

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHEL SERIGATO MANSANO

DILEMAS NO COTIDIANO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO:
*entre a confrontação com a profissão e a (auto)confrontação
na formação docente.*

Sorocaba
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHEL SERIGATO MANSANO

DILEMAS NO COTIDIANO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO:
*entre a confrontação com a profissão e a (auto)confrontação
na formação docente.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Adriana Varani

Sorocaba
2014

Mansano, Michel Serigato.

M286d Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre a
confrontação com a profissão e a (auto)confrontação docente / Michel
Serigato Mansano. -- 2014.
180 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos,
Campus Sorocaba, Sorocaba, 2014

Orientador: Adriana Varani

Banca examinadora: Izabella Mendes Sant'Ana, Guilherme do Val
Toledo Prado

Bibliografia

1. Orientadores educacionais. 2. Professores - formação. 3.
Orientação educacional. I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal
de São Carlos.

CDD 370.711

MICHEL SERIGATO MANSANO

DILEMAS NO COTIDIANO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO:
*entre a confrontação com a profissão e a (auto)confrontação
na formação docente.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Práticas Educativas. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 28 de fevereiro de 2014.

Orientadora Prof^a Dr^a Adriana Varani

Examinadora

Dra Izabella Mendes Sant'Ana
UFSCar - Sorocaba

Examinador

Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
UNICAMP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e à professora Adriana Varani, que com a sua luta silenciosa oportuniza condições de estudo para trabalhadores da educação.

AGRADECIMENTO

Aos meus pais, Marilda e José, que com muito esforço me apoiaram com toda a ajuda possível para que eu pudesse caminhar.

À Camila, companheira, amiga e mulher, pelo carinho, dedicação e principalmente pela compreensão da minha ausência em diversos momentos, estando sempre pronta a me ajudar.

Aos amigos Jê, Wil, Alex e Rugles, que nunca me deixam esquecer o lado divertido da vida e com isso tornam mais leve o peso da jornada.

À professora Isabella, que com o olhar analítico contribuiu na organização do texto dissertativo.

Ao professor Guilherme, que com a sua grande experiência possibilitou ressignificações no modo de pensar a pesquisa.

À professora Adriana, pela compreensão e respeito profundo ao outro. Pelos momentos de questionamentos e reflexões que me fizeram movimentar e caminhar.

À Paula, amiga de reflexão não só sobre os aspectos de trabalho, mas, sobretudo, de vida. Companheira de luta em favor da escola pública que influenciou na construção desta pesquisa.

Ao Odirlei, que, em nossos encontros, sempre me convida a pensar esteticamente e artisticamente.

À diretora da escola, Malu, que possibilitou o desenvolvimento do projeto.

Aos professores participantes da pesquisa e que doaram tempo e disposição para a produção de significados e sentidos outros sobre a docência.

A todos os pedreiros, que durante o primeiro ano do mestrado em educação passaram pela minha vida e não me deixaram estudar em paz, devido às turbulências da construção de minha moradia.

RESUMO

MANSANO, Michel Serigato. *Dilemas no cotidiano do Orientador Pedagógico: entre a confrontação com a profissão e a (auto)confrontação docente*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Tecnologias para Sustentabilidade, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

O presente trabalho teve como pretensão realizar uma leitura analítica da atividade colaborativa que desenvolvo como Orientador Pedagógico, no que se refere à formação continuada de professores na unidade escolar em que atuo (cidade do interior paulista). Utilizei-me da narrativa de memórias para promover um processo de observação de alguns paradigmas da educação que permeavam as orientações de minha atividade e, assim, refletir sobre o cargo que exerço, enfatizando o olhar para a formação de professores centrada na escola (CANÁRIO), levando em conta os pressupostos histórico-culturais dos sujeitos implicados nesta experimentação (VIGOSTSKI e BAKHTIN). Neste trabalho assumo a profissão de Orientador Pedagógico como sendo um cargo essencialmente voltado para a formação continuada de professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA). O procedimento metodológico utilizado teve como inspiração a análise das práticas profissionais por autoconfrontação simples e cruzada (CLOT), que foi transformada pelos sujeitos implicados e fez surgir um novo processo, diferente das autoconfrontações clássicas, que denominei somente como confrontação. A leitura analítica dos dados, proporcionados pelos diálogos (FREIRE e BAKHTIN) resultantes das confrontações, apontou que os professores participantes desta pesquisa evidenciaram três movimentos: a percepção de ações realizadas em sala de aula, a organização do discurso para justificar as práticas pedagógicas e os atos responsáveis (BAKHTIN) na profissão docente. Nesta perspectiva, a confrontação mostrou-se um excelente instrumento para a organização do trabalho do Orientador Pedagógico, na medida em que favorece a obtenção de informações importantes para planejar, em conjunto com os professores, alternativas concretas de formação.

Palavras-chave: Formação continuada de Professores. Formação centrada na escola. Autoconfrontação. Orientador Pedagógico.

ABSTRACT

The present work aimed to perform an analytical reading of collaborative activity that I develop as a Pedagogical Advisor, regarding the continuing education of teachers at the school where I work (a city of São Paulo State). I used the narrative of memories to promote an observation process of some education paradigms that permeated the guidelines of my activity, and thus I could reflect about the position I have, emphasizing the teacher's training focused on school (CANÁRIO) considering the historical and cultural assumptions of individuals involved in this experiment (VIGOSTSKI e BAKHTIN). In this work I assume the Pedagogical Advisor position essentially focused on the continuing education of teachers (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA). The methodological procedure used was inspired by the analysis of professional practices on direct and cross self-confrontation (CLOT), which has been transformed by the individuals involved and it gave rise to a new process, different from the classic self-confrontations, that I termed only as confrontation. The analytical data reading, provided by the resulting dialogue (FREIRE e BAKHTIN) from the confrontations, indicated that the participating teachers in this study evidenced three movements: the perception of actions performed in the classroom, the speech organization to justify the pedagogical practices and teaching profession responsible acts (BAKHTIN). In this perspective, the confrontation proved to be an excellent tool to organize the Pedagogical Advisors work, as it allows gathering important information to plan, with teachers help, concrete initiation alternatives.

Keywords: Teachers continuing education. School centered education. Self-confrontation, Pedagogical Advisor.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Súmula de atribuições do Orientador Pedagógico.....	59
Tabela 1: Sujeitos internos à escola que segundo a sumula fazem parte do trabalho do Orientador Pedagógico.....	60
Tabela 2: Sujeitos externos à escola que segundo a sumula fazem parte do trabalho do Orientador Pedagógico.....	60
Tabela 3: Ações identificadas na súmula que são de responsabilidade do Orientador Pedagógico.....	61
Tabela 4: Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	106
Tabela 5: A voz da liberdade e do autoritarismo.....	120
Tabela 6: A voz da didática.....	121
Tabela 7: Informações sobre os alunos.....	131
Tabela 8: Informações sobre a organização didática das aulas.....	132

LISTA DE SIGLAS

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

CEI – Centro de Educação Infantil.

CNAM – Conservatoire National des Art et Métiers.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
ENTRE MEMÓRIAS.....	21
ENTRE JARDINS DE INFÂNCIA.....	24
ENTRE MEMÓRIAS ESQUECIDAS.....	25
ENTRE AS RELAÇÕES - CEFAM: A MINHA UNIVERSIDADE.....	27
ENTRE O ESTUDO E O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	31
ENTRE O ESTUDO E O TRABALHO COM CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
ENTRE A DOCÊNCIA, A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A POLÍTICA PARTIDÁRIA.....	37
ENTRE O TRABALHO E A PESQUISA.....	39
ENTRE IMAGENS DE ORIENTADORAS PEDAGÓGICAS E PLANEJAMENTOS.....	41
ENTRE O CARGO DE (DES)ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E RESISTÊNCIAS.....	48
ENTRE O TRABALHO DE ORIENTADOR PEDAGÓGICO E SUAS FUNÇÕES.....	58
O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO TRANSMISSOR DE INFORMAÇÕES.....	62
O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE FISCALIZADOR DO TRABALHO DO PROFESSOR.....	64
O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO ATENDENTE.....	66
O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO GESTOR DE CONFLITOS.....	67
O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO PSICÓLOGO.....	67
O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO “TAPA BURACOS”	68
O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO RESPONSÁVEL SOLITÁRIO PELOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS.....	69
O ORIENTADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSORES.....	69

ENTRE A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	71
ENTRE A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA.....	82
ENTRE (AUTO)CONFRONTAÇÕES.....	87
ENTRE O APARELHO DE FILMAR, OS FILMADOS E O ORIENTADOR-PESQUISADOR: SOBRE IMAGENS TÉCNICA.....	92
ENTRE OS LUGARES DA PESQUISA.....	101
ENTRE O CONTEXTO DA PESQUISA.....	106
ENTRE A LEITURA ANALÍTICA DA CONFRONTAÇÃO.....	110
PERCEPÇÃO DE AÇÕES.....	112
ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO.....	115
O ATO RESPONSÁVEL.....	122
ENTRE AS LIÇÕES DO PERCURSO.....	126
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	147

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, houve a tentativa de fazer dois movimentos de pesquisa: o primeiro foi a utilização da memória como artifício para narrar acontecimentos relacionados à educação, com o objetivo de contextualizar a chegada ao tema desta pesquisa, demonstrar algumas experiências que constituem o pesquisador e refletir sobre as situações expostas. O segundo movimento foi narrar uma situação de formação continuada¹ de professores, defendendo a função do Orientador Pedagógico como sendo prioritariamente uma função de formador de docentes dentro da escola.

Por isso, essa pesquisa apresenta uma perspectiva baseada na memória e na palavra. Ao narrar alguns fatos de minha história, até chegar à Orientação Pedagógica de uma escola pública no interior de São Paulo e ao descrever a experiência realizada com a formação de professores estarei condicionado por dois aspectos que, ao mesmo tempo em que são libertadores, são também opressores: a minha memória e a minha palavra.

A palavra que pode transmitir, que pode expor, que pode expressar, que pode indicar, que pode criar indícios, que pode denunciar, pode também oprimir, cercear, escravizar e limitar – pelo preço da padronização, do convencional e da ideologia².

A palavra ao ser expressa, não expressa tudo que se quer dizer e não diz tudo o que se sente. Também não temos garantias de que o receptor estará compreendendo a palavra da mesma forma que o enunciador. Apesar de haver certa convenção entre as palavras e entre as pessoas, há divergências de significados pelas construções ideológicas diferenciadas e criadas nas experiências pessoais e pela cultura. Fichtner (2010, p.16) citando Vigotski, argumenta que o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Ainda completa dizendo que a palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge, dando à palavra um novo conteúdo, modificando-a de acordo com as situações e a mente de quem a utiliza, ou dito de outra maneira, nos escritos de Bakhtin (1988, p.95) “a palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial”.

¹ O termo *Formação Continuada* é utilizada nesta pesquisa no mesmo sentido de *Educação Continuada*, *Educação Permanente*, *Formação Contínua*, *Formação Permanente*, se forem conceituadas em um sentido crítico-dialético, a mesma que traz uma crítica a termos anteriormente utilizados como *treinamento*, *capacitação* e *reciclagem*, que não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas elaboradas a ser apresentadas aos professores para que as implementem em sala de aula. (CHRISTOV, 2004).

² Leia-se neste trabalho a palavra ideologia no sentido gramsciano onde diz que toda idéia possui uma ideologia, seja ela boa ou ruim, e não ideologia no sentido de Marx, onde diz que toda ideologia possui um apelo enganador – mentira de classe – para ludibriar o explorado – passividade de classe (LEFEBVRE, 1983).

Kramer (2003), concordando com essa visão, acredita que as palavras contêm valores e forças ideológicas, fazendo com que o discurso tenha um significado e uma direção que são vivas.

Quando escutamos ou lemos uma palavra, não escutamos somente os sons dos encontros silábicos que a formam, mas escutamos, sobretudo “as verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (BAKHTIN, 1988, p. 95).

Larossa (1994) também nos ajuda a pensar sobre isso dizendo que há uma relação dialética entre as palavras e as pessoas. Ele acredita que fazemos coisas com as palavras e, também, as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas a partir de nossas palavras. E vai mais fundo nesta ideia dizendo que

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (p.21)

E contar a própria história *com e pelas* palavras é sempre um esforço de lembrar e de reviver através da memória. Mas, neste exercício pode estar incluso fantasias, devaneios, vertigens e alucinações. Digo isso porque acredito que somente lembro-me de coisas que quero lembrar, esquecer de outras sem nem saber o porquê e até poderei fantasiar fatos que talvez nunca tenham acontecidos exatamente como ocorreram: nuances de lugares, troca de cores e formas e, talvez, até omissões na percepção de minhas vivências.

As cores, as formas, os lugares podem se modificar em minha memória através da relação com os signos. Sobre isso Vigotski (2007), na década de 30 do século passado, já nos alertava acerca da influência dos signos sobre a nossa memória. Ele conseguiu fazer comparações nas memórias de crianças e adolescentes, demonstrando as diferenças de níveis de memória entre as idades:

Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas (VIGOSTSKI, 2007, pág. 49).

Neste sentido, “todas as relações têm caráter lógico enquanto eu em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas” (BAKHTIN, 1992, p. 392), inclusive dentro do movimento memorialístico. E isto é exatamente o ponto crítico das reflexões baseadas em experiências envolvendo a memória: as relações lógicas entre os fatos.

Assim como apontou Vigotski (2007) e Bakhtin (1992), nossa memória está carregada de lógica para que possamos estabelecer sentidos, mas sabemos que as relações

humanas e as ações do cotidiano não ocorrem de maneira organizada e temporal–sequencial. Em geral, as narrativas biográficas, autobiográficas e histórias de vidas, ao serem registradas, nos dão a entender certa lógica dos fatos e certa sequência temporal entre acontecimentos, dando ao leitor uma impressão linear da vida cotidiana.

Neste prisma, para que esta pesquisa se concretizasse foi preciso assumir certa linearidade que é inerente ao processo da confecção textual. Mas a vida é mais que uma sequência de fatos. Nossa vida é permeada por emoções, conjecturas, desconstruções, sentimentos, sensações, rupturas, sentidos, encontros e desencontros, às vezes, tudo ao mesmo tempo, onde as palavras e a lógica não dão conta de explicitar a complexidade do cotidiano.

Kramer (2003, p. 60), baseando-se em Benjamin, diz que a história não é uma sequência linear, mas nela inter cruzam passado, presente e futuro. A história é algo que pode ser contado. O homem cria a si mesmo, criando o mundo, e se torna sujeito na linguagem.

Então, de que forma posso basear-me nas próprias memórias como parte do processo de reflexão sobre a trajetória e a chegada à Orientação Pedagógica? Minha memória é confiável o bastante a ponto de poder extrair reflexões que possam dar evidências do real?

O uso da memória, nesta pesquisa, aparecerá apenas como uma ferramenta e fonte para a construção de minhas inquietações. Ela é a matéria prima para a possibilidade de transformação (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 35). Contudo, esta pesquisa não se apresenta com os pressupostos de pesquisas narrativas ou memorialísticas como metodologia, mas sim, evidencia o uso da memória e da narrativa como meio para leituras mais aprofundadas sobre a situação do Orientador Pedagógico no município onde ocorreu esta pesquisa e o caminho que tracei para estar nesta posição profissional.

