitura cujas características são inerentes e específicas das diferentes áreas de saber.

Neste sentido, ao propiciar práticas de leitura diversificadas, as quais se aproximam das práticas cotidianas, estaremos, ao mesmo tempo, alavancando o desenvolvimento das formas superiores de pensamento dos nossos alunos. Também será relevante nesse processo que despertemos o interesse dos discentes, tal como a adoção de temas interdisciplinares. Assim, levar o tema “sustentabilidade”, por exemplo, para sala de aula seria uma forma possível e viável para desenvolver a leitura como uma prática social e uma maneira de aproximá-los ao contexto

daquilo que já conhecem fora da escola. Nessa perspectiva a leitura deixaria de ser apenas uma tarefa escolar para ser, junto com outras atividades, uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social (ANTUNES, 2003).

Essa forma de conceber a leitura aproxima-se do que Geraldi defende na obra “O texto na sala de aula” (1997). Segundo o autor, a proposta de leitura firma-se em uma concepção que “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (p. 41). Conceber a prática de leitura na relação com o outro é concebê-la em uma perspectiva discursiva na qual os sentidos se produzem na relação. Ou seja, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Segundo Koch e Elias (2006) os sujeitos que participam da interlocução são considerados atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são também construídos no texto.

Geraldi e Fonseca (1997, p. 107) chamam a atenção para o fato de que

a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições [...] para que o processo se desencadeasse.

Nos limites deste texto, tomando o primeiro objetivo do projeto de pesquisa, a saber, compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II, para o trabalho com a linguagem, vai se consolidando nas ATPC, recortamos para análise uma discussão de professores durante uma ATPC. Os nomes dos professores foram alterados para preservar a identidade dos sujeitos.

Uma discussão de professores sobre leitura

Valdo: Olha, eu acho que é um caminho difícil, né, torná-los leitores, mas acho que é o único caminho realmente que levasse para algum lugar porque leitura é a base pra compreender a matemática, pra compreender tudo e pra conseguir fazer tudo na vida, se a gente não ensina a leitura vai ensinar o quê? Sentar na beira do rio e deixar o rio passar, né, falar que eles são ruins...

Fátima: foi bem distinto, porque eu na quinta série [sexto ano], eu faço essa leitura porque você faz a leitura pausadamente, né, na quinta série, para eles lerem com atenção e entender certinho, para ensiná-los também.

O enunciado de Valdo evidencia a importância que a leitura assume tanto no contexto escolar como no contexto social, apontando a necessidade que se tem de promovê-la na escola. O coordenador também aponta o papel e a responsabilidade que o professor deve assumir diante dessa promoção leitora. A esse respeito, Fátima destaca sua prática junto aos alunos do sexto ano, que, segundo ela, aprendem também mediados pela leitura da professora. Destaca como importante ao processo de produção de sentidos, a entonação.

Seu enunciado produz na professora de arte a réplica que se segue:

Adelina: ele tem a resposta já quase pronta, inclusive o aluno lê a pergunta e tem, assim, o texto e depois “de acordo com o texto, responda:” Aí tinha lá, agora vem a pergunta e depois a alternativa, aí ele pegou e foi respondendo do lado, eu falei assim “você não leu? Lê de novo!”, aí ele “Hamm”, não era para responder? Era só para marcar ‘xizinho’...”. Entendeu?! Com essa proposta de reeducar a leitura eu constatei através da minha prova que eles precisam de muito, muito, muito leitura mesmo. A grande falha está nessa... porque como que era antigamente? Os professores cobravam a leitura do livro, você fazia resumo na matéria de português, você tinha que fazer resumo, tinha que resolver perguntas. Hoje eles não estão habituados com isso. A matemática é o que eu falo pra ele,

quinta série [sexto ano], conta qualquer um faz, você tem que ler, interpretar, você tem que ler e saber o que você está lendo, não é pegar e ler 27×3 ; ler o número, qualquer um sabe, mas se você não sabe interpretar, isso é leitura e não matemática; pra você fazer matemática você tem que saber português, é leitura que você tem que usar.

Pesquisadora: e como a gente ensina a interpretar e fazer leitura? É essa a questão, eu acho que é isso. Como que a gente ensina a interpretar? Entendeu? Eu acho que é essa a nossa grande questão, nossa de professores.

Em sua reflexão Adelina chama atenção para o fato de que antigamente, ao cobrarem a leitura de seus alunos, os professores solicitavam resumos e respostas às questões elaboradas com base nos textos lidos como sendo um bom procedimento para o ensino da leitura. No entanto, esse procedimento, parece-nos, pauta-se em uma forma de conceber o ensino da leitura de forma tipicamente escolarizada, ou seja, os alunos leem e depois realizam provas com questões abertas que, no entanto, não aceitam uma diversidade de leituras possíveis para o texto, cobrando, quase sempre, respostas que perpassam pela busca e cópia de uma informação **no** texto lido.

Os sentidos que se produzem pelo sujeito que lê nem sempre são considerados uma vez que espera-se do aluno uma resposta pautada naquilo que o autor disse. As atividades que buscam compreender qual a intenção do autor pautam-se em uma perspectiva de linguagem entendida como expressão de pensamento. Nesta concepção, quando o sujeito enuncia pode-se dizer que sua enunciação nada mais é do que um produto do raciocínio lógico e direto do sujeito. Neste sentido espera-se que o interlocutor capte a mensagem tal qual lhe foi passada pelo autor.

Dessa mesma perspectiva, ao focarmos o ato de ler, podemos dizer que quando o sujeito lê um texto, ele apenas estaria captando algum conhecimento, pois é essa e única intenção do autor, que o locutor consiga entender o que ele quer dizer com o texto.

Vejamos o que diz Koch (2006) a este respeito:

A **leitura**, assim, é entendida como atividade de captação das idéias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do cognitivo – interacionalmente. O foco da atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão – somente ao leitor captar essas intenções. (KOCH, 2006, p.10, destaques da autora).

Segundo Leontiev (1988), quando o estudante acredita que uma leitura é necessária apenas para que passe em exames ela é precisamente uma ação dirigida para si mesma, não estimulando o aluno a agir.

Ao clamar pela interpretação de texto pelo aluno, a pesquisadora intervém e chama a atenção dos professores para o que seria ensinar a interpretar. Sobre isso, nos ensina Kleiman (2009) que interpretar não é a simples decodificação de um texto. Decodificar, compreender e interpretar são atividades que guardam diferentes especificidades.

Segundo Kleiman (2009), para interpretar um texto três conhecimentos distintos se fazem necessários, a saber: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico "abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua" (p. 13). O conhecimento textual é compreendido como sendo o "conjunto de noções e conceitos sobre o texto" (p. 26) e o conhecimento de mundo é "geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade" (p. 22).

A autora explicita que são esses conhecimentos - que estão em interação constante - que possibilitam a interpretação de um texto. Faraco (2001), por sua vez, destaca a relevância da alteridade e da subjetividade social neste processo, visto que "a apreensão e compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos inter-relacionais". (Idem, 2001, p. 6).

Em réplica aos enunciados de Adelina e da pesquisadora, Janaina intervém

Janaina: acho que uma outra questão que eu vejo é o direcionamento do professor. Por exemplo, eu trabalho muito com o psicológico do aluno e eu sei que o adolescente... ele quer se sentir o dono da escola, o dono da sala de aula, então quando eu dou uma aula lá de capoeira pra fazer o exercício da apostila depois, eu falo 'gente, me ajuda aí, o que está pedindo no primeiro exercício? E aí alguém lê. E eu pergunto: tá, e aí, o que é para fazer? Entendeu? Eu não estou falando leia o enunciado, mas eu estou jogando para que eles me ajudem, porque eu "sou inferior", eu trabalho no psicológico do aluno, ajuda numa prática de leitura do aluno.

Sua reflexão desloca as discussões quando diz que envolve seus alunos no ato de leitura, ou seja, ao "jogar para eles a responsabilidade para que eles a ajudem" mostra provocá-los para que se envolvam no processo de leitura, ou seja, chama-os para uma perspectiva dialógica na qual podem enunciar suas compreensões a partir das inferências implícitas no texto que está sendo lido compartilhadamente, dialogicamente. Ainda que não tenha conhecimentos específicos sobre linguagem, Janaina vivencia com seus alunos um movimento de rompimento com uma perspectiva idealista ou mesmo objetivista de linguagem, pois "joga" para o aluno a responsabilidade compartilhada e inter-relacional pela leitura que estão realizando.

Considerações

De modo geral, as escolas não têm considerado o trabalho com a produção de sentidos como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Nessa forma de condução do trabalho, a escola acaba por reduzir a dimensão dialógica da linguagem, limitando as possibilidades da leitura pelos alunos e restringindo os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de ler e de dizer as coisas (SMOLKA, 1993).

Nos limites deste texto cabe destacar a importância das reflexões para os professores uma vez que os dados produzidos até o momento evidenciam o deslocamento de práticas de leitura convencionais como possibilidade de aprendizado na dimensão discursiva da linguagem.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- FARACO, C. A. Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns desafios para o Novo Milênio. **DELTA**, São Paulo, v. 17, p. 1-9, 2001.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GERALDI, J. W.; FONSECA, M. N. G. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, M. K. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, set./dez. 2003.
- OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 97-102, set./dez. 1996.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização com processo discursivo**. 5ª ed. Campinas: Cortez; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

As relações de ensino e a produção de textos¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Helen Cristine Bido Brandt Delloso

Márcia Regina de Oliveira Savian

Introdução

Este artigo é parte de um projeto mais amplo financiado pelo CNPq/CAPES para o período de 2013-2014. Nele investigamos questões relacionadas ao trabalho com a linguagem na escola básica tendo como objetivo compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC - e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica e as práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II.

Pesquisar sobre leitura e escrita requer que enfrentemos questões relativas ao estudo da linguagem. Por considerá-la presente nos diversos âmbitos da sociedade e essencialmente medidora das relações entre sujeitos, um elo da comunicação verbal, como nos ensina Bakhtin (2002), acreditamos ser possível realizar na escola um trabalho no qual os sujeitos (re)signifiquem o novo, (re)construindo-se tanto socialmente como culturalmente.

Essa compreensão faz com que nos questionemos sobre como ensinar, quando, o quê, e para quê. Segundo Geraldi (1997) tais questionamentos poderiam minimizar o fracasso da escola no ensino da língua e no trabalho com a linguagem. Nos limites deste texto discutiremos aspectos relativos às concepções de linguagem indicadas pelos professores participantes da pesquisa durante

¹ Trabalho apresentado e publicado nos Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

discussões em ATPC nas quais refletimos sobre práticas de leitura e escrita na tentativa de que as mesmas possam ser (re)significadas e (re)dimensionadas em sala de aula.

Algumas concepções de linguagem

Tomando como referência as contribuições de Bakhtin (2002) e de Geraldi (1997) refletiremos inicialmente sobre três concepções de linguagem que vem pautando o trabalho dos professores de escola básica, são elas: a linguagem é a expressão do pensamento – subjetivismo idealista – a linguagem é instrumento de comunicação – objetivismo abstrato – e a linguagem é a forma de interação entre sujeitos.