Para que isso ocorra, farei o uso da memória com dois objetivos: 1 – Trazer a tona a minha trajetória na educação como modo de evidenciar a historicidade contida no percurso das relações com os cargos de professor e Orientador Pedagógico na qual fui construindo imagens, de acordo com minhas experiências com esses profissionais, já que reconheço que os seres humanos são sociais e históricos ao mesmo tempo em que constroem, através da linguagem, as relações culturais entre os sujeitos:

[...] ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento, como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. (FREITAS, 2003, p. 26).

2 – Aproximar-me do leitor, tentando fazer com que ele reconheça situações semelhantes, que fazem parte do cotidiano escolar e que tenha vivido ou mesmo que tenha oportunidade de reflexão das situações elencadas.

Ao usar a memória como ferramenta de reflexão, tentarei buscar no passado situações que possam ser potencializadoras para a reflexão, tendo em mente a influência do presente, pois

[...] na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado (SOARES, 1991, p. 37-38).

Deste modo, é na memória do presente que fazemos a reflexão. Ao se pensar na própria história, já que a memória tem suas raízes no concreto, no espaço, nos gestos e nas imagens (BOSI, 2003), sempre há um esforço cognitivo de pensar sobre o que sou hoje, permeado pelas influências históricas e o que poderia vir ou tornar-me a ser, ou mesmo, do que eu poderia ter sido. Deste ponto de vista, a reflexão crítica sobre mim mesmo cria, através do discurso narrativo da memória, oportunidades de me ver e, me enxergando, crio possibilidades de potencializar o que sou hoje. No olhar crítico sobre o meu próprio passado, analisando as condições vividas, posso criar situações para sair da ingenuidade social porque

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p.4).

Com isso, tenho o objetivo de tentar fazer ligações sobre minhas experiências e de tentar entender o porquê sou da maneira que sou, porque faço as coisas que faço e deixo de fazer algumas que poderia fazer, sem, contudo, cair em um determinismo histórico permeado pela ideia de que sou somente produto da história, transparecendo a concepção de um ser acabado pela experiência, de determinado pelas condições humanas, de programado pelo ambiente, de determinado pela estrutura e alheio a intencionalidade e à subjetividade dos sujeitos (CANÁRIO, 1997, p. 124). Este é um pensamento que pode deixar de potencializar alternativas de superação, já que somos vistos somente como produto do meio e, por isso, é uma ideia que quero tentar me distanciar.

Acerca dessa questão, Michel Fabre, acrescenta dizendo que

Embora a análise das histórias experiências não mude a história, ela pode mudar a relação do sujeito com a sua história: ela permite evitar as ilusões do fatalismo e da onipresença da liberdade e da responsabilidade individual, se se inscrever no registro da expressividade e instaurar uma dialética entre o passado e o futuro imprescindível para que o indivíduo se reaproprie do seu poder de formação (MICHEL FABRE apud CORREIA, 1997, p.37).

O texto desta dissertação é uma forma de (re)significar a minha própria existência como prática sócio-histórica. É nela que eu me identifico e o leitor pode se situar e compreender melhor o lugar de onde falo: minhas angústias, meus valores, minhas

convenções, tradições, meus conflitos com o cotidiano e minha inabilidade em lidar com o outro, pois concordo com Boff (1999) quando diz que

Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Por isso, na parte inicial deste trabalho, tentarei escrever não tudo de minha vida, mas somente os fatos que considero importantes para compor indícios sobre mim, começando pelas lembranças de criança, passando por algumas experiências quando fui professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental, chegando até a profissão atual de Orientador Pedagógico, elencando alguns momentos relacionados à educação que ajudaram a me forjar.

A partir da narrativa histórica, quero tentar traçar um caminho para refletir sobre o cargo de Orientação Pedagógica, buscando organizar um trabalho potencializador de formação com os professores.

Esse registro dissertativo é um modo de explicitar minhas memórias, comunicar os dados e minhas reflexões sobre a pesquisa. Primeiramente, tentarei expor de forma problematizadora o vivido e o cotidiano da escola, tendendo a exercer uma dimensão reveladora na medida em que associo minhas memórias de vida profissional aos problemas desta pesquisa, demonstrando uma não neutralidade e uma intencionalidade na condução desta investigação.

Desta forma, esta pesquisa relaciona-se com o meu trabalho de Orientador, na medida em que a profissão de Orientador Pedagógico relaciona-se com a minha pesquisa. Quero dizer que o meu trabalho como Orientador de escola pública tornou-se também pesquisa na medida em que analiso e reflito sobre a minha própria história de atuação enquanto profissional da educação.

Eu levo e sou levado pelas situações de trabalho e também pelas situações de pesquisa, principalmente pela minha entrada no mestrado em educação, no ano de 2012. Tanto o lugar de meu mestrado, quanto o lugar de meu trabalho influenciam de forma profunda a minha atuação, assim como influencio esses locais, também pelo meu trabalho e por minha pesquisa.

É através do trabalho enquanto pesquisador que tomo consciência sobre a minha própria profissão e é na pesquisa enquanto trabalho que tomo consciência da importância da pesquisa, na medida em que incentiva o pensar sobre ela.

Dentre todas essas questões de palavras e memórias, de histórias e lugares, de trabalho e pesquisa, está também um suposto que quero tentar desenvolver, pois acredito que o revelador nas pesquisas não são os sujeitos em si mesmos ou os objetos em si que estarão

sendo analisados, mas sim a construção ou o caminho das situações entre os sujeitos e os objetos. É no hiato entre eles que se compõem um repertório vasto de significações e sentidos. É no interstício entre as pessoas, entre as memórias, entre as relações e entre as palavras que nos constituímos e constituímos o outro. São nos *entres* objetos, nos *entres* sujeitos que estão os movimentos reveladores, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOSTSKI, 2007, p. 74).

Quando tinha aproximadamente sete anos, entrei no que antes era chamada de primeira série do ensino fundamental. Lembro-me que tinha muita curiosidade sobre as palavras. Não muito com o significado, mas pela sua estrutura e pela sua estética. Ficava olhando aquelas páginas de livros com símbolos pretos, mas o que mais me chamava a atenção eram os espaços em branco que faziam caminhos pelo papel. Aqueles caminhos não simbolizavam algo imediatamente, mas era bonito de se olhar e imaginar as variedades de caminhos que se poderia fazer somente entre as palavras de um texto.

Naquele tempo, frequentemente, fazia o lápis correr entre as palavras desenhando caminhos até formar silhuetas de uma figura qualquer. Nesta fase, lembro-me de uma professora que, ao olhar o que para mim era uma imagem de um pato desenhado entre os símbolos pretos, me disse: “- O caderno é a cara de seu dono!”

Percebi, pela entonação, que não era coisa boa e, aos poucos, fui treinando meu olhar para os pontos pretos desenhados no papel e não mais para os desenhos que os espaços em branco faziam.

Naquela época, eu não sabia, mas já estava sendo treinado a não importar para a sutileza do *entre* nas palavras, dos espaços que parecem ser vazios, do sentido do silêncio no aparente vácuo entre as coisas e sujeitos.

Aprendi a decifrar os pontos pretos no papel chamados de palavras, juntando letras com letras (como dizem alguns professores!), mas os espaços vazios entre eles continuam sendo uma incógnita para mim. Desaprendi a olhá-los e essa concepção invadiu o meu modo de enxergar todas as relações em minha vida cotidiana, pois também deixei de prestar atenção no espaço que há entre as relações com as pessoas, entre as pessoas e os objetos, entre os símbolos e os seres humanos. Deixei de perceber que o hiato entre todas as relações esconde grandiosos movimentos que nunca param.

Bernard Honoré, citado por Correia (1997, p. 36), conseguiu expor de forma clara essa concepção, dialogando com o conceito de práxis:

práxis se situa “entre”. No intervalo. No que separa, no que distingue, na brecha (...) entre o interior e o exterior, entre o sujeito e o objeto, entre a pessoa e o coletivo. Questionar as condições e as experiências vividas na diferença para ultrapassar as

separações onde elas se inscrevem e as delimitam, para as integrar em conjuntos novos.

Souza (2003, p. 92), inspirada por Bakhtin, também acredita que a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente.

Desta maneira, acredito que é entre as relações que construímos com os sujeitos e com os objetos que é possível a busca por pistas para o tipo de leitura do cotidiano escolar que quero tentar realizar com essa pesquisa sobre a formação de professores *no e pelo* trabalho do Orientador Pedagógico.

Por isso, neste trabalho, quero tentar voltar o olhar para os *entres*, para os interstícios das relações. Isto será um grande e difícil exercício para mim, pois há muito tempo que somente vejo com o olhar objetivo, sem me dar conta da subjetividade dos *entres* nos espaços, ou como diria Freitas (2003, p. 30), entre a fronteira das consciências dos sujeitos.

Assim como Rockwell (1930), pintor do auto-retrato que abre as minhas memórias (p. 26 desta dissertação), começarei por tentar explicitar a minha história, primeiramente fazendo um exercício de olhar para mim mesmo e descrevendo, através da minha própria lente-histórica, como acredito que sou permeado pelas situações educacionais que passei para, a partir disso, refletir sobre as situações, com a ajuda de autores pesquisadores. Será através da memória, que vem como instrumento para a reflexão, que tentarei compor uma imagem de mim mesmo. Com isso, tenho o intuito de dizer como cheguei à Orientação Pedagógica em uma escola pública no interior de São Paulo.

O movimento do auto-retrato de Rockwell (1930) é instigador e revelador, na medida em que ele se vê e ao se olhar descobre coisas que não tinha percebido. É um olhar que olha para si mesmo, mas ao mesmo tempo se distancia e assim pode compor uma imagem.

A imagem de si mesmo sempre está carregada de imagens de outras pessoas. Rockwell (1930), ao se retratar, registrou símbolos que necessariamente passaram pela perspectiva do outro: “Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim.” (BAKHTIN, 1988, p. 297).

Por isso, ao falar da minha história e ao narrar a experiência de formação continuada com os professores da escola pública onde atuo, também estarei imbuído de imagens e conceitos proclamados por outras pessoas.

Assim, o leitor encontrará, neste trabalho, descrições de situações e assuntos que servirão como pano de fundo para a pesquisa do Orientador Pedagógico na formação de

Professores. Contudo, tais assuntos não serão aprofundados e servirão apenas como suporte crítico para compreender a historicidade, os valores e as perspectivas de quem escreve. Serão marcas que servem como referências históricas.

Aparentemente essas referências históricas não apresentam ligações com o tema de formação de professores, mas em uma perspectiva histórico-social estão diretamente relacionados à função de Orientação Pedagógica e à formação de professores. Os temas de fundo, neste trabalho, são memórias sobre o jardim de infância, a reflexão sobre minha formação no ensino médio, meu trabalho com jovens e adultos, a política de formação do magistério no final dos anos 90, as imagens constituídas sobre Orientadores Pedagógicos, a influência partidária na escolha destes profissionais, entre outros temas que aparecerão.

Ao refazer o caminho que percorri até chegar ao cargo de Orientador Pedagógico, descreverei as imagens que construí sobre o trabalho deste cargo a partir das experiências que tive como professor, evidenciando algumas situações de tensão, como, por exemplo, os momentos de entrega de planejamentos.

Depois da descrição da construção de minha imagem histórica do cargo de Orientador Pedagógico, farei a contextualização da situação histórica do lugar onde ocorreu esta pesquisa, agora, não mais como professor, mas na posição e pela perspectiva de Orientador Pedagógico. Assim descreverei alguns momentos de resistência dos professores em relação a minha atuação como profissional.

Em seguida, farei um levantamento de atividades que mais realizei durante os anos de 2008 a 2010 evidenciando as várias funções que ocupei e acumulei durante esses anos na escola.

A partir de toda essa contextualização, defenderei a função do Orientador Pedagógico como sendo uma função primordial na escola e essencialmente voltada para a formação de docentes. Para isso, farei um levantamento bibliográfico que discorrerá sobre a formação de professores centrada na escola, a formação continuada docente e a função do Orientador Pedagógico como formador de professores.

Isso posto, descreverei a metodologia usada na experimentação da formação proposta aos professores pesquisados. Falarei como cheguei até a ideia de formação inspirado na metodologia da autoconfrontação discorrendo sobre esta perspectiva metodológica. Neste ponto do trabalho, senti a necessidade de abordar a influência da câmera de filmar nesta pesquisa, já que a metodologia da autoconfrontação requer o uso de ferramentas tecnológicas como câmera de filmar e projetores para analisar a prática profissional, movimento pouco pesquisado em trabalhos que usam tal metodologia.

Em seguida, descreverei onde a pesquisa foi realizada, caracterizando a cidade, o sistema de ensino e a escola na qual foi realizada a proposta de formação, sem, contudo, dizer os nomes dos lugares, por motivo de ética na pesquisa. Com os professores pesquisados e com os alunos citados nos diálogos, também terei esse cuidado, identificando-os com o símbolo “P” para os professores e “A” para os alunos.

Ao final deste trabalho, tento fazer uma leitura analítica dos diálogos resultantes das autoconfrontações.

Cabe salientar que no município onde ocorreu esta pesquisa, o principal responsável pela parte pedagógica das escolas municipais é atualmente denominado como *Orientador Pedagógico*. Desta maneira, escolhi, neste trabalho, continuar utilizando este termo. Isso significa dizer que, quando fizer referência ao Orientador Pedagógico, também estarei fazendo referência ao cargo de Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador, Coordenador Educacional, Supervisor Pedagógico e outras denominações que são usadas em outros Municípios e Estados. Essa pluralidade de termos que encontramos em diversas partes do Brasil, nos mostra também a diversidade de conceitos que se tem em torno do profissional responsável pela parte pedagógica das unidades escolares. Deste modo, ao colocar algumas citações, deixarei o termo utilizado na pesquisa citada e por isso o termo poderá variar de acordo com as citações. O termo mais usual encontrado nas pesquisas é de Coordenador Pedagógico.

Outro detalhe, é que no município onde se realizou esta pesquisa, a equipe composta pela Orientação Pedagógica, Vice-Direção e Direção, é denominada “Equipe Gestora” ou “Equipe de apoio pedagógico”. Por isso, em alguns momentos, esses termos podem variar.

ENTRE MEMÓRIAS



Figura 1: Auto-retrato Rockwell – 1965

Filho de pai policial civil e de mãe professora de educação infantil nasci no ano de 1978, em Bauru, cidade de aproximadamente 350 mil habitantes e que fica a 340 km da capital paulista. Em 1982, nasceu minha irmã e crescemos juntos em um conjunto habitacional de periferia chamado Vila Nova Esperança. Nome sugestivo para a situação de minha família na década de 80.

Por ironia, todas as ruas do bairro tinham/ têm o nome de sargentos, cabos ou soldados da Polícia Militar. Digo ironia porque é no mínimo engraçado um bairro de periferia com casas populares ter um nome remetido à esperança e suas ruas que se inter cruzam terem recebido nomes de cabos, sargentos e soldados da polícia. Apesar de meu pai ter trabalhado e

se aposentado pela Polícia Civil, sinto que a história das instituições policiais sempre esteve ligada à repressão, à punição e à vigilância, afinal, esta é a função da polícia: a mão forte do Estado!

Soares (2013) discorrendo sobre o problema da violência propõe uma nova organização das polícias na tentativa de garantir a democracia e diminuir a visão que a população tem de uma instituição abusiva, violadora, racista e brutal:

A Polícia Militar é mais do que uma herança da ditadura é a pata da ditadura plantada com suas garras no coração da democracia. É preciso que haja um projeto democrático de reforma das polícias. (...) a cultura militar é muito problemática porque traz consigo a ideia da guerra e do inimigo. O novo modelo de polícia tem que defender a cidadania e garantir direitos, impedindo que haja violação às leis. (SOARES, 2013).