Na primeira concepção, a linguagem é entendida como a tradução do pensamento, ou seja, o sujeito é concebido como responsável pelo que pensa e diz. Segundo Geraldi (1997, p.41), “se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Essa perspectiva tem como pressuposto levar os sujeitos a falarem corretamente, o que desconsidera as demais variações da língua, privilegiando a norma culta. Ou seja, o sujeito que não fala e/ou escreve corretamente, não pensa corretamente.

A segunda concepção de linguagem é aquela denominada instrumento de comunicação, a qual, de tão objetiva, torna-se abstrata ao sujeito - objetivismo abstrato. Segundo Geraldi (1997) dessa perspectiva a língua é entendida como instrumento que se organiza em signos e é o meio de comunicação entre os indivíduos. Um conjunto de regras que seguidas pelos sujeitos, transmitem a mensagem entre o emissor e receptor. No entanto essa comunicação só ocorre quando emissor e receptor dominam as regras preestabelecidas pela gramática descritiva.

Geraldi (1997), ao tematizar a concepção de linguagem como estrutura, explicita-nos que no processo interacional o foco está na língua como código de transmissão de mensagem, tomando forma fora do pensamento. Nesse sentido, ao pensarmos a língua como

estrutura, temos o ensino da gramática e da ortografia como forma redentora na escola a levar os sujeitos a falar e escrever corretamente. A questão do ensino da gramática na escola básica é foco de constantes discussões entre professores.

Na terceira concepção compreende-se a linguagem como forma de interação entre sujeitos, como o lugar de constituição dos indivíduos. Ao ser entendida dessa forma há que se considerar os processos de subjetividade mediados pela linguagem que possibilita que o sujeito reflita não só sobre o uso da língua, mas também sobre sua constituição. Neste processo o sujeito atribui significados e valores acerca da própria existência.

É pela linguagem que o sujeito age sobre o outro e, conseqüentemente, é transformado pelo outro através da interação social. Um processo no qual os falantes atuam utilizando-se das diversas variações da língua, não ficando a língua restrita às regras gramaticais normativas ou descritivas, mas refletindo-a como uma manifestação dialógica de um conjunto de regras que o falante já domina, possibilitando ao sujeito atender as suas necessidades de interação social.

O movimento social da linguagem vai além da comunicação, segundo Smolka (1995) a linguagem não se reduz somente a um “instrumento” de comunicação, a transmissão de informações, mas conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e “fora” (ou além) dela”.

O que entendemos sobre processo de produção de texto?

Segundo Fontes (2000, p. 17) o ensaísta e poeta cubano José Martí descreve Las Casas exercendo o que viria a ser sua atividade primordial: escrever.

Dizem que era lindo vê-lo escrever: com sua túnica branca, sentado na cadeira de couro e tachas, com a mão fazendo dançar a pluma de ave, já que escrevia sempre devagar. De repente, levantava-se da cadeira, como se ela o queimasse: apertava a frente com as mãos,

andava por seu quarto em grandes passadas, o rosto atormentado, como padecendo de uma dor profunda. Era que estava escrevendo [...]. Os olhos se incendiavam no rosto coberto de lágrimas (FONTES, 2000, p. 17).

A disposição para organizá-las em uma composição que se materializa em palavras e em dizeres, que são e não são nossos, uma vez que tanto a situação que nos leva a escrever quanto os leitores a quem gostaríamos de dirigir nossos dizeres enlaçando-os em uma interlocução, marcam, desde o início e sem que o percebamos, as escolhas que vamos fazendo por entre o léxico, a sintaxe, as tonalidades estilísticas que imprimimos ao texto que vamos tecendo (BAKHTIN, 2002).

Essa disposição em organizar as ideias em um texto nasce dos motivos que temos para escrever e dos desejos que nos levam a fazê-lo. Conforme Bakhtin (2002, p. 121) “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

No processo de organização do que se quer dizer por escrito as ideias vêm e vão. Algumas permanecem do início ao final do trabalho, outras se perdem pelo caminho, pois talvez não tivessem tanta relevância. E tendo o texto se materializado em uma primeira versão, revisões², ajustes e acertos são feitos: retomam-se passagens já escritas, trocam-se palavras, acrescentam-se algumas, suprimem-se outras, deslocam-se vírgulas.

Pensando em todas essas dimensões do processo de escritura, das inserções às exclusões de ideias, dos acabamentos quase sempre realizados após a finalização da produção, das ideias que vêm e vão, nasce a cumplicidade que o autor estabelece com seu

² Nos estudos relativos a propostas e a análises de processos de produção textual em sala de aula, o processo de revisão aparece designado de formas distintas segundo diferentes autores, tais como: revisão, refeitura, refacção, reprodução, re-elaboração e reestruturação. Neste trabalho, utilizaremos todos eles como equivalentes.

próprio texto: as possibilidades de digressão, de não linearidade, de manifestação (explícita ou não) de intenções.

Posto isto, é possível afirmar que no próprio processo de sua produção, o texto remete a outros textos, com os quais dialoga. Reconfigura-se, assim, a figura daquele que escreve, como um enunciatário não solitário e que não é a origem dos sentidos que enuncia. Não só sua experiência discursiva individual se forma e se desenvolve em interação constante e contínua com os enunciados alheios, como a produção do texto constitui-se na interação com enunciados que o precederam e aos quais responde e com os leitores projetados, a quem se dirige, pela antecipação de suas possíveis réplicas.

Se nós, adultos, que supostamente dominamos a língua escrita, enfrentamos dificuldades ao nos experimentarmos nesse lugar, que dizer das crianças e jovens, que estão a se apropriar dela. Aprende-se a fazer usos diversos da escrita em um longo e trabalhoso processo. Segundo Geraldi, (1996, p. 89) “saber língua, é dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra”.

Ao considerar as dificuldades e a complexidade do processo de produção textual - o que escrever e como organizar o que se decidiu dizer em sequências escritas - precisamos nos indagar acerca das situações de uso e de exploração da escrita que possibilitamos aos nossos alunos e das compreensões que eles, nessas condições, elaboram acerca dessa atividade. Também cabe a nós, professores, indagações sobre as atividades que poderemos lançar mão para apreender os efeitos suscitados pelo trabalho pedagógico desenvolvido junto a eles uma vez que a dimensão relacional dos processos de ensinar/aprender é constitutiva da aula.

Focalizadas como relações de ensino, as práticas de produção textual podem ser ressignificadas em favor da dimensão interlocutiva da linguagem, ou seja, precisamos assumir os propósitos interativos efetivos da linguagem assumindo, como

professores, o papel de 'representante leitor' - "um interlocutor imediato que aponta para o sujeito as exigências de compreensão do leitor [...] um interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto" (GÓES, 1997, p. 104).

Para atingir esse propósito durante o primeiro semestre de 2013 discutimos com os professores das diversas disciplinas aspectos relacionados a leitura e produção textual dos alunos do ensino fundamental II.

Reflexões de professores acerca da produção de texto

Essa pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola da rede pública estadual na cidade de Piracicaba-SP que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As ATPC são organizadas na escola em três diferentes horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, e a participação dos professores varia de acordo com sua carga horária de aulas na escola. No primeiro trimestre de 2013 temos participado de dois grupos de ATPC apenas com professores do ensino fundamental II, quinzenalmente, com média de dez professores por encontro. Nos primeiros encontros estabeleceu-se que nossas discussões seriam pautadas nos registros das atividades com leitura e escrita vivenciadas em sala de aula, em uma espécie de tematização da prática. O intuito maior era o de compartilhar as práticas dos professores que possibilitassem reflexões metateóricas.

Na sequência, trazemos para interlocução o recorte de uma ATPC na qual foram tecidas reflexões acerca da produção de textos entre os professores de diversas disciplinas.

Thales: Uma coisa que eu desconfio. Eu não tenho certeza, pra comprovar. É que tem muitos alunos aqui que leem e escrevem de forma rudimentar, é claro, mas melhor do que a gente imagina. Sabe por quê? Eu passo pra eles, é eu sugiro pra eles uma produção de texto geralmente uma vez por mês. Claro que de maneira breve, não

tenho todo tempo, mas geralmente eles relatam o que eles fazem na quadra, eles relatam uma brincadeira que enfim eles organizaram. Mas eu percebo que alunos, nossa que eu achei que não fossem fazer nada, eles acabam construindo texto nos limites deles, é claro, mas eles constroem. Então o que a gente tira disso?

Pesquisadora: por exemplo o Thales falou: “Eu faço uma vez por mês uma produção de texto”, por que não compartilhar esse texto com outro professor. Ele fica com o texto, guardado bonitinho no material dele?...

Thales: Eu pensei nisso! Eu falei “nossa isso aqui com uma professora de português, esse menino não escreve uma linha o dia inteiro, a vida inteira, escreve uma página, meia página. É limitado, mas tem uma história naquela escrita”.

Pesquisadora: Agora vamos lá. Por que você acha que ele escreveu?

Adelina: Mas ele tentou fazer pelo menos, né?!

Thales: Tentou não! Consegui, eu consegui entender a história dele com uma certa dificuldade mas eu consegui entender.

Prof. Coordenador: Os alunos escrevem os textos e os textos vêm com muitos problemas de grafia, tem uma prática muito interessante que eu já trabalhei ela algumas vezes, fazer um jogo com os alunos, procurar nos textos as palavras que estão escritas não da forma correta e fazer um tipo um bingo, é um bingo ortográfico que chama... Os professores de português talvez conheçam essa prática, ai a gente vai ditando as palavras pra eles, tem que ir montando uma tabela, tipo uma cartela mesmo e faz um ditado com aquelas palavras você faz um ditado e eles vão colocando aleatoriamente na tabela e depois a gente vai fazendo um sorteio e aquele que completar uma sequência de cinco, sei lá estipula um número, ele bateu, grita “BINGO” e ai você vai conferir as palavras e se ele escreveu tudo direitinho, é lógico que por ser um joguinho eles gostam de uma premiação né? Então inventa alguma coisa.

Selma: Eu falei segura a bomba do Enem, que estourou de ontem pra hoje.

Prof. Coordenador: Redação nota dez.

Selma: Erros gravíssimos e a pessoa tirou nota máxima. Trouxe com dois ‘S’.

Prof. Coordenador:: Enxergar com ‘CH’.

Selma: E ainda hoje de manhã, antes de trabalhar, eu vi um especialista defendendo. Não foi linguista, eu não vou lembrar o nome agora, só sei que ele falou que a ortografia, que não sei que, é um professor de cursinho que defendeu, espera aí gente, e os concursos públicos?

Diretora: Selma, mas foi o que foi falado no Jornal da Cultura ontem, se ele cometeu erros dessa natureza, tão assim, básicos na nossa opinião, ele não é um aluno leitor. Então como ele formulou uma produção coerente atingindo a nota máxima, você está entendendo? Ele não é leitor.

Célio: Mas às vezes, viu Selma, o cara escreveu rápido e não notou que tinha que colocar, não, não, o cara estava escrevendo rápido lá, para com isso aí, ah!!

Selma: Tem muito valor isso que nós estamos colocando, tem muito valor discutir porque a ortografia é uma das coisas mais fáceis de se corrigir.

Célio: Mas viu, agora quem corrigiu que tava dormindo...

Selma: Mas não podia tirar dez!!

Pesquisadora: Nós não estamos falando que ele não tem o mérito dele, que ele não...

Selma: Não podia ter tirado a nota máxima. Só isso!!!

Célio: Mas gente, eu não concordo com isso aí porque é o seguinte: tem que saber o que tem o conteúdo do texto, certo, a partir do momento que tiver sentido e só trocou uma palavra, outro dia eu estava escrevendo rápido lá e mandei uma mensagem pro meu filho ele me disse "ou você apaga essa porcaria ou eu não te atendo", aí eu fui lá e corriji. Viu as vezes o cara que corrigiu lá... Entendeu?

Prof. Coordenador: Eu entendi o que o Célio está falando.

Célio: Agora o que eu quero é o seguinte: o que está escrito foi bem escrito? Tem coerência? Tem um passo a passo bem certinho e você chegou onde você quer? Trocar uma palavra ou outra não tem problema nenhum.

Esse trecho nos parece interessante uma vez que as discussões foram disparadas pelo professor de Educação Física. Seu relato é bastante significativo quando explicita que em uma disciplina na qual talvez poucos professores imaginem que uma atividade de produção de texto possa acontecer, ele o faz mensalmente. Mais

relevante é sua réplica para Adelina. Para ele, o aluno não tentou produzir um texto. Ele o produziu conseguindo contar a história que desejava, valorizando a relação interlocutiva uma vez que ao ser lido, um texto instaura uma relação muito mais complexa do que a relação de correção, centrada nos ajustes gramaticais, lexicais ou semânticos, ainda que a comporte.

O texto, na qualidade de relação interlocutiva, instaura um espaço de produção de sentidos que articula o leitor ao autor em uma relação de compreensão responsiva. Ao dar a devolutiva do texto para aquele que o produziu instaura-se uma relação na qual o leitor afeta o autor, apontando possibilidades de sentido em seu texto, lacunas, ambiguidades e a necessidade de ajustes para garantir a função comunicativa da linguagem (ou seja, o ajuste do discurso às necessidades características do leitor e dos propósitos da interação).

Como professor de educação física, Thales considerou que um trabalho mais reflexivo acerca da linguagem pudesse ser realizado pela professora de língua portuguesa dada a especificidade da disciplina. Essa consideração é bastante procedente uma vez que a relação do autor com as impressões e comentários daquele que leu seu texto, se explorada, extrapola, em muito, o gesto de passar o texto a limpo. Ela instaura uma relação de compreensão ativa e responsiva do próprio autor em relação àquilo que ele escreveu. Respondendo ativamente a seu leitor, ele re-encontra-se com o texto que produziu, avalia-o em relação aos comentários, considera os ajustes a serem feitos. Ao voltar-se para seu próprio texto, re-considera suas elaborações, instaurando uma relação reflexiva com seus dizeres.

Thales indicia um modo de compreensão da linguagem que toma como pressuposto a interação social. Seu olhar não ficou restrito às regras gramaticais normativas ou descritivas ou ao que faltava no texto do aluno. Ele voltou-se para o discurso do sujeito e, ainda que não tivesse explicitada para si uma certa concepção de linguagem, sua leitura possibilitou, efetivamente, que a

necessidade de interação social daquele que produz um texto fosse contemplada.

A sequência da interlocução caminha do movimento discursivo da linguagem para o "jogo" da ortografia e os professores passam a discutir questões relacionadas a aspectos mais pontuais da escrita: a ortografia das palavras. Esses aspectos também exigem um trabalho de sistematização, porém muito mais fácil de conduzir do que as questões de ordem discursiva. E isso Selma nos aponta durante a discussão.

Se para nós, adultos habituados ao uso da escrita, as questões ortográficas automatizam-se, o mesmo não é verdadeiro para seus usuários mais iniciantes. As crianças e jovens apresentam várias dúvidas em relação aos modos de grafar as palavras, e isso é evidenciado na discussão, dado que nossa escrita não é, como muitas vezes ainda insistimos em sugerir aos alunos, a representação gráfica da fala (transcrição fonética).

Tendo em vista a leitura, em decorrência de fatores histórico-sociais, tais como a divulgação da imprensa, a escolarização universal e os meios de comunicação de massa, configurou-se a ideia de ortografia como normativa imutável. De acordo com Morais (1996), se no caso do castelhano a fixação de uma ortografia ocorreu no século XVIII, em outras línguas, como o português, essa fixação só ocorreu no século XX, sem que até o momento se tenha adotado uma normativa ortográfica única para todos os países em que se fala português.

E ainda segundo Morais (1996, p. 67), se, "o estabelecimento da norma única facilitou a leitura [...]. As vantagens para a leitura complicaram a escrita da língua. Quando a norma escrita está estabelecida, a única possibilidade para os usuários é aprender a reproduzi-la".

No "jogo" de letras e palavras, implicado na escrita alfabética, muitas vezes os jovens que já compreenderam esse sistema de escrita - reconhecendo a variedade interna nas grafias que usamos nas palavras; as letras permitidas em nossa língua e a sequência em que podem ocorrer; a representação entre letras e partes sonoras

das palavras; os valores sonoros que as letras podem assumir em nossa escrita (MORAIS, 1999) – ainda assim desconhecem as normas ortográficas.

Essa discussão evoca em Selma um fato social divulgado pela mídia no dia anterior, as correções das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - de 2012. Durante grande parte das reflexões Célio tenta deslocar os colegas da discussão do imutável e normativo da língua - do sistema da língua - para o movimento discursivo da linguagem.

Nesse movimento pareceu-nos que os professores apresentaram deslocamentos que os distanciavam de uma perspectiva subjetivista e ou objetivista abstrata. Não bastaria olhar unicamente para o sujeito ou para o sistema da língua. Haveria que considerar o texto como o lugar de interação entre sujeitos, um texto que precisa ser (re)trabalhado posto que carrega a dimensão do humano e sua gramática internalizada, ainda que o aspecto normativo deva ser contemplado em sala de aula.

Célio aproximou a discussão para um modo de compreensão da linguagem que possibilitaria, por sua vez, um trabalho mais amplo com a linguagem. Distingue “trabalho sobre a linguagem” e “trabalho com a linguagem”. Segundo Geraldi (2001) o trabalho sobre a linguagem contempla os aspectos formais da língua e o trabalho com a linguagem considera-a em sua dimensão discursiva. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem é mais amplo e abarca também o trabalho sobre a linguagem.

Essas reflexões nos remetem a Cagliari (1999, p. 84). Para o autor “a simples produção de textos espontâneos não leva ninguém a escrever ortograficamente e é preciso trabalhar os textos espontâneos em versões subsequentes, até chegar à forma final” e que “a ortografia é um objetivo a ser conseguido no decorrer das oito [hoje nove] séries do Primeiro Grau [hoje Ensino Fundamental I e II]” (Idem, p. 93).

Tal compreensão coloca em questão, especialmente, o papel mediador dos professores da escola básica e os objetivos de suas intervenções junto aos alunos. Mas essas são questões sobre as

quais ainda não temos como responder nessa pesquisa, uma vez que somente a partir do segundo semestre de 2013 participaremos das aulas, imersos nas relações de ensino.

Tecendo algumas considerações sobre as reflexões dos professores

As reflexões dos professores, agora sistematizadas, possibilitarão que a partir do próximo semestre, quando estivermos juntos em sala de aula, novas discussões cada vez mais adensadas aconteçam nas ATPC. Acreditamos que este é um caminho possível para que o redimensionamento das práticas com leitura e escrita vividas na escola e na sala de aula aconteçam.

Se a pesquisa nos tem possibilitado a sistematização de experiências documentadas sobre as reflexões de professores acerca do trabalho com a linguagem, o processo de formação desses professores - desencadeado pela pesquisa - objetiva - tanto quanto o projeto de pesquisa - o aprofundamento do conhecimento acerca das práticas de leitura e de escrita de fato vividas no processo educativo, em seus limites e possibilidades.

É dessa perspectiva que entendemos os espaços das ATPC como lugar de constituição de relações sociais, onde a formação docente singulariza-se, seja no sentido da apropriação e da elaboração de novas práticas, seja no sentido do desenvolvimento da análise e do julgamento de si mesmos através da discussão de práticas já consolidadas. Ao mesmo tempo é na sala de aula, vivenciando as relações de ensino, que poderemos nos aproximar desses processos, o que pode, ao nosso ver, contribuir para a explicitação tanto das contradições que se presentificam na prática efetiva da sala de aula quanto das possibilidades de exploração dessas contradições em favor de “um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos”. (GERALDI, 1997, p.40).

Este projeto tem caminhado no sentido de que os professores, com o objetivo de modificar as condições de produção do trabalho

docente no ensino da leitura e da escrita aos jovens ingressantes do ensino fundamental II, reflitam sobre as situações percebidas como problemáticas - mas passíveis de mudanças - para que se experimentem em tentativas de melhoria da qualidade da ação ao enfatizarem questões sociais relevantes. Portanto, é possível considerar que ainda que não delineado como tal, este projeto caminha no sentido de uma pesquisa ação (PEREIRA, 1998).

No entanto, do ideado ao acontecimento desenvolve-se todo um trabalho de apropriação do conhecimento pelos professores, da elaboração dos sentidos por eles indiciados à sua materialização em atos na dinâmica das relações de ensino, vive-se todo um processo ativo de compreensões, que leva tempo e envolve encontros e reencontros, em contextos diversos, com aquilo que se está elaborando. Tentativas de ação, que os aproximem, e também os distanciem, dos sentidos que desejamos ver materializados não coincidem como um objeto e sua sombra. Há, portanto, todo um percurso entre o compreendido e idealizado e o trabalho pedagógico a ser efetivamente produzido.

Para finalizar essa interlocução vale lembrar que nosso desejo é caminhar em direção a um trabalho na “inter-ação” com o outro, em um processo de trabalho com a linguagem, a fim de que o aluno adquira os elementos linguísticos necessários que lhe permitam uma compreensão sobre os usos efetivos do código da língua impulsionando-o para se expressar por meio da escrita, materializando no texto tanto suas vivências quanto os conhecimentos sistematizados apropriados por ele no ambiente escolar.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L.C. **Diante das letras**: a escrita na

alfabetização Campinas, SP: Mercado de Letras-Associação de Leitura do Brasil (ALB), SP: Fapesp, 1999. p. 61-96.

FONTES, J. B. **O livro dos Simulacros**. Florianópolis: Editora Clavicórdio Ltda. 2000.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 47-53.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1977. p. 39-46.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras - Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1976.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1999.

MORAIS, A. G. de. Escrever como deve ser. In: TOLCHINSKY, L.; TEBEROSKY, A. (org.). **Além da alfabetização**. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1996. p. 61-84.

PEREIRA, E. M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v .3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995.