Acredito que seja mesmo uma contradição, relacionar imagens de repressão com a palavra esperança, pois nesta vila de casas populares, havia pouca condição de construir esperanças, esperanças do verbo esperar e não do verbo esperar³, como dizia Paulo Freire e divulgado por Cortela (2005). Tanto que, uma grande parte de meus amigos de infância acabou presa. Outra grande parte de meus amigos, hoje, é policial – outra ironia: na vila Nova Esperança, na maioria das vezes, ou você prende, ou é preso pelos seus próprios amigos de infância.

Em minha vida, tive a opção de ser um ou outro. Mas este tipo de opção não é uma situação de escolha, é uma escolha por falta de opção. Então, não é uma opção, é uma condição.

Decidi pela condição de ser nem um e nem o outro. Decidi pela condição de minha mãe – professora.

Isso quer dizer que não escolhi exatamente ser professor, mas fui escolhido por um paradigma político do fim da década de 1990. É claro que as ações dentro de meu campo de agir foram delineando meu caminho na educação.

Até então, eu acreditava que, dentre muitas possibilidades de profissões, eu sozinho havia escolhido ser professor. Depois percebi que a realidade da época foi trilhando e colocando em meu caminho opções educacionais para a minha escolha, ou seja, tendo como base meu perfil político, social e, principalmente econômico, as probabilidades de escolha que envolvesse a área da educação eram grandes, pois em meados de 1994 havia uma clara intenção política do governo Estadual em formar professores para dar conta do problema da

³ É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE apud CORTELA, 2005).

falta de educadores. Dessa forma criou-se os CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e as escolas com o ensino médio junto com a formação para o magistério. A opção de escolha de uma profissão, além da política econômica, sempre está atrelada ao fator histórico e cultural de cada momento político-social.

Como não poderia deixar de ser, também tive a chance de ser policial. Depois que fiz magistério, tive a oportunidade de participar de um concurso para bombeiro. Ser policial civil ou militar não estava em meus planos, por ter noção dos percalços do trabalho de meu pai, mas ser bombeiro até que poderia ser uma boa experiência. Na época eu lecionava para um terceiro ano em uma escola pública de uma pequena cidade, a 20 km de Bauru, chamada Agudos. Estava desanimado principalmente com o salário que ganhava como professor e resolvi fazer um concurso público para policial-bombeiro, pois o salário era melhor e pensava que as condições de trabalho poderiam também ser melhores, se comparadas com a de docente.

Fiz o teste escrito, a prova física e fui aprovado nas duas avaliações com boas notas. Precisava somente ser aprovado na entrevista para que eu pudesse entrar nesta instituição. Neste meio termo, fiquei muito indeciso e abalado pelo fato de ter a chance de mudar de profissão. Fiquei muito tempo pensando nos prós e contras de ser bombeiro e de ser professor. Fui para a entrevista ainda indeciso e, na hora mais contundente da entrevista, escolhi ser professor e desisti da carreira de bombeiro. Eu já estava impregnado com os ideais educacionais. Os valores por mim estudados no magistério tiveram forte influência nesta decisão. Mesmo ganhando menos e com condições possivelmente piores, eu resolvi apostar na área da educação. Naquele momento não havia percebido, mas também já havia feito uma escolha de luta dentro da escola pública.

O meu caminho trilhado na educação também foi e é o resultado de minhas escolhas dentro do meu campo do agir. Foi pela minha escolha, direcionada também pelas políticas públicas que precisam de mão de obra, que escolhi o caminho da educação. Percebo que, depois da decisão em não largar a profissão de professor, agarrei com mais entusiasmo e retomei o ânimo para recomeçar com mais certeza a docência. Hoje percebo que essa decisão foi muito importante, pois pude ter a certeza sobre aquilo que queria fazer profissionalmente e isso me fez querer me aprofundar em questões educacionais que julgo importantes, como a formação docente. Naquela época eu não imaginava, mas estava dando o primeiro passo para o mestrado em educação.

Entre Jardins de Infância.

Quando tinha 3 anos, entrei para o que na época chamavam-se vulgarmente de “Parquinho” e que eram, convencionalmente, chamados de “Jardim de Infância”. Hoje, chamamos de Centros de Educação Infantil (CEI).

Nos “Jardins de Infância” existiam a classificação por idade e a nomenclatura de “maternal” (3 anos completos) “jardim I” (4 anos), “jardim II” (5 anos) e “pré-escola” (6 anos), numa clara alusão a concepção naturalista e romântica de educação, na qual se tem a idéia de que as crianças são como jardins de flores, que se bem regadas (conhecimento) crescerão fortes e bonitas (inteligentes). Esta idéia, também, está ligada a concepção de que a criança já nasce com o conhecimento, bastando para os professores estimularem os alunos (professor apenas como organizador do conhecimento) para que as crianças aprendam por elas mesmas, ou seja, para que elas possam florescer.

É nas palavras de Adolfo Lima, um dos expoentes nomes do magistério na década de 1930, que sugere que

A escola deve, pois, ser uma ambiência organizada adrede a criar, estimular, desenvolver essas qualidades ativas, esses motivos de ação, de trabalho da criança. Mas toda planta carece de ser cultivada com esmero e, antes de ser lançada em plena natureza e entregue a si própria, precisa de tutores para que os vendavais da vida não quebrem o seu tenro caule (1929 apud NÓVOA, 2010).

É interessante observar que esse pressuposto ainda continua muito forte no imaginário para a organização da educação infantil. Prova disso, são os nomes escolhidos para essas escolas que, em geral, vêm com o pré-nome de “jardim”, fazendo referência a ideia de educação como sendo um grande jardim e as crianças como sendo plantas. Misturam-se a tal ideologia, nomes românticos⁴, nomes de bairros ou com influência religiosa, como, por exemplo: Jardim das Letras, Jardim Encantado, Jardim São Cristovam, Jardim São Fernando, Jardim Dom Pedro I, Jardim Escola Pimpolho Feliz, Floresta Encantada, Recanto Infantil Girassol e muitos outros.

Foi nesta perspectiva que acabei traçando os caminhos da Educação Infantil e parte de minha educação fundamental. Hoje percebo que as influências das concepções de educação, como a idéia de Jardim de infância, me deixaram marcas profundas no modo de ver a vida. Foi, e ainda é difícil desvencilhar dos ideais naturalistas e concepções sobre a realidade, tendo em vista um modo de pensar e agir diferentemente do que estava acostumado e dentro daquilo que fui educado. Tentar enxergar o mundo através de conceitos críticos, dialéticos,

⁴ “A visão histórica do “eu” romântico está ligada a uma linguagem de paixão, finalidade, importância do indivíduo, articulada num discurso de admiração dos heróis e dos gênios” (MENEGAÇO, 2004, p.79).

simbólicos, históricos, sociais, econômicos e ideológicos é um exercício contínuo e que requer um esforço cognitivo constante.

Entre memórias esquecidas.

Até a quinta série do ensino fundamental, meus pais esforçaram-se para pagar uma escola privada. Depois que eu reprovei na quinta série do ensino de oito anos, eles decidiram me colocar em uma escola pública no bairro onde morava, na vila Nova Esperança. Nesta fase, eu não gostava de estudar e evitava tudo o que envolvia a escola. Havia em mim uma verdadeira aversão ao cotidiano escolar. Até a oitava série fui levando a escola, ou melhor, fui levado por ela. Não gostava da maioria de meus professores e só estudava para passar de ano. Tenho uma grande dificuldade em lembrar desta fase. Por mais que me esforce, eu só lembro-me de fragmentos recortados de situações frustrantes.

Mas uma coisa eu lembro bem: quando estava na oitava série e fora da escola, em meio aos jogos de futebol no asfalto, na Vila Nova Esperança, no final do ano de 1993, um amigo de infância me disse: “- Vamos prestar o vestibular do CEFAM, lá só tem *muié* e a gente ainda ganha dinheiro pra estudar!”

Naquela época existiam em algumas cidades do estado de São Paulo, centros para formação de professores chamados CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Eram escolas especiais, com duração de quatro anos, onde os alunos formavam-se no ensino médio juntamente para lecionar nos primeiros anos do ensino fundamental, que na época era de oito anos. Os alunos ficavam em tempo integral e recebiam uma bolsa-auxílio de um salário mínimo por mês do Governo. A grande maioria dos alunos do CEFAM. Em minha turma, de aproximadamente 120 alunos, divididos em 4 classes, somente 5 era do sexo masculino. Destes 5 alunos, somente eu continuei com a profissão e com os estudos na área da educação.

Apesar de minha mãe ter feito magistério, enquanto eu tinha aproximadamente nove anos, eu havia participado naquilo que podia de sua formação como professora e não me imaginava professor e até repudiava tal idéia.

Mas, naquele instante do jogo de futebol, aquela pergunta me provocou a atenção. Até então, eu realizava trabalhos esporádicos para ganhar algum dinheiro e confesso que a oportunidade de ganhar uma bolsa para frequentar aulas me deixou interessado.

Pois, é! Eu sou um daqueles casos que entrei para o magistério não porque era um sonho, não porque desde pequeno queria ser professor ou tinha jeito para lecionar e gostava de crianças: era porque a grande maioria dos estudantes pertencia ao sexo feminino e eu iria

ganhar uma bolsa no valor de um salário mínimo. Por uma destas ironias, este meu amigo que me chamou para entrar no CEFAM desistiu já no primeiro ano e eu me formei em 1998.

A partir desta vivência, é possível pensar na relação política e social que formava, e ainda forma, o sistema educacional. A situação de políticas públicas para o preenchimento de mão de obra relacionado a docência da mulher como encarregada social para educar foram os delineadores das condições que encontrei quando entrei no CEFAM.

O histórico da condição do gênero feminino revela o rebaixamento do seu patamar de humanidade. Essa condição retirou a mulher da vida coletiva e a isolou no interior do lar (LESSA, 2012, p. 32). Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, o magistério surgiu como profissão ideal, pelo fato de que, entre outras coisas, exercer o magistério era uma espécie de “vocação natural” para a mulher, uma continuidade das tarefas que já lhe competiam no lar (RIBEIRO, SILVIA, IVES, 2008).

A situação do gênero no espaço escolar é tão socialmente delineado que foi uma das primeiras marcas que tive quando me formei e fui lecionar como professor efetivo na cidade de Agudos, interior de São Paulo. Logo nos primeiros dias de aula, uma mãe de aluna retirou sua filha do espaço escolar pelo fato de ser um professor e não uma professora que iria lecionar para sua filha. Quando a mãe desta aluna ficou sabendo que era eu quem iria dar aulas para a sua filha, retirou-a da escola e começou a conversar com os pais no portão. Alguns pais concordavam com ela achando absurdo um homem proferir aulas para os primeiros anos escolares e outros ficavam hesitantes em dar apoio para a mãe. Esse movimento começou a crescer tanto que depois de uma semana, a secretária de ensino daquela cidade precisou fazer uma reunião com os pais de meus alunos para reafirmar o meu direito como professor e o direito dos alunos de terem aulas comigo. De certa forma, os ânimos foram acalmando, mas aquela senhora, sem mesmo me conhecer e sem eu ter dado uma aula sequer para sua filha, resolveu transferi-la para outra escola.

Esse pequeno resumo de uma situação que ocorreu em 2002, mostra a divisão sexual do trabalho que foi construído pelo processo histórico de segregação da mulher, que é vista como modelo ideal para as séries iniciais, não pelo fato de reconhecimento e valorização, mas pelo fato de ser mãe e pela sua imagem de doçura. Dessa forma, o homem não pode exercer essa profissão, uma vez que não lhe é permitido gestos, atitudes e expressões que demonstrem feminilidade. Essas condições formam os valores sociais e culturais da sociedade construídos historicamente (RIBEIRO, SILVIA, IVES, 2008).

É por isso que cerca de 90% dos Orientadores Pedagógicos no Brasil são do sexo feminino (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), fazendo do magistério, uma profissão tipicamente feminina.

Entre as relações - CEFAM: a minha universidade.

Em 1994, tinha 15 anos quando entrei para o CEFAM. Não tendo noção de como seria, fui sem expectativa e não sabia se iria terminar os estudos por lá. Confesso que levei um grande susto: naquela altura não imaginava que algum tipo de instituição escolar poderia me surpreender. Para mim, toda escola funcionava da mesma forma que a escola privada e pública, por onde havia estudado por toda minha vida. Para mim, não existia outro formato de escola.

Estava engendrada em mim uma concepção de escola marginal, de certa forma conteudista, fragmentária e com pouca ligação ao que eu vivia nas ruas da Vila Nova Esperança em Bauru. Estava desacreditado da instituição escolar que, para mim, não tinha valor. Naquele momento a escola representava mais opressão do que educação.

Foi no primeiro dia de aula que percebi que aquela escola, chamada CEFAM, era diferente, mas ainda não havia me convencido. Foi conhecendo aquela instituição, no dia-a-dia, que ela me surpreendeu. Ela tinha algo comunitário, ficávamos em tempo integral, havia um grêmio estudantil que funcionava, os alunos se mobilizavam para a realização de eventos referentes à educação – como a semana do magistério, que era realizada todo ano em outubro, frequentemente estudávamos em grupos, tinha uma biblioteca razoável e uma pessoa que cuidava e ajudava na organização e indicação de livros a serem pesquisados. Havia um tempo determinado durante a semana para a pesquisa, tínhamos um laboratório que fazíamos pequenas experiências de física e química – algo que nunca havia feito anteriormente, os professores tinham um determinado tempo por semana exclusivamente para atender os alunos de forma individual – agendávamos com os professores para tirar dúvidas, como se fosse um reforço das atividades e das teorias aplicadas em aula.

No CEFAM, os alunos eram estimulados a discutir questões políticas e, por isso, frequentemente fazíamos parte de movimentos e atos de manifestações que estavam ligados a questões sociais envolvendo a política Estadual e Municipal. Eu sentia que o CEFAM não era uma escola comum. Era uma escola diferente das escolas que conhecia até aquele momento.

Neste sentido, vivenciei duas formas de organização do espaço nesta escola: salas multidisciplinares e salas-ambiente. As salas multidisciplinares era o professor que mudava de sala de acordo com a programação das disciplinas. Na organização da escola por salas-

ambiente, eram os alunos que iam até as salas preparadas pelos professores das diversas disciplinas.

Lembro-me que um dos critérios para poder lecionar no CEFAM de Bauru era a análise de currículo. Talvez isso tenha contribuído para que eu tivesse aulas com bons professores, o que fez toda diferença para compor as perspectivas que construí ao longo destes anos. Não me recordo da grande maioria dos professores do ensino fundamental, mas me lembro de quase, ou senão, de todos os professores do CEFAM. Talvez porque conseguiram configurar sentido, onde somente havia uma espécie de sentimento frio de escola. E olhando o CEFAM hoje, acredito que o que mais fazia a diferença não era somente a organização da escola, mas, também, a constituição dos professores. Eles também tinham algo diferente dos professores que tive contato anteriormente. As concepções sobre a educação, a vivência em outras escolas, as experiências educacionais que enriqueciam os exemplos explicativos nas aulas dialogadas, a consistência de conhecimentos teóricos e o estudo contínuo, é o que, para mim, fez toda a diferença. Com eles eu não aprendi somente a conhecer as teorias educacionais, mas, tão importante quanto a isso, aprendi a relevância da relação horizontal do professor com o aluno e com o saber. Aprendi porque vivi esta relação. O respeito pelo aluno e as variadas técnicas aplicadas por cada professor, garantiram uma experiência em minha formação que foi decisiva para as concepções que tenho hoje. Foi entre essas relações que tive condições de compreender melhor o mundo e entender, de maneira diferente, a importância política⁵ nas relações. A importância de cada ato, mesmo os mais simples, mas que configuram um modo de pensar. Foram as relações com os alunos e, principalmente, com os professores do CEFAM que me deram base para atuar na sala de aula com os alunos.

Quando entrei no CEFAM, me sentia culpado pela minha própria situação educacional e de vida enquanto sujeito. Julgava que era totalmente e exclusivamente implicado em minha situação social daquele momento, ou seja, imaginava que eu era do jeito que era simplesmente porque imagina que no fundo queria ser do jeito que era. Imaginava que se quisesse ser diferente ou ter melhores condições de vida, bastava querer realmente, como se fosse uma questão de fé e, miticamente, eu seria outra pessoa, teria melhores condições, simplesmente pelo meu próprio esforço. Acreditava que todas as pessoas tinham chances iguais para melhorar de vida, bastava ter vontade de vencer ou, no mínimo, planejar bem uma situação. Se não desse certo era porque não foi bem planejado ou porque eu havia feito algo de errado, ou mesmo, não havia me esforçado o bastante. Achava que minha condição social estava

⁵ Leia-se neste trabalho a palavra *política* no sentido freiriano: todo ato é um ato político.

ligada estritamente ao meu modo de agir, sem levar em conta as relações, as contradições, as forças de poder e suas negações, os aspectos da ordem política dominante, as influências do meio econômico e social.

O CEFAM me deu condições de apreender que não era culpado por tudo, que havia implicações externas que influenciaram em todas as situações de vida e ideologias que forjavam o meu modo de ver o mundo e que precisava pensar sobre elas.

Compreendi que o fracasso de minha educação não estava diretamente ligado somente a mim, mas também por um sistema complexo que envolvia desde o próprio professor, que lecionava em uma escola de periferia, até o presidente da república, passando por sistemas educacionais, métodos de ensino e ideologias que baseiam todas as ações educacionais, tanto no micro como no macro organograma social. Ela me deu ferramentas de enxergar o mundo com outra lente: a lente da política. Deste modo, me ajudou a ver possibilidades outras para a educação e para a vida.

Deste modo, a entrada no CEFAM, também me estimulou a enxergar a beleza estética das aulas que poderiam compor uma escola, me ensinou a estudar, a gostar de estudar, de sentir que a educação pública poderia transformar-se em um vir a ser melhor no hoje e, por isso, fiquei apaixonado pela educação, tanto que ao sair do CEFAM tinha certeza que trilharia o caminho educativo profissional.

Mas, o CEFAM me deixou com uma marca, com um grande problema, que somente depois de muitos anos pude perceber.

Quando sai daquela instituição, aos 19 anos, pensava que sabia muito sobre a educação e o ato de educar. Pensava que seria um ótimo profissional, pois estudara quatro anos especificamente para a profissão de professor e pensava que não teria problemas com os alunos. Eu seria bem melhor que os meus antigos professores das escolas que estudei na educação fundamental e melhores ainda do que aqueles professores que eu observava nas horas de estágio. Pensava que iria alfabetizar facilmente as crianças e que a grande maioria dos professores lecionava de maneira errada e não “construtiva” – naquele momento havia forte influência do pensamento construtivista nas relações educacionais. Somente eu e meus colegas formados pelo CEFAM é que éramos verdadeiramente indicados para o ato de educar, pois conhecíamos as teorias educacionais mais avançadas e conhecíamos as técnicas quase que infalíveis pela vivência com os professores do CEFAM para a nobre profissão de educar. Se funcionou para mim, é claro que funcionaria para todo mundo, inclusive com crianças. Eu iria “abrir os olhos” dos alunos, iria fazê-los enxergar a culpabilização do aluno pelo fracasso da educação. Iria alfabetizá-los, letrá-los e eles sairiam com posições políticas, prontos para

reivindicar a melhoria na qualidade de vida, iriam lutar por melhores condições de saúde, moradia e educação. Iriam saber seus direitos e fazê-los cumprir por todos. Definitivamente eu iria emancipá-los.

Hoje, percebo, com certo acanhamento, a minha arrogância e ingenuidade, típica de uma propaganda política-partidária em meio a anúncios eleitoreiros, mas com uma diferença: eu realmente tinha uma ingenuidade ideológica, ou seja, não era consciente de meu pensamento equivocado sobre o ato de educar. Minha visão sobre educação era muito frágil, pois não tinha experiência sobre as ações educativas como profissional e não tinha noção que a relação entre as pessoas se dava sobre a tensão dialética de forças em qualquer nível de ensino – fundamental, médio ou superior e que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Sem perceber, também fui autoritário no sentido de sobrepor a minha visão de mundo daquele momento, negando as outras visões. Queria que todo mundo, inclusive crianças, tivessem o mesmo olhar que o meu, desprezando assim as experiências do outro. Pensava que meu ideário de educação era o melhor para todos, sem colocar em análise o contexto e a experiência que cada pessoa vivia naquele momento.

Acredito que acabei pensando desta maneira, porque o CEFAM me oportunizou uma educação de crítica àquele momento social e educacional, mas em contrapartida, não ofereceu quase nada para por no lugar das posições julgadas erradas. Ficou certo vazio sobre “o que” e “como fazer” realmente quando estiver lecionando. De alguma forma, eu sabia o que não queria fazer, mas então o que fazer diante dos alunos? Como alfabetizá-los e letrá-los criticamente?

Hoje, pensando melhor, o CEFAM não oportunizou um olhar crítico, pois a crítica necessariamente vem com uma posição de superação ao problema e não somente como denúncia. O papel da educação crítica não é o de apenas denunciar, mas criar possibilidades para ultrapassar paradigmas⁶ que desumanizem. Neste sentido, a educação do CEFAM foi mais um denunciador das práticas sociais e educacionais do que necessariamente a crítica sobre elas, porque a Teoria Crítica “significa dizer o que é em vista do que não é, mas pode vir a ser. O ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente” (NOBRE, ...p.10), potencializando, assim, uma ação de superação.

⁶ Paradigma é aqui entendido como um modelo fundamental, básico, com pressupostos implícitos, que determinam as nossas perspectivas de ver uma coisa, um fenômeno ou um processo numa certa perspectiva (FICHTNER, 2010).

Contudo, reconheço a importância na minha vida desta escola chamada CEFAM em Bauru e a importância que este projeto trouxe para a minha visão de mundo. Apesar de não saber exatamente o que fazer na hora das práticas emancipatórias de alfabetização e letramento como professor, eu sabia o que não queria fazer. Sabia que não queria seguir o caminho das práticas reducionistas, apolíticas e de repressão aos alunos. É certo que não sabia exatamente como fazer para desenvolver esse tipo de pensamento nas aulas, mas já era o primeiro passo para traçar outro caminho na qual estou percorrendo ainda hoje.

Entre o estudo e o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos

Após terminar o CEFAM, entrei para o curso de Pedagogia em uma instituição privada na cidade de Bauru. Eu que, aos 15 anos, nem sonhava em fazer o ensino superior, estava agora, aos 19 anos, ávido por fazê-lo. Queria fazer Pedagogia em alguma instituição pública, mas naquela ocasião não existia tal curso na cidade onde morava. O curso de Pedagogia em uma universidade pública mais próxima estava a mais de 100 km, na cidade de Marília. Ponderei, mas percebi que não havia muitas condições, pois acabara de ser selecionado para lecionar como estagiário remunerado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Bauru. Os horários das aulas do SENAC não coincidiam com as aulas de pedagogia em Marília e, além disso, o transporte na época ficaria até mais caro que o pagamento da mensalidade da instituição privada. Acabei aceitando estudar Pedagogia na instituição privada e desistindo de tentar fazer o curso em Marília. Detalhe: alguns professores que lecionavam na Universidade privada, também deram aula para mim no CEFAM.

Comecei então a trabalhar como estagiário remunerado no período da tarde e estudar no período da noite.

Foi no ano de 2000 que começou o contraste de minhas idéias construídas no CEFAM com o cotidiano escolar, como um profissional da educação. Apesar de ser contratado como um estagiário, as aulas de EJA no SENAC me oportunizaram uma experiência muito interessante e foi a partir deste momento que comecei a estabelecer as contradições sobre o que pensava em educação.

O SENAC é uma instituição voltada para a formação e, principalmente, o treinamento de recursos humanos para o mercado de trabalho de bens, serviços e turismo. Seus cursos são pagos e, como a maioria das empresas de grande porte, possui em uma de suas dimensões políticas-organizacionais algumas propostas de atuação social. Nesta proposta de responsabilidade social foi criado o curso de Educação de Jovens e Adultos.

O perfil dos alunos no curso de EJA do SENAC, em Bauru, era de pessoas acima dos 40 anos até os 85 anos. Era frequentado por mais mulheres que homens e, por conta das aulas serem em um ponto central da cidade e no período da tarde, percebi que grande parte dos alunos era de famílias que moravam na região do centro da cidade de Bauru. Por isso, pertencentes a famílias antigas que tinham uma boa e estável situação financeira.

Lembro que os alunos faltavam bastante. Tínhamos que incentivá-los de forma contundente para que eles não desistissem das aulas. Também lembro que, sempre que perguntava os porquês de suas faltas, os alunos, frequentemente, me respondiam que haviam feito alguma coisa que tinha relação direta com a família como, por exemplo, cuidar de um neto, ir à farmácia ou mesmo fazer compras no supermercado ou na feira. Eu não conseguia entender direito na época essa relação e acreditava que os alunos davam pouca importância para os estudos. O que vim a compreender depois é que a maioria das famílias daqueles alunos era dependente deles. Aqueles alunos serviam para a família como um suporte importante. Eles eram responsáveis por prepararem as refeições para a família, buscavam os netos na escola, cuidavam das crianças quando necessitavam e isto fazia deles um membro chave para a organização familiar, fazendo-lhes úteis e valorizados socialmente. Esta situação evidenciava a importância dada à família, pois eles renunciavam, ou mesmo adiavam o sonho de ler, escrever e fazer cálculos para cuidar dos seus.

Digo que era um sonho para aqueles alunos o ato de ler, de escrever e de calcular convencionalmente, porque era empiricamente notável em seus discursos diários – alguns queriam aprender a decifrar os signos para ler a Bíblia sozinhos, outros para poder pegar um ônibus sem ajuda, outros alunos queriam aprender as operações aritméticas para poderem ensinar aos seus netos.

Naquela ocasião, sabia que a educação poderia ser mais que a decodificação de símbolos e que esta situação do sonho poderia ser usada para dar saltos maiores como a de possibilitar condições de análise do dia a dia e, conjuntamente com eles, tentar responder a grande pergunta: por que aqueles alunos não se alfabetizaram na idade convencionalmente aceita como certa, entre os cinco e oito anos de idade? Mas, uma pergunta, ainda maior para mim, ecoava em meu interior: como poderia ajudá-los a perceber as contradições ideológicas e injustiças? Sabia que, também, não poderia abordar somente este tipo de questão. Era preciso fazer uma junção entre a alfabetização e a análise política. Porém, a pergunta voltava: como fazer?

A palavra *como* neste contexto nos dá dois tipos de dimensões: a dimensão de método e a dimensão filosófica. A primeira está ligada a maneira de se fazer ou de técnica. A segunda

está ligada a uma concepção de ensino, pois é dependendo de como enxergamos a educação que determinada técnica ou método fará sentido de ser usada e, ainda, uma técnica ou método pode ser usada de modos diferentes dependendo da concepção de vida e de educação.

A professora responsável por aquela turma acreditava em um ensino desligado do ato político e, por isso, as atividades na sala de aula resumiam-se a textos e situações usadas para alfabetizar crianças.

Minha função como estagiário era a de ajudar a professora no que fosse necessário. Na prática, ficava com os alunos que tinham mais dificuldades e, frequentemente, preparava aulas expositivas sobre temas variados. Era nestas aulas expositivas que eu tentava relacionar, do meu jeito, a temática da alfabetização com as desigualdades, sempre com a intenção de levá-los (sempre do meu ponto de vista) a compreender o jogo de poder que havia na vida cotidiana. Deste modo, a aula ficava mais parecendo uma palestra do que propriamente a construção em conjunto de idéias e hipóteses de aprendizagens.

Certa vez, uma aluna chamada Eulália, que tinha aproximadamente uns 60 anos, parou a aula e disse, em alto e bom som, que eu falava muito difícil, que ela não conseguia entender as coisas que eu dizia, que o que eu falava era somente para pessoas da faculdade e que ela estava somente interessada em aprender a ler e a escrever. Aquilo me pegou de jeito, senti por dentro uma angústia, mas na hora não me dei por vencido: comecei a fazer outra pregação em defesa da “desalienação”.

Acreditava que estava fazendo o que precisava ser feito. Aqueles alunos precisavam saber da verdade, mas hoje eu me questiono: mas que verdade? Qual era a verdade para aqueles alunos? O meu grande erro, neste período, foi o de acreditar em uma educação “para” aqueles alunos e não uma educação “com” aqueles alunos. Eu, mesmo querendo ajudar, tinha a posse de uma suposta verdade. Até então era eu quem iria fazê-los perceber a “realidade”.

Mas, o que mais me lembro desta época e que me marcou sobremaneira, era a baixa auto-estima que eles apresentavam em sala. Este sentimento era algo descomunal. Se eu, ao entrar no CEFAM, me sentia culpado pelo meu próprio fracasso escolar, aqueles alunos se sentiam muito piores. Eles se culpavam pela situação e achavam que não aprendiam porque não eram capazes e, usualmente, utilizavam os termos “burro” e “cabeça dura” para justificar o não aprendizado no mundo das letras.

Foi então, que tive noção da força de uma ideologia. Foi aí que percebi o impacto de uma idéia aceita socialmente como verdade. Agora sim eu entendia, ou melhor, recriava em mim a palavra “desumanização”.

Esta situação fazia com que eles tivessem certo tipo de bloqueio para o aprendizado tido como formal. Atuava como um grande empecilho para a aprendizagem, pois era como se eles tivessem uma construção interior dizendo a todo o momento que não eram capazes de aprender, que não iriam conseguir realizar as atividades, que eram menos que as outras pessoas e, desta forma, já entravam em sala de aula com um pensamento forjado para o fracasso. Esse pensamento pressupunha um obstáculo para o desenvolvimento das aulas e nas tarefas propostas.

Entre o estudo e o trabalho com crianças no Ensino Fundamental

Fiquei até março de 2002 como estagiário no SENAC. Foi quando saí para lecionar como professor efetivo no ensino fundamental – de 1ª a 4ª série – em uma cidade chamada Agudos, a 20 km de Bauru. Ainda continuava a estudar pedagogia na Universidade privada no período noturno.

Logo no primeiro dia de trabalho, cheguei à escola e fiquei esperando os responsáveis abrirem o portão. Quando chegou a hora, o portão se abriu, a Orientadora me olhou espantada – ela não estava esperando um homem para lecionar naquela escola – e disse: “- Seus alunos são aqueles ali!”