A Sala de Leitura na escola: espaço para a formação leitores e constituição de subjetividades¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Elayne Batista Siqueira Brancalion

Maria Regina Addad Ramiro

Introdução

Este artigo socializa reflexões e análises produzidas no contexto de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq/CAPES que tem como objetivo dois pressupostos fundamentais: 1. com relação à problemática enfrentada pelos professores - o de que as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo² são espaços de formação, a partir de discussões, reflexões e problematizações sobre o próprio trabalho docente, bem como espaço de produção de materiais no que diz respeito, especificamente, às mediações do/no processo de ensino; e 2. com relação à problemática enfrentada pelos alunos - o de que *ao focalizar, documentar e analisar* - nas relações de ensino materializadas na sala de aula - *as atividades de leitura e de escrita envolvidas na articulação que se processa entre as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação dessas práticas* - pelos professores, com as réplicas ativas produzidas pelos alunos - *poderemos vislumbrar possibilidades de práticas diferenciadas que os insiram na cultura escrita.*

¹ Trabalho apresentado e publicado nos Anais do V Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

² A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) caracteriza-se como espaço de formação continuada dos educadores, com o objetivo promover momentos de estudos, discussão e reflexão das Propostas Curriculares e melhoria da prática docente. Acontecem em reuniões semanais de 50 minutos destinadas a discussão, acompanhamento e avaliação da Proposta Pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

A pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola brasileira, da Rede Pública Estadual paulista, que atende aproximadamente 900 alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, divididos em três períodos. Segundo caracterização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo Federal e Estadual (Bolsa Família e Bolsa Jovem), além de contar com programas municipais.

Nos limites deste texto problematizaremos a formação do sujeito leitor mediado pelas práticas de leitura e escrita, portanto de letramento, mais especificamente na sala de leitura da escola.

O trabalho desenvolvido ancorou-se na perspectiva bakhtiniana de que a leitura é um processo intersubjetivo de produção de sentidos e de constituição de subjetividades, e, porque entendida como compreensão, considera que não há como excluímos a possibilidade de mudança dos sujeitos alterando suas condições de sujeitos no mundo, uma vez que tanto o professor quanto os seus alunos vivem em condições históricas nas quais se singularizam ao longo da vida. Segundo Soares (1998), a hipótese é a de que aprender a ler e a escrever e fazer uso da leitura e da escrita transformam o sujeito levando-o a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

A leitura e a leitura da literatura na formação do sujeito: um enquadramento conceitual

O trabalho desenvolvido partiu do pressuposto de que a leitura é um processo intersubjetivo de produção de sentidos e de constituição de subjetividades, em outras palavras, a compreensão é de que a produção dos sentidos dos textos constitui-se na interação com enunciados que o precederam e aos quais responde - aos leitores projetados a quem se dirige.

Segundo Geraldi (2004), a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor, mediados pelo texto. É o encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. O leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, pois “o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” (GERALDI, 2004, p. 91.)

Portanto, há que se considerar que pela antecipação das possíveis réplicas do interlocutor o leitor não se situa apenas como um receptor dos enunciados daquele que o produz, uma vez que projetado pelo autor se inscreve no texto. Ao produzirmos um enunciado - seja na forma oral ou escrita - o dirigimos a um sujeito repleto de palavras, neste sentido, ao tomar o texto como foco de atenção, o sujeito participa ativamente da produção de sentidos (BAKHTIN, 2003). Dessa perspectiva a significação pode ser vista como uma formação dinâmica que se modifica na medida em que o sujeito tanto restringe as possibilidades de significação quanto expande os sentidos possíveis. Portanto, num primeiro momento é na leitura que acontecerá o encontro do leitor com as pistas de sentidos deixadas pelo autor ao cotejá-las aos outros enunciados que já o constituem.

Nas atividades de leitura, no interior do evento comunicativo, "o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo [...] de seu ponto de vista, de suas posições. [...] Essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo" (BAKHTIN, 2003, p. 378). É um processo de compreensão ativa e responsiva, que configura o que Bakhtin (2002, 2003) denomina “dialogia”.

Frente ao exposto, optou-se pelo trabalho com a literatura, na sala de leitura, por compreender que a leitura da literatura pode ser também mediadora do processo de formação. Essa escolha aposta na possibilidade de um trabalho com efeitos estéticos que permitem a configuração de enunciados concretos, que revelam nuance em termos de posições e valores dos sujeitos em distintas

dimensões da relação do leitor com o texto, uma vez que a leitura da literatura expande fronteiras do conhecido que o leitor absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 2008).

Como assinala Bordini (2007, p. 34):

[...] a literatura consegue o feito de discutir a verdade provocando prazer, o que nem sempre outras formas de discurso fazem. O texto ficcional expressa as ânsias humanas, captura o mundo na rede das palavras, expõe sua beleza e horror, critica idéias e crenças, proporcionando ao mesmo tempo ao leitor a oportunidade de projetar-se no outro, assumir aquela voz que lhe fala nas linhas impressas, sair de seus limites pessoais e virtualmente estar fundido com realidades conhecidas e desconhecidas, recebendo e aceitando ou negando pensamentos alheios, que dificilmente é acionada por outros modos de conhecer e de sentir.

Nesse contexto, inscreve-se o letramento literário na escola, entendido, segundo Cosson e Paulino (2009), sendo umas das práticas sociais de escrita e leitura referente à literatura. Ou ainda, pode ser entendido a partir desses autores como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Deste pressuposto concebemos a leitura de literatura como uma prática que constitui o repertório cultural dos nossos corpos, que amplia e fortalece nossa visão do mundo, o que, muitas vezes, acontece de forma até mais intensa do que o próprio vivido. Junto a Cosson e Paulino (2009), entendemos que "a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento humano" (COSSON e PAULINO, 2009, p. 70).

Cabe destacar que considerar a dinâmica das relações produzidas na escola, em especial no que diz respeito às práticas de leitura, considerando-as como constitutivas da subjetividade humana, levou-nos a olhar, com especial atenção, para as práticas vividas na sala de leitura.

A sala de leitura e o desenvolvimento do trabalho: alguns princípios teórico-metodológicos

As últimas pesquisas brasileiras sobre leitura afirmam que os professores, em sua grande maioria, estão despreparados para o trabalho voltado à formação do leitor. A mais recente divulgação de pesquisas via *site* da Agência de notícias da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em 21 de março deste ano, explicita que muitos responsáveis pelas bibliotecas escolares acreditam que apenas contar histórias aos alunos é suficiente. Segundo Giroto (2014), ler e contar histórias são importantes, no entanto, é preciso mais, é preciso que os alunos tenham a possibilidade de manusear e explorar os mais diversos livros, e diríamos, textos acerca dos quais tenham a possibilidade de replicar.

Nesse sentido, para que os alunos possam replicar aos textos outras práticas de leitura devem ser consideradas, diferentemente daquelas nas quais o livro era entendido como objeto de culto e a leitura, por sua vez, entendida como uma atividade ligada ao sagrado, práticas que remontam dos séculos XIII e XIV (CHARTIER 1999).

No nosso caso, entendemos as bibliotecas como lugar de trabalho. Nesta acepção marxiana produzimos nossa história e somos por ela constituídos modificando a natureza das coisas. Pelo nosso trabalho somos transformados. No que diz respeito ao trabalho com a linguagem Geraldi (2004), afirma que a linguagem não é o trabalho de um artesão, e o trabalho linguístico não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir. "O sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros" (Idem, 1996, p. 19).

Nesta linha de pensamento Carlos Fanchi (1992), afirma que

[...] a linguagem, pois, não é um dado ou um resultado, mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido' que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (FRANCHI, 1992, p. 36).

Focalizada como trabalho que acontece mediado pelas relações de ensino³, a prática de leitura ressignifica-se em favor da dimensão interlocutiva da linguagem e torna-se espaço privilegiado de aprendizado, o que possibilitará que, no movimento dialógico o sujeito incorpore e elabore, ao mesmo tempo, práticas de leitura e conteúdos curriculares de sua cultura, posicionando-se em relação às ideias veiculadas pelo texto.

Por entender que a leitura deveria ter um espaço privilegiado na escola, em 2009, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo substituiu as bibliotecas escolares pelas salas de leitura. É importante ressaltar que nas escolas públicas estaduais de São Paulo, os espaços reservados para a leitura, as chamadas bibliotecas, não tinham espaço físico adequado para os livros, nem para alunos e não tinham uma bibliotecária para atendimento.

Na tentativa de garantir que os livros encaminhados pelo "Programa Nacional de Bibliotecas Escolares", enviados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Brasil, efetivamente fosse utilizado pelos alunos, a Secretaria da Educação instituiu por meio da Resolução SE nº 15, de 18 de fevereiro de 2009, a criação e organização de salas de leitura nas escolas da Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de oferecer aos alunos oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares,

³O conceito de relações de ensino, formulado por Smolka (1993), destaca a dimensão relacional dos processos de ensinar/aprender.

como jogos, por exemplo. Essa iniciativa instituiu nas escolas um espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

Na escola da pesquisa, a professora responsável pela sala de leitura iniciou os trabalhos com foco na organização do espaço e divulgação das obras, para professores e alunos, por meio de contação de histórias, cartazes com excertos de textos clássicos e pequenos saraus. Os professores foram se aproximando do espaço, incentivando seus alunos a frequentarem a sala de maneira livre e sem nenhuma cobrança que pudesse ser avaliada, o importante era que, de uma ou de outra forma, os alunos lessem algum material.

Metodologicamente, por entender que o registro seria fundamental para a avaliação dos processos formativos de sujeitos e também para fortalecer um trabalho significativo de leitura na escola, passamos a registrar sistematicamente, desde o início do ano de 2012, as atividades desenvolvidas com os alunos naquele espaço por meio de diários de campo dos professores e da responsável pela sala de leitura. Também procedemos a audiogravações, que posteriormente foram transcritas, das atividades vinculadas à Proposta Pedagógica da escola e desenvolvidas pelos diversos docentes que ali frequentavam com seus alunos.

Foi desse contexto que recortamos o objeto de análise para este artigo, ou seja, a problematização acerca da formação do sujeito leitor mediado pelas práticas de escolarização, mais especificamente, na sala de leitura da escola a fim de compreender como essas experiências são constitutivas dos sujeitos. Para tal, nos limites deste texto, tomaremos dois depoimentos para análise objetivando a visibilidade ao modo como os sujeitos se enunciam frente à experiência da leitura na própria formação.

Uma experiência formativa de leitura foi o acesso a novela 'Campo Geral', de João Guimarães Rosa, pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. A leitura compartilhada entre a professora de língua portuguesa e seus alunos pautou-se no princípio de que, ao focarem a compreensão do texto por meio de recortes por lexias,

entendida como por unidades de leitura que podem ser exploradas pelo leitor ao penetrar no texto passo a passo buscando compreender cadeias de enunciados (OMETTO, 2010), seus alunos pudessem apreender modos de cotejamento das ideias apresentadas, para envolverem-se com a história.

Dessa proposta, não só houve o envolvimento dos alunos como os mesmos sugeriram a encenação da peça aos colegas de escola na finalização do ano escolar de 2013, evento preparado em conjunto a professora de Artes.