Eu sequer havia conhecido o espaço físico da escola, eu sequer sabia onde era o pátio, não sabia onde era o banheiro, não fui apresentado a nenhum funcionário, desconhecia os horários de intervalo e não conhecia o funcionamento da instituição. Nunca havia entrado em uma sala de aula como professor titular de alunos do ensino fundamental. Essa situação me deixou incomodado, com um sentimento de desvalorização e principalmente perdido diante de toda estrutura escolar e dos alunos.

Estava perdido sim, mas pensava que sabia bastante coisa por ter feito CEFAM e estar frequentando uma universidade. Mero engano. Não sabia lidar com as crianças e as tratava como adultos no sentido de imaginar que já possuíam certas habilidades para realizar as atividades que julgava importante. Para mim, eram óbvias certas lógicas e pensava que os alunos também enxergavam com clareza as propostas de aula que oferecia. A minha inabilidade em lidar com aquelas crianças era muito grande e, por isso, acabava reproduzindo a prática de meus antigos professores (FRANCO, 2005, p. 35). Nem o CEFAM e nem a universidade que cursava haviam me dito ou me diziam como poderia, na prática, trabalhar com os alunos de modo emancipatório. Eu havia estudado muito sobre a crítica ao ensino tradicional, mas não estudei nenhuma outra proposta que pudesse, na prática, substituir esse

conceito, ou seja, eu sabia o que eu não queria fazer, mas não sabia *o que e como* trabalhar com aqueles alunos.

Diante destas duas vivências – da Orientadora e eu e dos alunos e eu – é possível pensar sobre o modo como são tratados os professores e profissionais que lidam diretamente com a educação que chegam para atuar nas escolas. Assim como eu que, naquela época, imaginava que os alunos já sabiam determinados conceitos do conteúdo que precisavam aprender, provavelmente a Orientadora da escola citada anteriormente, também imaginava que eu, enquanto professor, já sabia muita coisa sobre ser docente e que já era constituído totalmente na competência em educar. Pode ser que a Orientadora Pedagógica que me recepcionou em meu primeiro dia naquela escola, acreditava que eu, como professor, que havia passado e sido chamado pelo concurso público e, por isso, me formado ao menos no magistério, já estava “pronto e acabado” (GARCIA, 1992, p. 55) em relação aos meus conhecimentos sobre docência.

A imagem de que a formação inicial⁷ pode construir todas as competências para que o professor consiga exercer a docência, o que para Franco (2005, p. 33) é um equívoco, pois “a formação inicial não tem propiciado, em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente e consequente em sala de aula”, pode fazer com que percamos grandes oportunidades de formação, pois, o conhecimento se faz graças à historicidade do ser humano, com os processos de aprendizagem social na reconstrução de modelos de categorias ou conceitos teóricos, que interpretam mudanças operadas nas situações concretas (MARQUES, 2001, p. 107), que acontecem em nosso cotidiano e, para o nosso caso, no interior das escolas.

Olhar o ser humano como sujeito histórico, nos abre a possibilidade do olhar sobre o inacabado, do ser humano em constante aprendizagem, porque “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, a qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983).

⁷ Sobre formação inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.D.B.) de 1996 em seu Art. 62 diz que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” Ainda completa em seu § 4º, das disposições transitórias, dizendo que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Dessa forma, até 2007, foi permitida a admissão de professores formados no magistério, em nível médio. A partir desta data, os novos professores contratados deveriam ser formados em nível superior.

Quando os novos professores, principalmente professores substitutos e estagiários chegam até uma nova unidade de trabalho, durante todo o ano – pois, há nas escolas grande rotatividade de profissionais, fazendo do cotidiano escolar um espaço de descontinuidades (MENEGAÇO, 2004) – em geral, não se sabe de suas histórias, por onde passaram, se é a primeira experiência envolvendo uma profissão na educação e que experiências tiveram – não se sabe sobre suas historicidades. Por outro lado, esses novos profissionais, em geral, acabam por não conhecer a historicidade da escola: não conhecem os professores e funcionários, não sabem como é organizada a unidade escolar, não conhecem os procedimentos usuais das instituições e não conhecem o trabalho da equipe de gestão da unidade de ensino. Quando esses profissionais chegam até a escola, já há uma história que foi construída por toda a comunidade escolar⁸.

Esta situação se dá, não só, mas principalmente por conta da organização do calendário que a escola é obrigada a seguir e, que geralmente, é apertado para trabalhar. Às vezes, não se tem tempo para conhecer o colega que vai trabalhar com a equipe, pois os funcionários chegam a poucos dias do começo das aulas com os alunos. Nestes dias, há a preocupação para a realização do planejamento, que são situações densas de organização da escola. Há, também, momentos em que tais profissionais, chegam ao mesmo dia em que os alunos, ou seja, no primeiro dia de aula – foi o que aconteceu no meu caso exposto anteriormente. Atribuo essa situação de organização do calendário escolar, em grande parte, às descontinuações de políticas públicas (COLLARES, GERALDI, MOYSÉS, 1999; MENEGAÇO, 2004; VARANI, 2005). Tal situação revela não só uma má recepção destes profissionais, mas, acima de tudo, um descuido ao trato da historicidade de cada novo membro da equipe escolar, o que acaba influenciando na realização das funções dos profissionais, criando um sentimento de não pertencimento ao lugar.

Contudo, é possível observar, que em algumas escolas há indícios de iniciativas e tentativas de fazer um trabalho de acolhimento e conhecimento histórico na medida em que podem. Nesta perspectiva, o conhecimento da historicidade leva tempo e, sobre isso, concordo com Geraldi (2003) quando diz que o tempo do aprender é diferente da velocidade do consumo. Para ele, a escola não pode aderir ao tempo da informação e da atualização, evidenciada pela mídia e as novas tecnologias, mas é um tempo de reflexão, de análise da

⁸ Comunidade escolar é entendida aqui como o conjunto de pessoas e organizações que influenciam direta e indiretamente o cotidiano escolar, como o Diretores, Vice-Diretores, Orientadores Pedagógicos, Professores, Professores Substitutos, Estagiários, Inspectores de alunos, Secretários de escola, Faxineiros, Auxiliares de Educação, Monitores, Pais, responsáveis pelos alunos, vizinhos da escola, comércio local, Secretaria de Educação e colaboradores de toda ordem.

informação que é constituído por um tempo diferente, um tempo lento, bem diferente do tempo do relógio da eficácia e eficiência difundidas pela ideologia do mercado, inclusive quando nos referimos à aprendizagem dos educadores.

É preciso deixar claro que, esta pesquisa, que tem como foco central a formação de professores, não envolve diretamente a história de docentes como processo de formação, mas também se propõe a enxergar o professor como sendo um sujeito histórico e inacabado, por isso, social e cultural, que pode ter na escola, o local central para a sua formação (CANÁRIO,1998; 2001).

Entre a docência, a Orientação Pedagógica e a política partidária.

No ano seguinte, em 2003, ainda como professor efetivo em Agudos, fui trabalhar em outra escola que oferecia os primeiros anos do ensino fundamental. Acabei sendo obrigado a escolher outra escola para trabalhar por questões de organização da Secretaria Municipal de Educação daquela cidade. Explico: a turma de alunos na qual estava responsável como docente era de outra professora, que, naquele momento, havia sido chamada para exercer a função de Coordenadora Pedagógica na mesma escola onde eu estava lecionando.

Em Agudos (e em muitas outras cidades do Brasil) o Orientador Pedagógico é escolhido pelo Diretor da escola, tendo a indicação ou a aprovação realizada pelo prefeito ou por pessoas de sua confiança como o Secretário de Educação ou mesmo um vereador da situação.

Foi uma das primeiras experiências densas que tive na vivência com uma Orientadora Pedagógica, que, por esta situação, não chegou a ser conflitante, mas causou certo desconforto, pois, a qualquer momento, a atual Coordenadora Pedagógica poderia voltar ao seu cargo de origem e eu ficaria adido na secretaria de educação, ou seja, eu iria para onde o Secretário de Educação me mandasse. Por isso, fiquei mais seguro em escolher uma escola em que eu fosse realmente efetivo no cargo. Dessa forma, na atribuição de 2003 escolhi outra unidade escolar para realizar o trabalho de docente.

Neste momento, é importante ressaltar a maneira de escolha do cargo de Orientação Pedagógica. Cada cidade do Brasil tem suas especificidades para a escolha do Orientador e isso pode interferir na função, na identidade e no modo de trabalho deste profissional.

Somente como comparação, dados do próprio Ministério da Educação (MEC), utilizando o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2011 como fonte, demonstraram que, em média, 1 a cada 5 Diretores das escolas do Brasil são escolhidos com

interferências de políticos⁹, sendo que, em algumas cidades, o registro de indicação para a direção chega a 63% do total de escolas. Os dados evidenciam que escolas municipais são as que mais usam esse tipo de organização (CANCIAN; BERTOLINI, 2013).

Em relação aos Orientadores Pedagógicos, 54% de uma amostragem com 400 profissionais de todas as regiões do Brasil, disseram que sua escolha se deu por indicação ou seleção técnica e apenas 33% relataram que foi nomeado por concurso público (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

A situação de indicação para trabalhar como Orientador Pedagógico abre caminhos para as mais variadas formas de preenchimento do cargo, como por exemplo, a descrição de uma Coordenadora Pedagógica, que relatou a forma como ocupou este espaço: “Depois de uma professora ter pedido minha turma na escola. A diretora, pra que eu não saísse da escola, me colocou na coordenação” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011), mas também abre precedentes para trocas e a manutenção do poder. Em Agudos e, provavelmente em outras muitas cidades, as pessoas escolhidas para o cargo de Orientador Pedagógico sempre tiveram alguma proximidade com a política-partidária ou são parentes de pessoas influentes politicamente. É evidente que, com a oportunidade de escolha das pessoas para trabalharem em pontos estratégicos, se fortalece o poder de barganha política em relação à situação de poder. Também, é evidente que os diretores, influenciados pelos políticos, tendem a não admitir pessoas que podem influenciar de modo negativo na condução administrativa da cidade. Deste modo, a política-partidária influencia diretamente as pessoas que ocupam o cargo de Orientador Pedagógico – assim como outros cargos dentro das prefeituras – direcionando, de modo muito claro, as decisões e a manutenção do poder desses municípios e da educação.

Desse modo, o trabalho do Orientador fica diretamente comprometido com os interesses partidários e em cidades pequenas, como Agudos, essa situação evidencia-se com certa naturalidade.

Na cidade em que ocorreu esta pesquisa sobre a atuação do Orientador Pedagógico na formação de professores as vagas de Orientadores Pedagógicos são preenchidas através de concurso público. Esta situação começou a ocorrer em 2007, com a publicação da lei 8119, de março do mesmo ano, que dispõe sobre alteração de dispositivos da lei de número 4.599 de 1994 e estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal. Em seu artigo 10 estabelece que: “o ingresso nos cargos de docentes e de suporte

⁹ Leia-se: vereadores, deputados, prefeitos e influência de partidos políticos.

pedagógico¹⁰ dar-se-á através de concurso público de provas ou provas e títulos nas condições a serem regulamentadas”.

Anteriormente a essa lei, os Orientadores Pedagógicos eram também escolhidos, de forma que, no final de 2007 aconteceu o primeiro concurso para provimento dos cargos do suporte pedagógico e no começo do ano de 2008, os classificados foram chamados e começaram a fazer parte das escolas. Essa situação também marcou de forma muito densa a educação da cidade durante os anos posteriores, na qual tentarei descrever mais adiante.

Entre o trabalho e a pesquisa.

Continuando esta minha saga pela educação, em 2005 me formei em pedagogia e em 2006, fui chamado, através de concurso público, para ser professor efetivo do Estado de São Paulo, atuando na cidade de Bauru, onde morava. Assim, decidi me afastar do cargo de professor na cidade de Agudos para lecionar no Estado. Tomei essa decisão levando em conta dois aspectos: maior remuneração e local de trabalho bem mais perto de minha residência.

Fui funcionário público do Estado de São Paulo, atuando na terceira e quarta série do ensino fundamental. Nesta fase, lecionei em uma escola que funcionava perto da UNESP/Bauru (Universidade Estadual Paulista). Esta universidade tinha (e ainda tem) um curso de graduação e pós-graduação em psicologia. Por isso, muitos estudantes desta área iam até a citada escola para fazer pesquisas.

A grande maioria dos professores da escola não gostava que estudantes das universidades fossem até a unidade para pesquisar e por isso não se deixavam ser pesquisados. Na época, eu não entendia muito bem esse modo de agir dos docentes e por isso sempre permiti que os alunos das universidades fizessem pesquisas comigo. Durante os anos que fiquei nesta escola (2006 e 2007), meus alunos e eu fomos pesquisados por mais de quatro estudantes de pós-graduação em psicologia.

Essa vivência estimula a pensar sobre as pesquisas em educação envolvendo professores. Ao fazer uma reflexão sobre o discurso de negação da pesquisa pelos professores de educação básica desta escola e revivendo a situação de sujeito de pesquisa pelos alunos de psicologia, pude ter melhores condições de compreender os motivos das queixas da professoras. Essa questão interessa bastante, pois, hoje, também estou desempenhando o papel de pesquisador.

¹⁰Art. 6º da lei 8119/2007: “A Classe de suporte pedagógico, será constituída de cargos de Orientador Pedagógico, Vice-Diretor, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino (...)”, o que pode ser visto como uma vitória para a categoria, pois, legalmente, os Orientadores Pedagógicos passaram a fazer parte do suporte pedagógico.

Olhando para a vivência como sujeito pesquisado, é possível elencar algumas situações que causaram certo desconforto em mim como sujeitos pesquisado:

- Durante os dois anos que permiti que fossem realizadas pesquisas em minha sala, não obtive informações das pesquisas e em nenhum dos casos obtive devolutiva dos pesquisadores.
- A falta de informações sobre a pesquisa como a linha teórica e os objetivos propostos me deixaram perdido em relação ao que os pesquisadores queriam saber.
- Algumas vezes, houve mudança nos padrões da pesquisa, aspecto comum para as pesquisas em ciências humanas, mas as informações não eram repassadas para mim.
- O tom de crítica da aula era muito maior do que propriamente uma ajuda para a ultrapassagem dos problemas revelados.
- As análises recaíam sobre a minha pessoa enquanto professor, sem que se analisasse a influência do contexto geral da escola, como, por exemplo, as relações de poder, estrutura escolar e histórico de formação.
- Em geral, havia a negligência de análises de fatores políticos, econômicos e sociais que influenciam direta e indiretamente as relações na escola.

Por estas situações, hoje, entendo a recusa das professoras em participar de pesquisas para as universidades. Todo esse contexto fazia com que os professores se sentissem usados como objetos e não como sujeitos de pesquisa. Essas situações criam um enorme abismo entre a universidade e a escola.

Na última pesquisa realizada comigo (FONSECA, 2008), durante alguns meses, a pesquisadora usou uma ferramenta que me chamou a atenção que era a gravação das aulas e posterior análise destas gravações. Fiquei impactado ao me ver na tela da televisão e perceber como eu me relacionava com as crianças.

Na época eu não sabia, mas já era o primeiro passo para sistematizar a formação de professores usando uma perspectiva da análise da prática utilizando a proposta da gravação das aulas para disparar o diálogo.

A gravação de vídeo na pesquisa de Fonseca (2008), na qual tive oportunidade de participar, foi realizado em uma perspectiva totalmente diferente da proposta deste projeto. Apesar da pesquisa estar relacionado com formação de professores, os pressupostos teóricos eram totalmente diferentes: ela usou o behaviorismo, tendo como eixo central os pensamentos de Skinner, usando como parâmetro “o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro” (SKINNER apud

FONSECA, 2008, p. 18). Ainda continua dizendo que “... a tarefa do professor é a de fazer com que os alunos emitam comportamentos...” (FONSECA, 2008, p.18).

Gostaria de pedir licença para reafirmar o que disse anteriormente na página 33 sobre a questão de método, que faz muita diferença dependendo da visão teórica: é dependendo de como enxergamos a educação que determinada técnica ou método fará sentido de ser usada e, ainda, uma técnica ou método pode ser usada de modos diferentes dependendo da concepção de vida e de educação.

Por isso, esta pesquisa possui uma proposta metodológica semelhante para a formação de professores, mas seus pressupostos teóricos empregados são totalmente diferentes, fazendo toda a diferença e mudando o sentido da formação. Os aportes teóricos desta pesquisa consideram o ser humano como sujeito social, histórico, inconcluso e que por isso pode se transformar.

Desta forma, o propósito desta pesquisa é construir em conjunto com os professores situações que podem ajudar em sala de aula, e não “estabelecer comportamentos”, e nem fazer com que o professor façam os alunos emitirem comportamentos, como no caso proposto acima.

Entre imagens de Orientadoras Pedagógicas e planejamentos

No começo do ano de 2008, me mudei para esta cidade de aproximadamente 580 mil habitantes, próximo a escola de ensino fundamental de primeiro ao quinto ano em que fui lotado e que aconteceu esta pesquisa. Até então, minha idéia do cargo de Orientação Pedagógica tinha relação com as experiências que havia vivido enquanto estagiário no SENAC e de professor nas cidades de Agudos/SP e Bauru/SP, pois em todas as escolas em que lecionei, tive oportunidade de presenciar a atuação deste profissional. Nestas experiências, pude observar e vivenciar atuações bem diferenciadas para cada Orientadora, até mesmo estando na mesma escola, como foi o caso da cidade de Agudos, onde tive a oportunidade de me relacionar com duas Orientadoras Pedagógicas em uma mesma escola e em diferentes momentos de minha trajetória como professor de educação básica. Em Bauru, tive duas Orientadoras, uma enquanto era estagiário e outra, quando trabalhava como funcionário público do Estado de São Paulo.

Diante das experiências de Orientação Pedagógica como aluno – eu não conseguia identificar e diferenciar as funções de Diretor, Vice-diretor e Orientador Pedagógico. Em minhas experiências de escola privada e pública, parecia que o Orientador Pedagógico tinha as mesmas funções do diretor de escola, ou seja, estava mais para um vice-diretor, exercendo

as atividades do diretor quando este não se encontrava na escola, o que não estava totalmente equivocado, pelas ações práticas que via – e foi diante também das experiências vividas como professor que elaborei, inconscientemente (ou não!), o que o Orientador Pedagógico faz em uma unidade escolar. Percebera que, basicamente, os orientadores trabalhavam em conjunto com a direção escolar (diretor e vice-diretor) e que tinha a função de cuidar das reuniões pedagógicas, mesmo cada profissional tendo modos de fazer, de se relacionar e de concepções de ensino bem diferentes.

Cada profissional de Orientação me deixou uma marca em que eu fui construindo uma imagem deste profissional e em todas elas estão também implícitas as imagens de planejamentos que fui tendo experiências, de acordo com cada profissional.

A primeira experiência com uma Orientadora, depois de formado no magistério, foi no SENAC de Bauru em 1999, quando era estagiário. Lembro-me que ela era formada em direito e em pedagogia. Era casada com um músico e fumava bastante enquanto tomava café. Gostava dos poemas de Paulo Lemiski e, por influência dela, também aprendi a apreciá-los. Era nos momentos de parada para o café que conversávamos enquanto podíamos e eu gostava da prosa, porque havia uma crítica educacional ao próprio SENAC. Era nestas críticas que entendia melhor o sistema dentro da qual estava trabalhando. Por ser uma instituição bastante hierarquizada, ou seja, havia uma definição clara de grupos e subgrupos de trabalho e que por sua vez havia sempre um chefe imediato para se reportar e, cada chefe, tinha um chefe de seção. As informações no SENAC e os modos de análise para tomar decisões chegavam-me de maneira muito incipiente e fria, através de correspondências eletrônicas ou através dos professores. Deste modo, era nas conversas, nos cafés e das críticas que vinham da Orientadora que construí uma imagem daquele trabalho e do modo como estava constituído. A Orientadora era minha ligação com um “poder maior”, porque tinha acesso e circulava por vários grupos articulados dentro do sistema SENAC.

Foi a orientadora que fez toda a seleção dos estagiários: prova escrita e exame oral. Quando cheguei pela primeira vez como estagiário nesta instituição, a Orientadora recebeu-me, mostrou-me todo o espaço físico e apresentou-me os funcionários e suas respectivas funções. Tivemos uma primeira reunião com todos os funcionários da EJA, na qual fui apresentado oficialmente como parte da equipe. Nesta reunião, estudamos um conteúdo de uma apostila que se autodenominava como “uma proposta progressista” para o Ensino de Jovens e Adultos. Era a primeira vez que ouvia esse termo na educação.

Lembro-me que a Orientadora organizava encontros e reuniões pedagógicas dentro da unidade de Bauru e, também, ajudava a organizar treinamentos (era assim que eram chamados

os encontros de formação no SENAC) que, eventualmente, ocorriam na capital paulista. Ela, também escrevia muitas mensagens eletrônicas para funcionários e chefias. Não interferia e nem se envolvia nos aspectos pedagógicos e metodológicos das aulas na Alfabetização de Jovens e Adultos. Não acompanhava os planejamentos dos professores, mas sempre perguntava como estávamos indo nas aulas e, às vezes, acompanhava de modo pontual algum problema que viesse a ocorrer com algum aluno.

Depois disto, quando comecei a trabalhar como professor efetivo, na prefeitura da cidade de Agudos, fui recebido, também, pela Orientadora Pedagógica. A partir de então, tive uma experiência totalmente diferente se comparado com a experiência de Orientação Pedagógica do SENAC.

A Orientadora mostrava-se mais séria e não era tão flexível quanto a Orientadora do SENAC. Nossa relação resumia-se pela entrega (por minha parte) e pelos pedidos (da parte dela) de documentos para a escola. Os documentos eram fichas de avaliação dos alunos, projetos, relatórios de alunos, diários de classe e, principalmente, semanários, que consistia no planejamento pensado para as aulas a serem promovidas durante uma semana.

Todos os documentos tinham que estar em sua mesa nos dias combinados por ela, ou seja, o planejamento (semanário) deveria estar toda terça-feira em sua mesa, as fichas dos alunos (na qual o nível de escrita dos alunos era identificado por número de estrelas – uma estrela = pré-silábico, duas estrelas = silábico, etc) deveriam estar em sua mesa no fim do bimestre, assim como os relatórios dos alunos e relatórios específicos para os alunos com dificuldades. O diário de classe era visto por ela todo mês.

Para mim, a entrega do semanário era uma tortura, pois toda semana ela obrigava os professores a entregar, mas no começo eu não entendia direito o que era e nem como fazia um semanário. Na ocasião, tive muitas dificuldades em entender o tipo de planejamento que a Orientadora pedia, pois até então, nunca havia feito um planejamento para as aulas a serem ministradas. Nas aulas de Educação de Jovens e Adultos que estagiei no SENAC de Bauru, quem fazia os planejamentos era a professora que, vez ou outra, mostrava para mim. Ela somente pedia para que eu preparasse atividades pontuais para determinados alunos. Desta forma, eu nunca havia feito nenhum tipo de planejamento que tinha certa estrutura organizada – a não ser na situação de aluno de magistério e de pedagogia, na qual tinha que planejar aulas esporádicas nos estágios obrigatórios.

Como já disse anteriormente, parecia que para a Orientadora eu já tinha a idéia construída sobre o que era e como fazia um planejamento e mesmo como elaborar e organizar

uma aula. Mesmo sabendo que eu não tinha idéia de como fazia um planejamento e de como organizar uma aula, não fui perguntar a ela e resolvi pedir ajuda para os meus pares.

Comecei, então, a perguntar para os outros professores sobre a maneira como faziam e o que colocavam nos planejamentos. Peguei emprestado alguns semanários de professores que já lecionavam, por algum tempo na escola e percebi que os modos de fazer eram bem diferentes. Uma professora praticamente utilizava recortes e colagens de atividades mimeografadas que oferecia para a sala e só. Outra professora intercalava colagens de atividades mimeografadas com registros de atividades escritas na lousa. Outra professora, na qual tive acesso ao planejamento, fazia seu semanário de maneira bem detalhada e colocava até mesmo os objetivos do dia, escrevia também algumas observações a lápis ao lado das atividades planejadas.

Comecei a planejar as aulas do meu jeito. Primeiro planejava de forma manuscrita o que ia fazer nas aulas para a terceira série durante a semana. Registrava com o máximo de detalhes possíveis. Demorava muitas horas para planejar, praticamente o fim de semana todo. Depois, como eu tinha certa facilidade e acesso para a digitação, entregava o semanário impresso. No começo, meu interesse pela digitação na verdade era o de utilizar as mesmas atividades com outras turmas nos anos seguintes, coisa que nunca consegui fazer. Depois de alguns anos, percebi que não era possível, pois uma turma era totalmente diferente de outra, mesmo sendo da mesma série, não sendo possível fazer as atividades de forma integral. A turma e eu sempre estávamos mudando e, por isso, eu não conseguia realizar as mesmas atividades. Mesmo digitando, demorava bastante para planejar as aulas.

Ao ver os planejamentos, a Orientadora escrevia as palavras “ótimo”, “legal” e “muito bom”. A impressão que eu e os outros professores tínhamos era de que ela não lia totalmente os semanários. Ela olhava de modo muito superficial e rápido os planejamentos.

Percebi, então, o que os outros professores mais experientes já sabiam: o semanário era somente um documento burocratizado. Tanto fazia se o professor escrevia e planejava de uma forma e outro professor planejava de outra, se um professor planejava de forma detalhada e outro somente colava atividades mimeografadas. Para aquela Orientadora, o que era importante e o que não poderia deixar de fazer era entregar tal planejamento, não importando a maneira ou a qualidade do documento.

Comecei a fazer o planejamento de forma mais sucinta e não verdadeira. No semanário, eu escrevia coisas que não fazia com os alunos e fazia coisas e atividades com os alunos que não escrevia. No final daquele ano, eu praticamente fazia um semanário e, na prática, era totalmente diferente. O semanário era somente para que a Orientadora não ficasse

coabrando. Naquela ocasião entendia o planejamento como um documento vazio e sem sentido. Para mim, naquela época, o semanário não ajudava em nada, ao contrário, era somente uma grande perda de tempo. Meu verdadeiro planejamento era realizado em um caderno, todo rabiscado, sem a lógica convencional dos cadernos comuns. Eu escrevia de um lado, depois reescrevia no canto em que havia escrito e planejado, era feito a lápis, caneta azul, vermelha e verde, sem me preocupar com uma estética, pois era um documento que era somente meu, ou melhor, se alguém tentasse ler aquele planejamento, acredito que não conseguiria entender muita coisa. Era como um rascunho, no qual eu improvisava idéias, escrevia fatos e observações dos alunos durante as aulas, marcava os conteúdos escolares que tinha que retomar com a sala, mas tudo isso era escrito de maneira bem livre e não rígido como um planejamento semanal que deveria ter itens organizados que eram pré-estabelecidos pela Orientadora. Neste caso, percebi que o importante era entregar o semanário toda terça-feira e, o como ele era realizado, não importava muito.

Depois daquele ano, houve uma atribuição, na qual os professores escolhiam as escolas onde iriam lecionar no ano de 2003. Resolvi escolher outra escola, porque como já disse, a sala em que estava lecionando legalmente não me pertencia, mas, sim, pertencia à Orientadora e, a qualquer momento, eu poderia perder a sala. Deste modo, optei pela segurança de ter uma cadeira em uma escola.

Nesta outra escola, na mesma cidade, tive a experiência de me relacionar com duas Orientadoras. A primeira, já estava no cargo quando cheguei, e ficou mais ou menos seis meses depois que eu entrei naquela instituição. Ela era ligada à família do prefeito da época e teve que sair para gozar de licença maternidade. Neste pouco tempo em que convivi com esta Orientadora, lembro-me que ela sempre pedia o semanário. Vinha todas as sextas-feiras na porta dos professores para pegar o tal planejamento.

Neste sentido, eu continuei fazendo um semanário que poderia chamar de placebo.

Com a saída desta Orientadora, a diretora da escola escolheu uma professora para ficar no lugar, na qual foi apoiada pela Secretária de Educação. Era uma professora com muitos anos na docência, que tinha uma boa relação com a situação partidária daquela época e com os professores da escola. Essa Orientadora marcou muito por querer padronizar os planejamentos. Ela impôs alguns itens que todos os semanários deveriam ter. Desta forma, toda a atividade planejada deveria conter objetivo registrado e um espaço para que houvesse o registro de como ocorreu a atividade, após ter sido realizada. Também tínhamos que registrar todos os dias o que se convencionou chamar de P.O. – Ponto de Observação, que consistia em anotar detalhadamente um acontecimento diário, o qual o professor julgava importante, como

por exemplo, os alunos que não conseguiram realizar algum tipo de atividades proposta para aquele dia.

A Orientadora encontrou bastante resistência por parte dos professores. Uma professora, que na época era presidente da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) de Bauru e que trabalhava nesta escola, recusava-se entregar o semanário para a Orientadora, dizendo que a escola estava ferindo o inciso III do artigo 3º da lei de diretrizes e bases da educação nacional, na qual se refere ao princípio de pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. Não me lembro se a Orientadora viu alguma vez o planejamento desta professora, mas do restante dos professores era cobrado semanalmente. Eu nem sempre entregava, pois quase sempre estava atrasado com o tipo de planejamento que a Orientadora pedia. Fazia esboços das atividades que julgava necessário aplicar para os alunos aos fins de semana e, durante o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), fazia a padronização do semanário. Desta forma, o semanário ficava sempre uma semana atrasado, pois eu escrevia o que já havia acontecido, ou seja, o meu semanário não era um planejamento, mas sim o registro de atividades que os alunos já haviam realizado. O meu planejamento real era feito da mesma forma que na escola anterior: em um caderno em que eu anotava tudo o que queria, pensamentos, idéias para elaboração de atividades que imaginava na hora das aulas, frases ditas por alunos e que julgava interessante ou engraçadas, com rabiscos por todos os lados e sem uma ordem lógica, ou seja, era uma bagunça para quem visse esse caderno. Por isso, eu sempre escondia de todos os professores e principalmente da Orientadora.

Esta terceira Orientadora e as próprias professoras da escola gostavam do caderno de planejamento todo desenhado, com figuras e colagens de personagens da Disney ou de qualquer outra figura da moda. Sempre com letras redondas e, às vezes, organizado por disciplina (Língua portuguesa, matemática, história, etc). Eram cadernos convencionalmente chamados de estéticos. Talvez por isso, tinha muita vergonha daquele caderno de planejamento que eu verdadeiramente usava, por ser, talvez, classificado como preguiçoso e não caprichoso, características não aceitas no meio em que frequentava.