A partir da leitura em questão resultaram réplicas ao texto como formas de manifestações acerca da própria experiência de vida dos sujeitos a ponto de se manifestarem como Denise⁴, uma menina negra, que, tal como a personagem de Miguilim, levado para trabalhar com o pai, apresentava as mãos calejadas porque trabalhava apanhando laranjas junto a mãe, para sustentar os irmãos menores. Sua história compôs uma das cenas da peça apresentada aos colegas, como forma de refração ao texto.

O conceito de refração para Bakhtin (2003) diz respeito ao fato de que ao refletir o texto o sujeito pode refratá-lo a medida e que vai além do que já estava posto transformando-o em “contexto semântico do indivíduo pensante, falante e atuante” (BAKHTIN, 2003, p. 404) pela mediação de histórias singulares.

Denise frequentava bastante o espaço da sala de leitura e quando conversávamos, dizia-nos: "a leitura me faz esquecer a difícil realidade que vivencio, pela leitura posso sonhar outras coisas". Segundo Petit (2008),

[...] existe algo na leitura, como diz Anzieu, que é da ordem do trabalho psíquico, no sentido em que os psicanalistas falam de trabalho do sonho, trabalho do luto, trabalho de criação. E uma dimensão que me parece essencial e que muitos leitores experimentam, mesmo aqueles provenientes de meios mais modestos; ainda que, naturalmente, não empreguem essas palavras para falar dela. (2008, p. 29)

⁴ Os nomes são fictícios para resguardar a identidade dos sujeitos.

Infelizmente, Denise e outros alunos relatavam que, em casa, ao se debruçarem sobre livros eram solicitados pelos pais a olhar os irmãos menores, varrer a casa ou lavar o quintal, uma vez que "não estavam fazendo nada mesmo". No entanto, o potencial formativo da leitura evidencia-se para nós quando, Lucas, um aluno de sua turma, em entrevista ao Jornal de Piracicaba, em 26 de janeiro de 2014, ressalta seu interesse pela leitura a partir do contato com a sala de leitura da escola. Segundo ele,

[...] após essas leituras [vivenciadas na sala de leitura da escola], e a partir de então, encantei-me com essa prática, não parei mais de ler, chegando a ler um livro por semana. Nada melhor do que percorrer as estantes e folhar os livros. Se de um lado a escola deve cumprir seu papel mantendo uma biblioteca, por outro, penso que os pais devem levar as crianças às livrarias e bancas de jornais e bibliotecas públicas.

De acordo com Vigotski (2003), nas relações escolares, a possibilidade de ensinar e aprender algo com o outro é explícita, tanto para o professor quanto para o aluno. No entanto, esse depoimento de Lucas evidencia que o que fora aprendido na escola também pode ser vivido fora dela. Seu enunciado revela que o papel mediador e seus possíveis efeitos em termos dos processos de desenvolvimento em curso nos sujeitos deve ser foco de atenção da família e dos responsáveis pela educação das novas gerações nas relações extraescolares, uma vez que o envolvimento dos sujeitos na relação interpessoal cotidiana também pode ser tomado por intencionalidades representando possibilidades recíprocas de apropriação e elaboração de práticas e significados em circulação na vida social.

Considerações sobre o vivido

Os depoimentos de nossos alunos revelam-nos o potencial da leitura na constituição da subjetividade humana mediado pelo espaço vivo da sala de leitura na escola. As práticas vividas pelos professores, pela mediação da leitura da literatura, asseguram

modos de ler que permitem aos alunos a possibilidade de explicitarem os sentidos por eles produzidos a fim de que possam cotejá-los com outros sentidos em circulação na sala aproximando-os ou refutando-os quando os cotejam aos elementos linguísticos e aos aspectos discursivos (como paragrafação, pontuação, repetição de palavras, relações sintáticas) relacionados à produção de sentidos contidos no texto e na sua forma de organização.

Nesse sentido, cabe aqui dar visibilidade ao fato de que no dia 10 de julho de 2013, em matéria publicada no Jornal 'Gazeta de Piracicaba', o destaque foi ao incentivo à leitura na escola da pesquisa como uma das campeãs de empréstimo de livros para os alunos. Foram 7,5m mil no primeiro semestre de 2013. Segundo o autor, o balanço foi realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, uma vez que "o incentivo à leitura é uma das prioridades da Secretaria e muitos programas específicos são realizados para apresentar o universo dos livros aos alunos" (2013, p. 5).

Isto posto, refletimos que a sala de leitura tem sido sinônimo de espaço de promoção e incentivo à leitura, que media o encontro dos sujeitos com a cultura produzida historicamente pela sociedade. Para tal, destacamos a importância de inserir nossos alunos na cultura letrada, pois tal ambiente é considerado, por nós, como um espaço de letramento, também literário.

Segundo relatos dos professores de nossa escola, materializados em um artigo para o Simpósio de Práticas Educativas do Colégio Piracicabano, realizado no interior do estado de São Paulo ao final de 2012, compreender a formação humana e cidadã mediada pela leitura literária, que estimula o diálogo e a possibilidade de trocas de experiências é também possibilidade de elaboração não só do conhecimento, mas de que os sujeitos experimentem o crescimento estético e moral, social e político, uma vez que a linguagem simula o mundo. (ZANON *et al.*, 2012).

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BORDINI, M. G. A Perspectiva da Educação: leitores relutantes, professores resistentes. **Boletim do Salto para o Futuro**. Série Debate: Temas polêmicos na leitura, TV-ESCOLA-SEED-MEC, Rio de Janeiro, n. 11, p. 32-37, 2007. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171215Temaspolemicos.pdf>>. Acesso em jun. 2008.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- CIA, A. L. Livros mais lidos. **Gazeta de Piracicaba**. Piracicaba, 10 de julho de 2013. Escolas Estaduais, p. 5.
- COSSON, R.; PAULINO, G.. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-76.
- FRANCHI, C. Linguagem - Atividade Constitutiva. **Caderno de Estudos de Linguagem**. Campinas, v. 22, p. 9-39, jan./jun. 1992.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46.
- GIROTO, C. G. G. S. **Literatura e primeira infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras**. <<http://agencia.fapesp.br/18789#.UyxCpNBaefs.email>> Acesso em 21 de março de 2014.
- OMETTO, C. B. C. N. **A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento Foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia**. 2010. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROSA, J. G. Campo geral. In: ROSA, J. G. **Corpo de baile.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 11-133.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 15**, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 5.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIEITEZ, P. Bibliotecas serão obrigatórias até 2020. **Jornal de Piracicaba.** Piracicaba, 26 de janeiro de 2014. Caderno A, p. 13.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica de José Cipolla Netto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANON, A. et al. Leitura como prática cultural e sustentabilidade. In: Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica, 6, 2012, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: Colégio Piracicabano, 2012. p.1-8.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.** São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.

Eles não sabem ler. E agora, o que faremos? Reflexões sobre práticas de ensino de leitura e de escrita (entre)tecidas pelos processos de pesquisa e formação de professores¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Valdemar de Camargo Filho
Cristiane Cristina Borges Sartori

Introdução

A proposta de discussão para a “Roda Escola-Universidade/Universidade-Escola” é fruto de um projeto de pesquisa gestado durante da participação da pesquisadora nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) como colaboradora de um projeto em andamento que busca compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e Conselhos, vão se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências de formação e em que medida contribuem com o desenvolvimento profissional docente.

Durante os encontros tanto a coordenação quanto os professores das diversas disciplinas relatavam a problemática dos alunos que ingressam no sexto ano do ensino fundamental sem ainda estarem alfabetizados e/ou com graves problemas na leitura e na escrita. No decorrer desse processo os professores dessa escola foram se reconhecendo como co-autores do processo de pesquisa e solicitaram uma nova parceria colaborativa para compreender problemas específicos que os afligiam (e ainda os afligem) na tentativa de traçar metas para superá-los: **Eles não sabem ler. E agora, o que faremos?**

¹ Trabalho apresentado e publicado nos Anais do VI Seminário Fala OUTRA Escola: Diálogo e conflito. Por uma escuta alteritária, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Frente à solicitação do grupo foi elaborado um outro projeto de pesquisa que tem como objetivo compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nas ATPC e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica e às práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II. Esta pesquisa teve seu início em agosto de 2012 e, o projeto enviado ao CNPq/CAPES, foi aprovado com financiamento para o período de 2013-2014.

Nos limites deste texto apresentamos as vozes da pesquisa, da coordenação pedagógica e da docência sobre como estamos concebendo esse trabalho em regime de colaboração na escola bem como procuraremos evidenciar indícios das elaborações dos diversos professores sobre as práticas de ensino de leitura e de escrita. No que diz respeito ao processo vivido, Vigotski (1989), ao tratar do problema do método na pesquisa em psicologia elucida que um ponto central "é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança" e, ao tratar dos propósitos da metodologia das ciências humanas, Bakhtin (2003) explicita que a constituição do conhecimento científico ocorre como um diálogo entre, pelo menos, dois sujeitos, portanto há que se considerar suas visões de mundo ao interpretar os processos da pesquisa.

Um modo de olhar para o encaminhamento da pesquisa

Conceber a pesquisa em articulação com as atividades de ensino encontra ancoragem nas teorias de Vigotski (1989) que insistia no fato de que ao estudar a produção escolar de professores e alunos há que se considerar uma metodologia que se aproxime de uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições de produção. Os problemas centrais da existência humana tais como sentidos na escola, no trabalho, na clínica, segundo ele, deveriam ser investigados nas condições

concretas da existência, pois é a partir dessa expressão local e de suas circunstâncias que se realiza a educação.

Por sua vez, a singularidade dos percursos somente poderá ser apreendida nas relações entre enunciados, na dinâmica da interação verbal. A partir dos princípios metodológicos propostos por Bakhtin (2002) tomaremos como unidade de análise a interação verbal e como unidade de sentido o enunciado, em ligação com as condições concretas em que se realizam (tanto no plano de suas determinações imediatas, quanto no plano das determinações históricas mais amplas da produção cultural) e na materialidade dos elementos da língua que o constituem. Ou, conforme as palavras do próprio Bakhtin:

1. As formas e os tipos de interação verbal [devem ser estudados] em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN, 2002, p. 124).

Esse modo de pesquisa aproxima-se do que Ezpeleta e Rockwell (1996) explicitam sobre a pesquisa na escola. Segundo as autoras é preciso estudar realidades concretas imersas em histórias concretas e assumir a escola na sua "positividade", pois é a partir dessa expressão local e de suas circunstâncias que se realiza a educação. Portanto, esta investigação segue um caminho metodológico pautado em uma perspectiva qualitativa pois toma como local de pesquisa o próprio cotidiano escolar.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador compreender os diferentes significados e sentidos produzidos em campo não para traduzi-los, mas para deles se aproximar na procura de indícios que permitam enxergar a realidade para além do que está posto, sem que se perca com isso o valor dos elementos

apresentados pelos sujeitos envolvidos no campo de estudo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Ainda neste sentido, Minayo (1994, p. 21-22) explicita que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Trata-se portanto de uma pesquisa que, de natureza qualitativa, prescinde de dados quantitativos e de recursos de comprovação convencional por incidência e/ou recorrência, uma vez que a produção dos dados será de natureza discursiva - os encontros estão sendo audiogravados e aulas serão filmadas, ambos serão transcritos.