Nesta fase, lembro-me que nos encontros, nas reuniões pedagógicas ou nos encontros deHTPC recebíamos visitas eventualmente de vendedores de livros, de produtos de beleza ou até mesmo de vendedores de panelas que jamais queimavam os alimentos, com a oportunidade de demonstrações ao vivo, com preparações de alimentos que depois provávamos.

A maioria dos encontros pedagógicos era realizada em conjunto com a diretora da escola e se estendia com anúncios e recados da secretaria da educação ou de algum concurso promovido por alguma organização educacional. Quando tínhamos tempo, líamos, sempre em voz alta, algum texto retirado da revista Nova Escola. Os temas eram os mais variados, como avaliação escolar, inclusão de alunos especiais, alfabetização e jogos na educação.

Em uma destas reuniões, a Orientadora propôs a idéia de lermos um livro de tema educacional por bimestre. Todos os professores gostaram da idéia. A própria Orientadora ofereceu o título de um livro que, segundo ela, era um *best-seller* do momento e que todos os educadores deveriam ler. O livro se chamava “Pais brilhantes, professores fascinantes” do autor Augusto Cury.

Eu já conhecia o livro e fui contra a leitura. Acredito que minha postura contra tal leitura era relacionada ao tipo de formação que tive no magistério e na Universidade. Mas, todo o restante do grupo aceitou a idéia da Orientadora que já estava com o livro na mão. Eu, também, não tinha nenhum outro título em mente naquele momento e muito menos um livro nas mãos. Desta forma, dividimos os capítulos e cada um leu uma parte do livro.

Na hora da apresentação de cada professor, sentia-me como se estivesse em uma tortura, pois, para mim, o livro naquele momento, soava como uma receita de auto-ajuda educacional e não me reconhecia nenhum pouco nas palavras do autor. Percebia que muitos professores acabaram gostando da atividade e do livro que líamos segmentadamente.

Esta leitura demorou bastante e quase não conseguimos finalizar, porque o que era para demorar somente um bimestre acabou demorando dois, por conta de outras atividades e recados que iam surgindo no dia-a-dia da escola. Tivemos que correr para que todos os professores apresentassem cada parte lida, pois já estava quase terminando o ano letivo de 2004 e com ele vinha, também, a loucura que é a escola no fim de ano, com a organização de notas, correção de trabalhos, reuniões e conselhos. Acabamos por ler somente este livro e parece que todos os professores e a própria Orientadora desistiu da idéia no ano seguinte. Ninguém mais tocou no assunto de leitura coletiva de livros, coisa que achei ótimo, pois não me atraía nem um pouco a linha de títulos que poderiam vir a surgir. Também, fiquei quieto e não toquei mais no assunto e, desta maneira, voltamos a ler os textos da revista Nova Escola quando havia tempo.

Depois desta escola, tive a oportunidade de me relacionar com uma Orientadora do ensino oficial do Estado de São Paulo, na cidade de Bauru. A escola atendia alunos de 1ª a 4ª séries. Na ocasião, havia feito o concurso público e fui chamado no começo do ano de 2006 como professor efetivo. A Orientadora Pedagógica da escola estava para se aposentar, mas

percebi que todo fim de ano ela sempre dizia que ia se aposentar, mas, chegava o próximo ano, e lá a encontrávamos novamente.

Lembro-me que a Orientadora desta última escola tinha verdadeira paixão pelo programa “Letra e Vida”, que é um programa de formação voltada para professores que atuam na alfabetização de crianças, mas não via, na prática, nenhuma ação da Orientadora que demonstrava ou ajudava os professores a realizar as atividades e idéias do programa citado.

Ela não via os planejamentos, mas pedia para que todos os professores ficassem com eles em ordem, para que deixassem atualizados, pois ela poderia pedir a qualquer momento. Coisa que nunca aconteceu durante os dois anos que permaneci como professor naquela escola. Desta forma, continuei a fazer meus planejamentos com um caderno que não era estético...

As reuniões pedagógicas eram constituídas por leitura de textos variados, também, retirados de revistas de grande circulação.

Apesar de perceber grandes diferenças de concepção de ensino, no tratamento, no relacionamento entre as pessoas, em modos diferentes de agir nas reuniões pedagógicas e nas posturas políticas adotadas, pude notar, em cada Orientadora com a qual me relacionei durante esses quase nove anos, certo modo de agir que identificava a profissão de Orientador Pedagógico, que me deu base para construir a idéia para e responder a primeira pergunta quando cheguei em Sorocaba, para tomar posse do cargo de orientador: afinal, o que realmente faz um Orientador pedagógico?

Fui obrigado a pensar sobre o cargo e o que deveria fazer para ser um Orientador eficaz e eficiente. Naquela época, eu não percebia, mas a idéia de eficácia e de eficiência, tão difundida em formações que participava, estava orientada por bases neoliberais.

Também, tentava perceber o cargo de Orientador como um conjunto de saberes que precisaria ter, e se tivesse as técnicas certas conseguiria ser um Orientador eficiente. Esse pressuposto vem da idéia do aprender a aprender, também difundida nas formações de professores. Na época, para mim, era inquestionável esse tipo de pensamento. Era como se fosse um dogma. Até então, nunca havia lido sequer uma crítica ao pensamento da eficiência e eficácia e muito menos uma crítica da linha filosófica do aprender a aprender.

Entre o cargo de (Des)Orientação Pedagógica e Resistências

Então, em 2008, me mudei para a cidade de aproximadamente 580 mil habitantes no interior paulista para tomar posse como Orientador Pedagógico. Neste ano, houve uma situação totalmente nova para todos que trabalhavam na educação desta cidade.

Como disse anteriormente, em 2007 a prefeitura, sob pressão popular, fez a lei 8119, obrigando o poder público a realizar concursos públicos para preenchimento dos cargos de suporte pedagógico. No ano letivo do ano seguinte, todos os ocupantes efetivos que exerciam as funções na equipe de gestão eram concursados.

Isso gerou um movimento nunca antes visto na educação desta cidade. Todos os profissionais que estavam ocupando os cargos do suporte pedagógico e que eram indicados por alguém, voltaram ao seu cargo de origem: alguns supervisores voltaram a ser diretor de escola e muitos diretores retornaram ao posto de professor.

Essa nova forma de organização das escolas influenciou de modo muito singular a educação nesta cidade, pois foi como uma reforma na estrutura organizacional da educação, mexendo com a vida de muita gente.

Ao chegar nesta cidade, eu ainda não tinha noção de toda essa história e de como aquilo iria influenciar em minhas ações como Orientador Pedagógico. Naquela época, imaginava que seria um ótimo profissional, pois seria uma pessoa compreensível com as dificuldades em lecionar e, com certeza, não ficaria exigindo o semanário para monitorar os professores, já que para mim a experiência com o planejamento semanal me deixava aterrorizado. Desta maneira, imaginava que todas as professoras compreendiam da mesma forma os sentidos e significados do ato de planejar que eu sentia e compreendia. Não conseguia visualizar o conceito histórico-social-dialético, na qual preconiza a construção histórica do ser humano, constituído nas relações sociais como formadoras de nossas ações e que produz singularmente sentidos e significados

Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente (AGUIAR et al, 2009, p. 60).

Para mim, o planejamento ainda era importante, mas ainda não conseguia constituir em códigos linguísticos o que significava e qual a sua importância. Era uma grande contradição: os cursos que fazia me diziam da importância do ato de planejar – em geral em uma perspectiva empresarial e neoliberal – e minha experiência mostrava o quanto era difícil esse momento: as exigências de se planejar nas diferentes escolas e com diferentes Orientadores Pedagógicos.

Deste modo, ao acreditar que todos os professores reconheciam o planejamento como algo ruim, mas que deveria ser realizado, imaginava que se eu fizesse o contrário de todas as Orientadoras com quem mantive contato profissional (com exceção da Orientadora do

SENAC), ou seja, se eu não monitorasse o semanário, se eu não exigisse que fizessem o “Ponto de Observação”, se eu não exigisse objetivos em todas as atividades, se eu não pegasse o semanário toda a semana, iria conquistá-los, seria visto como pertencente ao grupo e, então, seria um vanguardista, iria construir algo totalmente diferente, construiria, em conjunto, com os professores algo novo que não precisasse angustiar, que nunca ninguém se atreveu em fazer. Seria o “Orientador”.

Em minha ingenuidade de começo de carreira de Orientador Pedagógico, não imaginava as dificuldades que poderiam me cercar pela historicidade da própria cidade em relação à educação e nem a problemática que envolve o trabalho de um Orientador Pedagógico, pois pensava que era através do semanário, ou melhor, seria pela negação ao semanário que conseguiria realizar meu trabalho como um profissional do suporte pedagógico. Do mesmo modo que imaginava no começo de minha carreira como professor, do alto de minha arrogância pós-adolescência e pós-formado no magistério, em que acreditava que lecionar seria fácil e que não poderia ser pior que os professores que analisei no estágio durante a formação do CEFAM, também, sem perceber fui constituindo em mim uma mentalidade de trabalho de Orientação Pedagógica sem contextualização da historicidade social que marcava a cidade onde fui morar. Desta forma, minha mentalidade constituía-se do que Freire (1983) preconiza como uma visão estreita e ingênua da realidade: Essa visão “tende a desprezar a contribuição fundamental de outros setores do saber.”

Por isso, ao tomar posse como Orientador Pedagógico, comecei a colocar em prática o meu plano infalível de Orientação Pedagógica, sem saber bem ao certo o que isso queria dizer e, foi em uma das primeiras semanas no cargo, lembro-me claramente, que ao encontrar uma professora no corredor da escola, com um olhar firme e um semblante ríspido, sem nenhum estímulo de minha parte dizer em alto e bom som: “- São vocês é que estão aí no comando (se referindo a mim e a equipe de gestão pedagógica da escola), mas somos nós que mandamos aqui. É o nosso grupo que manda! (fazendo referência aos professores).”

Naquele momento, não entendi a provocação e nem o motivo da professora falar daquela maneira. Levei na brincadeira e minha reação foi dar risada deste discurso. Naquele momento não sabia, mas essa frase iria ecoar em mim por muito tempo e, hoje, me parece bastante revelador do que vivi no passado.

Nas reuniões, nos encontros e até nas conversas mais informais, minha opinião profissional era quase sempre rechaçada. Frequentemente nestes encontros, ocorriam embates e discussões, pois eu defendia algumas posições, mas pela grande experiência e vivências das professoras e, porque uma grande parte delas tivera a oportunidade de preencher o quadro de

diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógico na mesma unidade escolar ou em outras escolas antes do concurso, era derrotado nos embates ideológicos e da prática pedagógica, pois era nítida a minha inabilidade, inexperiência, pelo pouco conhecimento da unidade escolar e do funcionamento do sistema educacional.

Dos 17 professores da escola, 6 professores exerceram algum cargo do suporte pedagógico antes de 2008, 4 deles na mesma escola, onde fui lotado como Orientador. Isso fazia muita diferença, pois uma parte dos professores tinha muito mais experiência nos cargos de suporte pedagógico se comparado a mim, conheciam muito bem a comunidade escolar e faziam parte do grupo de funcionários a muito mais tempo do que eu. Dessa forma, as comparações entre os modos de agir eram inevitáveis.

Depois de algum tempo, uma professora confessou em segredo que o grupo de professoras havia combinado em “fazer sempre o contrário” daquilo que eu dava como proposta nas reuniões, mas que ela não julgava correta essa posição e, por isso, resolveu me contar.

A partir daí comecei a perceber nas diversas falas e nas situações das reuniões a articulação das professoras. Isso pra mim era muito difícil de lidar e, no começo, fiquei bem chateado, mas depois de certo tempo até achei interessante o modo como elas se organizaram para boicotar a equipe de gestão. Isso, também, acontecia com a diretora e a vice-diretora que eram novas no cargo, mas o boicote principal era comigo. Imagino que era por conta da própria função enquanto Orientador, pois tinha um maior contato nas reuniões pedagógicas e era responsável pelas questões envolvendo os vários projetos da Secretaria da Educação, que éramos obrigados a fazer.

Eu não conseguia entender os motivos que levavam as professoras a realizarem essas atitudes. Eu me via como uma pessoa com pouca experiência e informação sobre as atividades do Orientador Pedagógico, contudo, acreditava que era um profissional que “não pegava no pé” e era, principalmente, aberto ao diálogo, interessado pelas questões educacionais e tinha um compromisso profissional. Nas reuniões pedagógicas, os professores podiam falar na hora que bem entendessem, parar uma discussão ou mesmo discutir assuntos que não estavam na pauta. O que era decidido nas reuniões, inclusive as decisões contrariando a minha opinião, eram incorporadas por mim e eu as representava como sendo do coletivo da escola. Tudo isso, em minha visão, era o que precisa para ser um bom profissional. Era um Orientador, desta forma, que gostaria que tivesse enquanto professor.

Naquele contexto, percebi que, realmente, a frase dita a mim pela professora acontecia no cotidiano da escola. Os professores tinham um grupo tão unido e tão fechado que eram eles

que comandavam a escola. A equipe de gestão tinha um comando oficializado, hierarquicamente, mediante as leis e qualificado através de concurso público. Éramos nós (equipe de gestão) que assinávamos papéis e representávamos socialmente a liderança escolar, mas eram os professores que decidiam se faziam ou não algo dentro ou fora da escola. O comando estava com os professores. Eu até achava interessante, mas também queria participar de modo efetivo das decisões. Essa posição me deixava com um sentimento de não pertencimento ao grupo, o que me fez endurecer, fechando meus discursos e me tornando mais autoritário.

As discussões nas reuniões começaram a ficar cada vez mais acaloradas. Os professores conversavam e se organizavam nos corredores da escola em meio às aulas e nas paradas para os cafés, sempre com o intuito de decidirem sozinhos.

Lembro-me que a antiga diretora da escola onde atuo e que, naquele momento, havia voltado a lecionar, tinha acesso a todas as informações da secretaria da educação que vinham por correio eletrônico. Como a grande maioria das correspondências, informações e conversas da secretaria com a equipe de gestão da escola era (e ainda é) realizada utilizando essa ferramenta, a professora conseguia obter todas as informações. Isso se deu por um erro na troca dos diretores da escola. Ao passar a direção para a diretora concursada, a então professora ficou com a senha do *e-mail*, utilizado-o para a correspondência com a secretaria da educação.

Deste modo, a professora recebia as informações e repassava para as outras professoras. Isso fazia com que ela e todas as professoras conhecessem o conteúdo de todas as convocações, comunicados, ofícios de toda sorte de informações, como, por exemplo, assuntos confidenciais de alunos. Às vezes, as informações eram lidas antes mesmo da equipe de gestão.

Quando as professoras iam para as reuniões pedagógicas, as decisões sobre várias questões já estavam tomadas. Elas decidiam todos os assuntos nos corredores da escola e, eu, somente tinha a função de oficializar na HTPC.

Somente depois de dois anos é que descobrimos o equívoco. Então, foi trocada a senha e, logo depois, mudado o endereço eletrônico.

Essa situação me incomodava pelo fato de não conseguir desempenhar o meu papel enquanto Orientador Pedagógico. Os entraves gerados pelo micro poder não me deixavam conduzir um bom trabalho na escola.