Posto isto, para além da descrição a análise compreenderá as dinâmicas relacionais vividas na escola tanto em seus aspectos imediatos e singulares quanto em seus aspectos amplos, complexos, procurando contemplar “uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA e BUFFA, 2009, p. 72). Nessa direção, Alves (2003, p. 64-65) destaca que “o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são [...] buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos”.

Segundo Nóvoa (1992, p. 20) a escola é

uma instituição dotada de uma *autonomia relativa*, como um *território intermediário* de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do *macro-sistema*, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um *micro-universo* dependente do jogo dos atores sociais em presença.

Ao nosso ver essa compreensão de escola parte de uma perspectiva otimista crítica, tal como nos ensina Cortella (2006),

pois abre espaços para a inovação a partir das contradições sociais. Para forjar tais espaços é fundamental que consideremos o contexto em que se inscreve e a perspectiva daqueles que a frequentam. No processo educativo, quer seja de ensino, formação ou pesquisa, há que se considerar os fatores extra-escolares, advindos do contexto institucional mais amplo como também aqueles estabelecidos nas relações intra-escolares.

No que diz respeito às relações intra-escolares, considerando que o projeto de pesquisa foi solicitado pela equipe escolar há a compreensão do grupo de que a pesquisa estabelece "convergência de interesses" entre professores e pesquisadores, em termos do tema a ser estudado e das possibilidades, abertas pela realização da pesquisa, para o desenvolvimento de uma reflexão conjunta sobre os pressupostos teóricos assumidos e sobre a prática (docente e de pesquisa) desenvolvida (MALTA CAMPOS, 1984).

No entanto, ainda que a equipe escolar reconheça a parceria, estar na escola desperta cuidados por parte dos pesquisadores, uma vez que não pertencem a ela, não são alunos nem professores, não são funcionários nem professores substitutos na trama das relações cotidianas (FONTANA e GUEDES-PINTO, 2002, p. 10). Todos sabem que estarão ali "de passagem". Ainda que a participação seja duradoura, será temporária.

Nos ensinou Paulo Freire (1997, p. 23) que para estudar e pesquisar é preciso também suportar, se arriscar, pensar, se superar, se controlar, deixar marcas, aproveitar. Estudar e pesquisar "é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto [e diríamos, do sujeito], é perceber suas relações com outros objetos [sujeitos]. Implica que o[s] estudioso[s], sujeito[s] do estudo [pesquisadores e professores], se arrisque[m], se aventure[m], sem o que não [se] cria nem recria".

Nesse sentido, se inicialmente os pesquisadores ocupam um "não lugar" na escola, há que se negociar sentidos sobre a estada com os professores e isso implica experiências de ação e de discursos diante dos sujeitos para que aos poucos estejamos construindo relações mais sólidas, estabelecendo identidades. Em

um processo não tão rápido o efêmero e provisório vai sendo substituído pelo sentimento de pertença à realidade da escola.

A escola e as ATPC

Localizada em um bairro distante 6 km do Centro, a escola atende 1003 alunos divididos em três períodos e conta com, aproximadamente, 40 professores. Segundo caracterização do projeto político-pedagógico (PPP) da escola do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias são atendidas pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

A escola recebe, em seu ingresso no 6º ano, alunos oriundos de escolas municipais do bairro e uma das questões que têm sido ressaltadas aponta para a necessidade de discussão sobre o ingresso destes alunos entre os professores dessa série. Em levantamento realizado pela coordenação do ensino fundamental, no início do ano de 2012, 17% dos alunos não estariam alfabetizados e 36% teriam sérios problemas no desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita relacionados às práticas de letramento. Ainda nesta direção, outra questão que preocupa o corpo docente está relacionada com a escrita ortográfica dos alunos, ou seja, ao produzirem seus textos as crianças escrevem sem preocupação com a ortografia das palavras.

Os professores de Língua Portuguesa, que cursaram licenciatura em Letras, reconhecem desconhecer práticas de linguagem que favoreçam o processo de consolidação da alfabetização destes alunos, neste sentido, quem vai se responsabilizar por essas orientações na escola? O professor de Língua Portuguesa? Todos os professores? Como organizar um trabalho no sentido de sanar tais dificuldades? Como lidar com a

heterogeneidade dos alunos? Que tipo de reforço pode ser oferecido? Quem fará a recuperação paralela?

Diante de tantas indagações, temos defendido que as ATPC são espaços de formação permanente na escola, uma vez que a própria legislação assim as compreende. Segundo documentos oficiais da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP - com publicação no Diário Oficial do Estado, a HTPC é um "espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente" (2009). Esclarecemos que a partir do ano de 2012 não mais se usa a sigla HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), usa se agora ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), devido à mudança no tempo referente ao trabalho, pois antes eram 60 minutos, passando a 50 minutos igualando assim ao mesmo tempo da hora/aula

As ATPC são organizadas na escola em três diferentes horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, e a participação dos professores varia de acordo com sua carga horária de aulas na escola. No caso deste projeto as ATPC reúnem apenas professores do ensino fundamental II quinzenalmente, com média de dez professores por encontro. Cabe ressaltar que devido as demandas do cotidiano escolar raramente o grupo se encontra completo e alguns deles participam dos dois grupos apenas em parte do horário para atender a rotina de trabalho na escola.

No que diz respeito ao modo de organização das nossas atividades e das possibilidades da compreensão de conceitos que pudessem ancorar as práticas a serem discutidas, trazemos recortes de algumas interlocuções. Antes, porém, ressaltamos que os nomes são fictícios, respeitando o sigilo combinado, exceto os nomes dos autores deste texto.

Diretora (05/03/2013): e você Cláudia, como está liderando esse momento junto aqui com o coordenador, mas eu acho assim fundamental que a gente estude e que a gente tenha essa parte teórica, porque a gente não vai atrás parece que tem que cutucar

mesmo pra que a gente corra atrás porque se deixar à vontade a gente quase não estuda. Só que eu acho que nesse momento nossos encontros poderíamos ter ao mesmo tempo, e você ia saber fazer isso com muita sabedoria não sei se o pessoal aprovar, a teoria e no mesmo tempo, quer dizer não no mesmo tempo, no mesmo encontro trazer algumas produções daqueles que estão nos angustiando, entendeu?? E não só ficar a teoria e hoje só a teoria depois nós vamos só discutir a produção dos alunos, depois só vamos discutir... Se você conseguisse articular tudo isso ai num encontro só, vocês estão entendendo?

Fátima (24/004/2013): Olha Cláudia, eu acho o seguinte, eu não consegui participar no todo daquele último encontro, mas a gente precisa mesmo dessa questão de uma leitura teórica, porque se a gente deixar para ir estudar, a gente não estuda, você acaba não achando um tempo para estudar. Então se você tem, vamos supor, um objetivo de que vamos ler um texto para discutir no próximo ATPC, você se força a achar um tempo e você precisa dessa parte teórica, porque a gente fica tão na casa da prática, da prática, da prática e as vezes a gente não consegue enxergar....

Jurema (24/04/2013): Então eu acho que essas discussões e essas leituras realmente elas vêm para nos ajudar realmente essa questão da prática, e uma coisa que eu achei muito legal no ATPC anterior foram Erica e Patrícia, que são de matemática, falando da questão da leitura e do entendimento, quer dizer, não é aquela parte que... “não ele não lê, ele não entendeu e não prestou atenção, ele não conseguiu captar a mensagem”.

Os estudos teórico-práticos vividos por nós nas ATPC, parecem-nos, têm alimentado as relações de ensino, em sala de aula, no sentido da articulação de um modo de trabalho próprio do trabalho docente - mas também da pesquisa em educação - que por sua vez, ao serem tematizadas novamente nas ATPC - possibilitadas pela articulação com o conjunto de fazeres pedagógicos, tais como as escolhas relativas aos suportes materiais

e aos modos de organizar e compartilhar os conteúdos e saberes nas relações de ensino - interrogam a teoria.

Neste sentido, é possível afirmar que nas ATPC temos vividos bons momentos de reflexão e socialização das práticas, mediados pelas teorias compartilhadas pela pesquisadora. A parceria com a universidade tanto alimenta a pesquisa quanto nutre os professores no que diz respeito a própria formação, o que possibilita que as relações de ensino sejam saboreadas pelos professores de modo (re)significado. Essa (re)significação, por sua vez, tem possibilitado que o foco de atenção de todo o corpo docente seja lançado sobre as práticas de letramento dos alunos por acreditarem que os discentes possam vir a encontrar um novo sentido na e para escola a partir do trabalho integrado e interdisciplinar que já começamos a desenvolver.

Por outro lado, sabemos que a alta rotatividade dos professores é um elemento extremamente dificultador. Muitos que fizeram parte do corpo docente no ano anterior hoje já não estão mais presentes, por sua vez, aqueles que agora chegam poderão não estar presentes no próximo ano, no entanto, acreditamos que a identidade da escola vá se constituindo nessas relações e, assim, aqueles que chegarem poderão se apropriar de um modo de trabalho coletivo que aos poucos vem se consolidando como identidade de um grupo que tem se apropriado da idéia de que a leitura e a escrita precisam ser pensadas como conteúdos fundamentais dentro das especificidades de todos os componentes curriculares e que o compartilhamento das práticas pedagógicas tem sido fundamental para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com a linguagem.

Essa experiência que temos vivido juntos ao longo destes últimos seis meses vem construindo uma relação de confiança pois fomos nos familiarizando, aprendendo a enfrentar conflitos e construir regras que pudessem estabelecer um clima de confiança e mútua colaboração (SILVA, 2000) culminando na possibilidade de participação das aulas, nas relações de ensino, a partir do segundo semestre.

Uma reflexão sobre leitura...

Adelina: Os alunos não fizeram a questão da prova, quando indaguei: “Mas como? Vocês não leram?”, disseram: “AI EU LI, MAS ESSA AI EU NÃO VI”. Ai eu vi que eles estão muito viciados em que alguém interprete para eles para depois eles falarem: “HÁ É ASSIM?!?”.

Valdemar: concordo....

Amélia: concordo com ela. Eles não querem ler, não querem pensar. Mas assim, quando você fala que tem prática [de leitura] em todas as matérias a leitura você tem que incentivar ele a ler, então você pega no seu programa de aula e vai fazer ele ler você tem que esquecer do tempo. Então leu o parágrafo e pergunta o que você entendeu desse parágrafo que você leu? Ai é o objetivo.

Fátima: foi a discussão que a gente fez no dia da avaliação diagnostica de nós lermos. A gente estava analisando o desempenho dos alunos na prova, nós fizemos essa discussão, essa coisa de a gente ler a prova para eles, deles lerem a prova sozinhos. Foi bem distinto, porque eu na quinta série faço essa leitura, porque você faz a leitura pausadamente na quinta série, para eles lerem com atenção e entender certinho, para ensiná-los também.

O enunciado de Amélia traz para a discussão dois aspectos fundamentais a serem observados pelos professores, a organização **tempo** na escola e a possibilidade de **mediação** na sala de aula.

No que diz respeito ao **tempo**, nossas vivências na escola são regidas pelo controle de um tempo muito veloz se comparado ao tempo das práticas, ao tempo das elaborações conceituais. O tempo não para e as práticas mostram-se fundadas em tempos diferentes daquele regido pelo relógio. O tempo de elaboração das situações vividas pelos sujeitos não segue a mesma lógica do tempo cronometrado. Este tempo, palavra de origem latina, nos remete a ideia de duração – medida de sucessão dos dias e das noites – considerada em relação aos acontecimentos ou às ocupações da vida. No que diz respeito a considerações de natureza filosófica há que se pensar na forma como ele flui, ou seja, um tempo passível

de três dimensões lineares – *cronos* – passado, presente e futuro. Entendido desta maneira o tempo pode ser medido e tem um curso daquilo que passa contrastando com aquilo que permanece e com aquilo que pode vir a ser.

Tais reflexões nos levam a considerar novamente que se a linguagem, tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin, integra as nossas relações com os outros, organiza nossos pensamentos, é um produto histórico e significativo da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas, acreditamos que a elaboração de Amélia acerca do próprio trabalho é também uma reflexão sobre suas próprias experiências.

De certo o tempo é muito lento, o tempo de base é o tempo das práticas. Hébrard (2000) nos chama a atenção para o fato de que o tempo das políticas da educação, da organização da escola, dos grandes modelos são mais rápidos do que o tempo das práticas vividas pelos sujeitos quando inseridos em situações que contemplem a subjetividade humana.

Por outro lado, sua reflexão evidencia um modo de leitura bastante elaborado se o compreendermos como um recurso mediacional específico, o recorte por *lexias*. Estamos entendendo o *recorte por lexias* como um recorte por unidades de leitura que podem ser exploradas pelo leitor. *Lexia*, do latim, significa leitura, do grego, linguagem. Segundo Barthes (1977), a proposta de um trabalho por *lexias* é penetrar no texto passo a passo, em seu sentido geral, buscando compreender as cadeias de sentidos. Assim sendo, algumas vezes, as *lexias* compreendem frases inteiras, outras vezes, apenas poucas palavras. O que importa é que seja escolhido o melhor espaço para se observar o sentido.

Ao fazer os recortes por *lexias*, o professor pode dirigir a atenção dos alunos para aspectos que julga relevantes no texto, evocando outros textos que referenciam os sentidos reunidos naqueles fragmentos, situando-os em seu contexto, explicitando referências nele contidas. No ato de ler com e para os alunos, tem a possibilidade de compartilhar o chamamento/articulação com

outros textos implicados no texto lido. Nesse movimento interdiscursivo, os textos já lidos pelos alunos também se articulam ao texto que está sendo estudado quer seja pelas perguntas ou pelas relações que estabelecem.

Esse modo de condução, centrado no professor pode ampliar a compreensão do texto pelo aluno uma vez que o professor não só conhece o texto, como se prepara para a aula, lendo, comparando informações, dando explicações sobre o tema ou assunto. A relação prévia do professor com o texto permite-lhe definir focos de interesse e de estudo para compartilhar com seus alunos.

No entanto, quando os professores solicitam que os alunos sejam autônomos com relação a leitura, quais são suas compreensões? Há um modo cognitivista no qual se reivindica a autonomia na compreensão interna do texto, o texto é tomado como uma unidade de sentido em si mesmo. Já em um modo de compreensão discursivo considera-se que as manifestações linguísticas se produzem por sujeitos que produzem sentidos em interações com o outro e com o texto.

Considerada a autonomia em uma perspectiva histórico-cultural os atos voluntários e intencionais, portanto autônomos, não podem ser considerados como um estágio a ser atingido mas são modos de funcionamento que acontecem em diferentes instâncias, em diversas práticas sociais nas quais o sujeito vai se apropriando de modos autônomos - ou atividades reguladas, nos dizeres de Vygotsky - pelo outro.

Parece-nos que experiências compartilhadas - **mediadas** por um interlocutor mais experiente - e **tempo** de apropriação e de elaboração acerca da prática leitora parecem necessariamente incorporar-se à noção de leitor autônomo. Como destaca Nilma Lacerda (2003), nesse sentido, não se considera que os leitores nasçam feitos, mas que eles se formam com trabalho e determinação, o que envolve as **mediações** dos professores.

O papel mediador e seus possíveis efeitos em termos dos processos de desenvolvimento em curso nos sujeitos, nas relações cotidianas, são vividos, de acordo com Vygotsky (2003), sem que se

explicitem, para os sujeitos envolvidos na relação interpessoal, qualquer intencionalidade no sentido de aquelas relações representam possibilidades recíprocas de apropriação e elaboração de práticas e significados em circulação na vida social. Nas relações escolares, a possibilidade de ensinar e aprender algo com o outro é explícita, tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse sentido, a pesquisa na escola foi possibilitando aos professores um outro olhar para o trabalho a ser realizado com a leitura em sala de aula.

Cristiane: Quando iniciamos a conversa de que forma poderíamos ajudá-los, me senti um peixe fora d'água, pois não tinha ideia de como dar o início e como seria desenvolvê-lo então. Deparei-me com a questão da falta de percepção de qual a real situação vivenciada pelo aluno, pois muitas vezes deixamos de ouvir e atentar para as suas necessidades, não dando importância às coisas que para eles são significativas. Faço parte desse crescimento e devo tentar ao menos ajudar a resolver. Primeiramente, analisei as características dos meus alunos e as minhas, e descobri que nunca deixava que eles fizessem a primeira leitura de um texto (por exemplo) e que por muitas vezes não permiti que buscassem ou desenvolvessem “suas” respostas. Depois dessa análise frente ao objetivo proposto, parti para definir a estrutura e viabilizar os meios a fim de atingir o resultado almejado. Minha expectativa aumentou quando, de pronto, escolhi um texto trabalhado no 6º ano, para ser o princípio da mudança e buscar soluções. Propus a leitura compartilhada, ou seja, expliquei aos meus alunos que a partir daquele dia eles fariam as leituras e, quando perguntei quem gostaria de começar a ler, apenas três alunos quiseram participar; me senti indignada pela falta de interesse dos demais, mas, depois, refletindo sobre a aula, e com ajuda no momento do ATPC, vi que mesmo sendo um número reduzido, ali eu já tinha alguns querendo participar e diferente da minha preocupação anterior, deixei de lado a preocupação com o tempo escasso e da quantidade, para aprimorar pela qualidade, e somente a partir daí fui capaz de dar espaço para o meus alunos, mesmo errando, mesmo sendo falhos em algumas palavras, foi importante para eles esse início de participação.

Da leitura à escrita...

Thales: e o que eu estava falando era o seguinte: falando da leitura, um dos principais problemas dos nossos alunos aqui é o vocabulário. Eles não conseguem interpretar porque eles não sabem o significado de muitas palavras. Uma vez eu fiz uma pergunta assim pro aluno “diferencie jogo de esporte”, isso é trabalhado na quinta série e tudo. Gente, não sabem o que é “diferencie jogo de esporte”... Eles não sabem o que é ‘diferencie’.

Amélia: o problema é que eles não tem vocabulário porque eles não leem, lógico.

Conforme Ometto e Cristofoleti (2012) desenvolver na escola um trabalho que articule leitura e escrita é extremamente relevante pois a palavra, conforme destaque feito por Bakhtin, preenche distintas funções ideológicas visto que materializa efeitos estéticos na literatura, permite a sistematização lógico-conceitual no texto acadêmico, propõe-se a orientar a atenção e a reflexão dos estudantes sobre determinados aspectos do aprendizado, nos textos didáticos.

Ao cotejarem textos em sala de aula, pela mediação do professor, é possível que os alunos revelam nuances de suas elaborações em termos de posições e valores que possibilitam elaborações de dimensões distintas da relação do leitor com o texto. No movimento da leitura o sujeito encontra a possibilidade de elaborar a diversidade de sentidos das palavras dos quais poderá lançar mão em situações distintas quando se colocaram a produzir seus próprios textos.

Aprofundando nossa reflexão, recorreremos a Oliveira (2003), que explicita ser perceptível que indivíduos excluídos de uma relação sistemática com leitura e escrita estariam também excluídos das formas de pensamento tipicamente letradas, ou seja, é possível afirmar a existência de relações entre as atribuições culturais e a cognição. Tal afirmação reafirma a importância dos processos de escolarização dos sujeitos.

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, segundo Oliveira (2003) na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva - autonomia, portanto -, as quais são componentes importantes das tarefas escolares.

Nesse sentido, nos processos envolvendo as atividades de leitura, escrita e análise sobre os textos, os sujeitos não se apresentam mais como passivos, pois incessantemente buscam significações ao trabalho que vem sendo desenvolvido. É certo que os sentidos que se produzem proveem também dos sentidos já elaborados em suas histórias de vida, de experiências escolares anteriores com a leitura e com a escrita.

Vejamos duas práticas que possibilitam o estabelecimento do controle sobre a própria produção cognitiva.

Suzete: Gente, para procurar no dicionário é importante porque quando você tem a sequência do nosso alfabeto você vai procurando no dicionário, por exemplo, GALOPE, que é o que o Sérgio estava procurando. Prestem atenção aqui, então você procura aqui no canto direito do dicionário, olha lá, ele encontrou a letra G, não encontrou? O que vem depois? O próximo já é o A. Depois ele já vai procurar o quê? O L. depois já vem aqui, ó, o O, quando ele chegou... Gente, presta atenção! Ele encontrou aqui GALVANIZAR. então, vejam que o V já tá um pouco mais pra frente, então ele tem que procurar um pouco antes, querem ver? Ele tem lá GALHETA, GALHETO... Olha lá no dicionário, procura a letra G primeiro. Encontraram a letra G? Todos encontrem a letra G! Você vai encontrar no canto direito GALVANIZAR. Não é GALVANIZAR que ele tá procurando! Ele tá

procurando GALOPE. GALVANIZAR é a última palavra que tem naquela página. Então significa que GALOPE tá antes. Achou GALVANIZAR? Se você for observar é a última palavra da página, mas um pouquinho antes você vai encontrar GALOPE. Por isso que é importante você ter noção do alfabeto. Vocês entenderam ou não? Você vai fazendo uma relação: o G é igual, o A é igual, o L é igual, mas o V vem depois do O, significa que a palavra que você procura está antes, significa que você tem que retornar. Vamos procurar outra palavra?

Sérgio: FANÁTICO

Cristiane: Vou relatar uma didática que eu fiz: tinha um texto na apostila de Ciências da quinta série, eu li o texto para classe e disse que antes de eu explicar qualquer coisa eles deveriam anotar todas as palavras que não conhecem pra procurar no dicionário...

O trabalho de busca e/ou de organização de palavras em listas e em ordem alfabética, potencialmente desenvolve nos sujeitos o estabelecimento do controle sobre a própria produção cognitiva. Partindo do princípio de que crianças e jovens, ao focarem atenção à ordem alfabética estão desenvolvendo instâncias típicas de um tipo de estratégia da própria produção, o trabalho com uma sequência sistemática permite aos alunos esgotar combinações possíveis, sem repetições ou lacunas, corroborando para a utilização de uma estratégia que possibilita a realização de procedimentos metacognitivos, como bem nos sugere Oliveira (2003).

Os procedimentos metacognitivos, ao serem desenvolvidos, possibilitam o pensamento descontextualizado, ou seja, a capacidade de generalização, da realização de operações de dedução e de inferência. Pode-se dizer que o sujeito que detém essas capacidades consegue caminhar com mais facilidade nas questões intelectuais, uma vez que esse processo engloba atividades específicas da língua, ao mesmo tempo em que prioriza o contexto de uso. O gênero dicionário, por ser um texto de uso social, ainda que não nos coloque em interação com o outro, nutre formas de controle da própria produção cognitiva - atividades de auto controle -, ou seja, atividades mais autônomas pelo sujeito.

Considerações

Segundo Pimenta e Ghedin (2002, p. 10), pensar sob a perspectiva da transformação de informações em conhecimentos visando o preparo técnico, pedagógico, cultural e humano do professor é fundamental na escola. Destacam as autoras que para que de fato isso ocorra o profissional deve refletir "sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre", pois só assim será possível realizar um trabalho crítico sobre a realidade em que se vive. Nesse sentido, temos constatado que a partir da parceria escola-universidade essa possibilidade de preparo no sentido amplo tem sido possível em nossas ATPC.

Com relação aos alunos, do nosso ponto de vista uma parceria colaborativa que se coloca a favor de uma atuação profissional que possibilite aos sujeitos envolvidos no processo a efetiva inserção em práticas da cultura escrita tem sido fundamental, uma vez que a linguagem escrita é considerada por Vigotski (1989) um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural do sujeito.

Neste sentido, segundo o contato direto dos pesquisadores com os profissionais da escola, como local privilegiado de atuação, tem mobilizado reflexões e ações, incentivado observações atentas, sensibilizado a atuação dos professores no sentido da chamar à responsabilidade que temos, nós, pesquisadores e professores, diante do difícil problema de alunos que não leem e não escrevem com fluência quando do ingresso na segunda etapa do ensino fundamental, isto é, aos problemas relativos ao ensino da leitura, da escrita e da alfabetização não só no que diz respeito ao domínio da escrita propriamente dita, mas às repercussões dessa aprendizagem nos vários aspectos da escolaridade e do uso da escrita na vida em sociedade.

Referências

- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.23-74, maio/ago. 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARTHES, R. Análise textual de um conto de Edgar Alan Poe. In: CHABROL, C. (Org.). **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix, 1977, p. 36-62.
- CAMPOS, M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 63-66, maio. 1984.
- CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2006.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- FONTANA, R. A. C., GUEDES-PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 5-22.
- HÉBRARD, J. O objetivo da escola é a cultura, e não a vida mesma. **Revista Presença Pedagógica**. São Paulo, v. 6, n. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.
- LACERDA, N. G. Os Peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante. In: LOPES VILELLA. (Org.). **Tempo e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003, p. 219-253.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NÓVOA, A. Para uma Análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, A. (coord.) **As Organizações Escolares em Análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1992. p. 13-43.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.23-34, set./dez. 2003..

OMETTO, C. B. C. N; CRISTOFOLETI, R. C. As relações de ensino mediatizadas pela linguagem: a escola como espaço de circulação do conhecimento e as contribuições de Bakhtin. In: **IV CÍRCULO – Rodas de Conversa bakhtiniana: nosso ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores. p. 1-4, 2012.

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

SÃO PAULO. Subsídios para a organização e o funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. **Legislação Estadual.** Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas 06/02/2009. Publicação no Diário Oficial do Estado em 07/02/2009.

SILVA, V. G. **O antropólogo e sua magia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SMOLKA, A. L. B; FONTANA, R. A. C.; LAPLANE, A. F. L.; CRUZ, M. N. A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento: Apontamentos Para Discussão. In: **Caderno de Desenvolvimento Infantil.** Ano 1, n. 1, julho (1994). Curitiba, PR : Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), 1994. pp. 71-76

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Apresentação dos autores e das autoras

Andreza Barbosa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Rio Claro), mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), de 2013 a 2019, período em que participou de um dos projetos de pesquisa realizados na E. E. Professor Hélio Nehring sob coordenação da professora Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha. Coordenou outro projeto de pesquisa que analisou a jornada de trabalho docente, também desenvolvido na mesma escola. Desde 2019 leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), campus de Americana. Desenvolve pesquisas sobre as temáticas das políticas educacionais, gestão educacional e trabalho docente.

Antonio Celso de Melo

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (UNISA) e em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Foi Professor Coordenador da E. E. Professor Hélio Nehring entre 2011 e 2013. Desde 2014 atua como Professor Coordenador da Área de Ciências da Natureza e leciona as disciplinas de Biologia, Química, Práticas Experimentais e Projeto de Vida na E. E. Aroldo Donizetti Leite (Programa Ensino Integral), em São Pedro/SP.

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com mestrado em Educação pela mesma

universidade e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), de 2011 a 2014, período em que coordenou um projeto de pesquisa na E. E. Professor Hélio Nehring. Desde 2015 é docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisadora da linha Linguagem e Arte em Educação no Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores (ALLE/AULA), atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, escrita, alfabetização, salas de leitura, formação de professores, práticas de ensino.

Cristiane Cristina Borges Sartori

Graduada em Ciências com habilitação em Biologia e Matemática. Atuou como professora efetiva na E. E. Professor Hélio Nehring entre 2013 e 2014. Atua como vice-diretora na E. E. Professor Odilon Corrêa, em Rio Claro/SP.

Débora de Moraes Brassioli

Graduada em Letras pelo Centro Universitário Toledo (Unitoledo), de Araçatuba/SP e especialista em Dialética da Língua Portuguesa pela Universidade de Guarulhos (UNG). Lecionou a disciplina de Língua Portuguesa na E. E. Professor Hélio Nehring no período de 2009 a 2015.

Elayne Batista Siqueira Brancalion

Graduada em História pela Faculdade de Ciências Humanas do Sul Paulista de Itapeva (FACHI) e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR), em Araras/SP. Especialista em História e Cultura pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atuou como professora de História na rede pública estadual de São Paulo (1994-1999), Assistente Técnico Pedagógico de História – ATP, na

Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba (1999-2003) e Professora Coordenadora na E. E. Professor Hélio Nehring (2004-2007). Atualmente ocupa o cargo de Supervisor de Ensino na Diretoria de Ensino - Região de Piracicaba, atuando como supervisora na E. E. Professor Hélio Nehring. É professora no curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), campus de Piracicaba.

Guilherme do Val Toledo Prado

Graduado em Pedagogia, mestre em Metodologia de Ensino e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), sob supervisão da Profa. Dra. Idália Sá-Chaves. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e vice-coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Suas pesquisas incidem sobre a formação de professores, inicial e continuada, centradas na escola, a organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, parceria universidade-escola e perspectiva narrativa na formação e investigação em educação.

Helen Cristine Bido Brandt Delloso

Graduada em Letras e em Pedagogia pela Fundação de Ensino Octávio Bastos e mestre em Educação pela Unidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora de Educação Básica - ciclo II de Língua Portuguesa na E. E. Octávio Pimenta Reis, em Limeira/SP. É coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera de Limeira/SP e coordenadora de Polo de Cursos de Graduação EaD da Faculdade Anhanguera de Sumaré/SP. Compõe o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Márcia Regina de Oliveira Savian

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Dom Bosco de Piracicaba e mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). É professora do Ensino Fundamental I desde 2005 na rede municipal de Piracicaba/SP e professora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), campus Piracicaba, desde 2013. Desenvolve pesquisas cujas temáticas referem-se à promoção da leitura em sala de aula, literatura infantil, alfabetização, letramento, relações de ensino e práticas docentes.

Maria José da Silva Fernandes

Graduada em Geografia pela Universidade do Sagrado Coração (UNISAGRADO), em Bauru/SP, mestre e doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Desde 2011 é professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, campus Bauru, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, campus Araraquara, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Desenvolve pesquisas sobre as temáticas das políticas educacionais, coordenação pedagógica e trabalho docente.

Maria Regina Addad Ramiro

Graduada em Pedagogia pela Instituição de Ensino Tatuense e especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi professora do Ensino Fundamental I e desde 2004 atua como diretora da E. E. Professor Hélio Nehring.

Patrícia de Andrade Cavazani

Graduada em Letras pela Fundação Municipal de Educação e Cultura (FUNEC) e em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais (FAPI). Trabalhou como professora de Língua Portuguesa e foi vice-diretora na E. E. Professor Hélio Nehring de 2006 a 2016.

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), de 2009 a 2018, período em que coordenou dois projetos de pesquisa na E. E. Professor Hélio Nehring. Desde 2018 leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), campus de Americana. Suas pesquisas enfatizam a formação de professores centrada na escola, a organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, o trabalho docente coletivo, a coordenação pedagógica e a parceria universidade-escola.

Thiago Moura Camilo

Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e especialista em Metodologia de Ensino e Pesquisa na Educação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Católica de Anápolis. É mestre em Educação pela Unidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Minas Gerais de 2008 a 2019; é professor do Colégio Gama, desde 2016, e do Centro de Ensino Superior de São Gotardo, desde 2009. Desenvolve pesquisas cujas temáticas referem-se à promoção da leitura em sala de aula por diferentes áreas curriculares.

Valdemar de Camargo Filho

Graduado em Filosofia pela Faculdade Claretiana de Batatais/SP, em Letras pela Faculdades Integradas Maria Imaculada, de Mogi Guaçu/SP e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR). Foi Professor Coordenador do Ensino Fundamental II na E. E. Professor Hélio Nehring entre 2012 e 2014. Desde 2015 atua como professor no Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo.

Há pelo menos três décadas o modelo de formação baseado na racionalidade técnica tem sido contestado, e novas possibilidades têm emergido. Dentre elas, destaco a que é o foco desta obra: o trabalho colaborativo entre profissionais que atuam na universidade e na escola pública. Essa modalidade de trabalho, principalmente quando ocorre no contexto da escola, tem duplo papel: de um lado, os acadêmicos da universidade se aproximam dos cotidianos escolares e muito aprendem com os professores a partir de suas necessidades, de seus desafios e do modo como atendem às demandas oriundas das secretarias de educação e de outros órgãos públicos; de outro, os professores da escola aprendem com os acadêmicos, têm acesso a novas abordagens teórico-metodológicas, constroem modos de sistematização de suas práticas e se tornam consumidores críticos das produções acadêmicas. Esse é o sentido da parceria colaborativa, aquela que gera problematizações, nos tira da zona de conforto, mas produz aprendizagens recíprocas; produz saberes da experiência, aqui entendidos como aqueles que se constroem na alteridade, numa relação atenta e pensante com o outro e com o vivido. Essa modalidade de parceria é construída no caminhar, no respeito ao outro, aos seus saberes e não saberes e na abertura a novas possibilidades. Índícios dessa caminhada estão registrados nesta coletânea.

Adair Mendes Nacarato
Universidade São Francisco



ISBN 978-65-87645-76-6



9 786587 645766 >