Em certa reunião de H.T.P.C. em 2009, duas professoras, que já pertenceram ao cargo de direção e vice-direção na escola onde atuo, estavam encarregadas de escrever a ata de

reunião daquele dia. Havia algumas decisões para tomarmos, fizemos as discussões e deliberamos os assuntos. Neste dia, essas mesmas professoras me questionaram sobre o meu horário de trabalho, perguntando qual era o horário realizado por mim para que elas pudessem identificar se eu cumpria as 8 horas exigidas ao meu cargo, justificando que era para que elas pudessem informar pais ou mães que por ventura quisessem falar comigo. Estava evidente a desconfiança sobre o cumprimento de minha carga horária. Era entendível tal desconfiança, pois o diretor da época me pediu para que eu entrasse mais tarde e fechasse a escola, fazendo com que, desta forma, os professores da manhã me vissem somente por algumas horas. Expliquei o combinado a todos os professores e informei-os dos meus horários de trabalho. Na ocasião, os professores da tarde confirmaram a minha fala, dizendo que eu fazia o fechamento da escola todos os dias.

Contudo, ao relatar na ata, as professoras escreveram decisões diferentes das que o grupo de professores havia determinado e, ainda, colocaram informações diferentes sobre o meu horário de trabalho, informações que não havia dito na reunião, imaginando que eu não leria a ata. Até hoje não sei explicar os motivos e objetivos que as fizeram agirem desta forma.

No dia seguinte, como é de costume, comecei a ler a ata e fiquei surpreso com os escritos. Decidi fazer uso de minha posição enquanto Orientador chamei as duas professoras para uma conversa particular e perguntei o que elas tinham contra mim. As professoras disseram que não tinham nada contra mim e que os escritos foram um equívoco da parte delas e que iriam resolver escrevendo o que realmente havia acontecido na reunião, já que elas mesmas identificaram que na ata havia informações não reais. Elas, então, reescreveram a ata naquele mesmo dia com as informações e discussões que realmente aconteceram e pediram desculpas a mim.

Nas reuniões eram muito frequentes os discursos de comparação com as outras equipes de gestão que passaram pela escola, do tipo: Por que a equipe de gestão não faz como era na época da diretora “tal”? A Orientadora “tal” fazia de uma forma diferente? Na época da diretora “tal” não era assim! Nestas reuniões eu as ouvia, mas era muito difícil fazer do mesmo jeito e da mesma forma como as outras profissionais que passaram pela escola. Uma, porque tive experiências diferentes em relação aos outros profissionais do mesmo cargo e, por isso, minha construção que havia feito do cargo era outra. Também, as questões políticas haviam mudado muito em relação aos tempos passados. As diretrizes e a forma de atuação da política pública educacional era outra. Além do mais, os professores, também, exerciam seus papéis diferentemente dos outros do mesmo cargo. Cada professor lecionava de forma

diferente. Especificamente para mim foi muito difícil toda essa situação e levei muito tempo para compreender, ao menos em parte, o que estava acontecendo na escola.

Essa relação dos professores com a equipe de gestão e, principalmente, comigo me incomodava muito e comecei a questionar os porquês desta situação. Duas questões vieram em minha cabeça: a primeira seria por questões pessoais. Talvez as professoras se portassem desta maneira por minha inabilidade em lidar com elas. Talvez pelo meu jeito de ser ou de me apresentar nas reuniões e discussões.

A segunda seria por conta das relações de poder. Talvez o cargo de Orientador Pedagógico viesse com o peso das relações de poder que agora estaria evidente, já que como professor eu não conseguia enxergar. Talvez fosse inerente ao cargo e eu teria que me adaptar à situação. Ou talvez fosse a somatória das duas hipóteses.

Pela primeira hipótese, fiz uma pequena auto-avaliação e achei que talvez o meu jeito de ser ou de lidar com o outro não teria tanto peso, já que me considerava aberto às discussões e avaliações do grupo. Contudo, também imaginava que não poderia agradar a todas as professoras e que a situação de diferença ideológica, de posição política e da diferença da experiência, obrigatoriamente, requereria uma marcação de posições, tanto do meu ponto de vista, quanto do ponto de vista das professoras e, isso, poderia causar certo desconforto nas relações, mas essas situações não chegavam a ser desrespeitosas. Eram ações mais por uma demarcação ideológica de ambas as partes. Ademais, como venho mencionando, todos somos seres inconclusos e inacabados (FREIRE, 1997) e por isso, constituídos histórico e culturalmente, o que pode gerar grandes diferenças que são corriqueiras e comuns em todas as relações.

Esse pensamento me fez investir na segunda hipótese na qual atribuía a questão do poder às ações realizadas pelas professoras. Mas o que é o poder? Da onde vem? Quem dá o poder a quem?

Fui atrás de respostas sobre essas questões. O primeiro nome que me veio à cabeça foi o de Michel Foucault. Tive acesso ao livro *Microfísica do Poder* (1979) e comecei a procurar respostas. Nos primeiros momentos tive muitas decepções com o livro, pois queria que ele respondesse a um problema de relações dentro de uma escola e dentro de minhas necessidades diretas, quando na verdade Foucault lida, em primeiro plano, com estudos muito mais gerais, abrangentes e profundos, discorrendo sobre arquitetura, corpos, sexualidade, psiquiatria, geografia, prisão, justiça, Estado, analisando, a partir das práticas políticas e econômicas, a questão do poder e como ele interfere nas relações e produções de verdade dos seres humanos.

A primeira vista, parecia que Foucault estava discorrendo sobre questões de poder que eram longe da minha vivência na escola. Parecia que todo aquele discurso fazia parte de um academicismo fora de minhas expectativas enquanto profissional da educação.

Somente depois de algum tempo, fui compreendendo alguns conceitos definidos por Foucault que foram me ajudando a entender melhor a minha situação dentro da unidade escolar. Seus estudos, realmente, são levados a um âmbito geral e histórico, mas sem a divisão de disciplinas geralmente já incorporadas por nosso pensamento. Desta forma, os conceitos elaborados por ele, perpassam todas as áreas nas mais diversas disciplinas acadêmicas.

Assim, foi com Foucault que aprendi a olhar o poder de outra forma: não institucionalizado e hierarquizado, realizado através do Estado para uma rede social, como havia aprendido. “A questão do poder fica empobrecida quando é colocada apenas nos termos de legislação, de Constituição ou somente em termos de Estado ou de aparelho de Estado” (FOUCAULT, 1979, p.221). Como se pode notar, Foucault não nega o espaço do Estado na produção de poder, mas vai além dizendo que o poder é tecido nas relações mais horizontais e simples dentro do cotidiano. São pelas ações e pelos discursos nas relações mais simples que produzimos e alimentamos o poder. Além disso, também, é pela força das instituições, demonstrada através da arquitetura, neste caso a escola, que vigiamos e docilizamos os corpos, inclusive os nossos, fazendo o uso da disciplina e do controle, principalmente, a normatização do prazer sexual para esse exercício.

Se estava querendo uma definição do conceito de poder na obra de Foucault, percebi que para ele:

Não existe uma teoria geral do poder. O que significa dizer que em suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (FOUCAULT, 1979, p.x).

Nesta idéia, o poder não existe, o que existe são relações e as práticas de poder a que todos, sem exceção, estão ligados, exercendo influência e sendo influenciados.

Estes conceitos me ajudaram a perceber que haveria certa razão de imaginar a minha relação com as professoras como sendo uma relação de efetivação do poder. Não seria um poder exclusivamente hierarquizado, vindo somente de cima para baixo, mas, também, não seria um poder repressor, que castiga e oprime. Acima de tudo um poder que assume, tanto para mim, quanto para as professoras, um papel de controlador e vigilante de nossas ações, com o intuito de condensar nossas pontecialidades e capacidades para o trabalho. Tanto eu deveria exigir o máximo dos professores, quanto os professores deveriam exigir o máximo do

meu trabalho. Desta relação, surgia a produção de poder. É uma relação dialética demarcada pela vigilância, já que eu ocupava (ocupo) uma posição hierarquicamente superior, mas que pela força da experiência, já que uma parte dos professores ocupou este mesmo cargo e conhecia a fundo o sistema, forçava um tipo de trabalho, convencionalmente, aceito, ao menos por este grupo de professores.

Pelos indícios da situação construída na relação com os professores é possível inferir que os docentes me reconheciam como alguém de fora do grupo escolar – já que vinha até de outra cidade, com um cargo hierarquicamente superior – que estava ocupando um espaço que era ocupado por algumas professoras da mesma escola. Havia, por parte das professoras, um medo muito grande referente às mudanças organizacionais da escola, de que os novos profissionais do suporte pedagógico viessem, não respeitassem a construção histórica das pessoas que fizeram parte do coletivo e que, de repente, pudessem mudar várias coisas da escola pela força hierárquica.

Olhando pela definição de poder em Foucault, foi pela força da vigilância sobre o meu trabalho, na medida em que criavam técnicas para vigiar o meu horário, para forçar um trabalho igual aos trabalhos dos outros Orientadores que haviam passado pela escola e pela vigilância das informações que vinham para a escola, é que tecemos uma relação de poder.

Foi pelas ações descritas que os professores resolveram, antes mesmos de conhecer a nova equipe de gestão, que deveriam tentar blindar os seus métodos, seus modos de se organizar, os tipos de atividades da escola, ou seja, articularam-se para que houvesse pouca ou nenhuma mudança do cotidiano escolar depois da entrada de novas pessoas do suporte pedagógico.

Em meio aos conceitos de Foucault, em 2009 fui apresentado, por uma amiga de trabalho que na época fazia mestrado, a um preceito muito interessante e que me deixou mais tranquilo na relação com os professores na escola onde atuo. Era uma resposta a minha questão sobre o porquê que as professoras se organizavam daquela maneira e porque faziam ações que, do meu ponto de vista, eram incompreensíveis.

Foi através do conceito de coletivo, organizado por Varani em sua tese de doutorado, que percebi a profundidade da organização e da articulação realizada pelas professoras, pois

ao se organizarem no coletivo, (*as professoras*) dão um novo sentido ao seu processo de trabalho. Ele se torna um espaço para o professor resistir às condições adversas de trabalho e no fazer existe novamente, re-existe, através, inclusive, da pesquisa. No processo de resistir no grupo, o professor pode se encontrar autor de sua vida, pode manter algum espaço de liberdade e encontrar um sentido para o seu trabalho, sentido próprio e não o imposto (VARANI, 2005, p.34).

Analisando a situação pela ótica desse conceito, foi através do coletivo que o grupo de professores conseguiu resistir a possíveis condições que para elas eram adversas. Era pelo coletivo que elas se organizavam e conseguiam ressignificar suas práticas, já que estavam voltando a ocupar um espaço que, até pouco tempo, eram elas que marcavam certa vigilância aos professores. A meu ver, era um modo de pertencer novamente ao grupo de professoras, um modo de encontrar sentido em reorganizar, em conjunto com os outros professores, o seu próprio trabalho.

Depois, incentivado pela minha orientadora de mestrado em 2011, tive a oportunidade de enxergar essa mesma situação pelos conceitos de *artes de fazer* o cotidiano, de Certeau (1998), na qual diz que o ser humano cria e emprega estratégias e táticas, constituindo um sistema de antidisciplina contra forças desiguais. É pela astúcia, muitas vezes silenciosa, que as pessoas criam microresistências.

Hoje, reconheço que foi a teoria que me deu condições de suportar o peso das relações dentro desta escola. Essa condição, talvez específica na escola onde atuo, me fez procurar respostas para a situação na qual estava passando e, desta forma, aprendi com o coletivo de professores a reorganizar a minha prática, baseando nestes aprendizados, o que me levou a outros tipos de perguntas e a novas possibilidades de atuação no cargo de Orientador.

ENTRE O TRABALHO DE ORIENTADOR PEDAGÓGICO E SUAS FUNÇÕES

A partir de 2008, o cargo de Orientador Pedagógico me proporcionou oportunidades de experiências diferentes em relação à experiência que tive como aluno e como professor, dentre as questões educacionais. Este cargo, ao mesmo tempo em que chega a ser difícil pelas inúmeras tarefas a serem realizadas (FRANCO, 2008) e pela estrutura na qual o cargo está constituído (MENDES, DEÁK E GOMES, 2007) é também fascinante pelo fato de dar condições de estar entre os professores e a direção da escola, entre a escola e a comunidade escolar, entre os funcionários e a Secretaria de Educação, podendo circular por vários contextos que interferem na escola, dando vistas aos diferentes tipos de relações que influenciam o cotidiano escolar.

Desde a época em que entrei para a Orientação, apesar da minha inexperiência e inabilidade com o cargo, sentia que deveria focar meu tempo e meu esforço profissional na realização de uma prática sistemática de formação de professores, pois julgava, e ainda julgo ser, a mais importante dentre todas as funções que o Orientador exerce.

Neste sentido, a súmula de atribuição do Orientador Pedagógico que rege o trabalho nas escolas municipais da cidade onde se realizou esta pesquisa, na questão da formação de professores reza o seguinte: “Orientar pedagogicamente o educador da instituição; Responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente.”

Como veremos mais à frente¹¹, existem várias perspectivas de atuação do Orientador Pedagógico, de modo que há também várias discussões sobre os principais sujeitos com quem o Orientador deve trabalhar e as principais ações que ele deve desenvolver.

Assim, a súmula de atribuição do Orientador da cidade em que se realizou esta pesquisa elenca vários sujeitos e ações que devem fazer parte do trabalho do Orientador. Vejamos a súmula na íntegra:

¹¹ No item Entre a Orientação Pedagógica e a formação continuada de Professores.

Súmula de Atribuições do Orientador Pedagógico

Lei 4.599 de 6 de setembro de 1994 que versa sobre o Plano de carreira do magistério municipal, alterada pela lei 8119 de 29 de março de 2007.

- Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática.
- Orientar pedagogicamente o educador da instituição;
- Responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente.
- Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais.
- Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.
- Assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas as matrículas, transferências e agrupamento de alunos.
- Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção.
- Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso.
- Implementar programas e projetos da Secretaria da Educação.
- Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniforme dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino.

Quadro 1 – Súmula de atribuições do Orientador Pedagógico

Tendo como base a súmula de atribuição do Orientador Pedagógico da cidade em que foi realizada esta pesquisa, foi possível perceber que ela elenca vários sujeitos que são internos e externos à escola. Dessa forma, foi possível fazer a seguinte divisão da súmula:

- Sujeitos internos à escola e que, segundo a súmula, devem fazer parte do trabalho do Orientador Pedagógico.

SUJEITOS INTERNOS À ESCOLA	ITENS
Alunos	- Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção.
Professores	- Orientar pedagogicamente o educador da instituição; - Responder pela formação contínua dos professores , coletiva e individualmente.
Direção, vice-direção e supervisão escolar.	- Assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas as matrículas, transferências e agrupamento de alunos. - Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico , a fim de garantir unidade de ação e uniforme dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino.
Funcionários e colaboradores	- Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática. - Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais. - Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.

- Sujeitos externos à escola e que, segundo a súmula, devem fazer parte do trabalho do Orientador Pedagógico.

SUJEITOS EXTERNOS À ESCOLA	ITENS
Pais e Comunidade Escolar	- Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática. - Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais. - Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.
Secretaria da Educação, Unidades Escolares e diversos órgãos Parceiros da Educação Municipal.	- Implementar programas e projetos da Secretaria da Educação . - Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniforme dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino .

Com essas duas tabelas, é possível perceber que o Orientador Pedagógico da cidade do interior paulista onde aconteceu esta pesquisa deve ter como parceiros de trabalho alunos, professores, diretor, vice-diretor, supervisor escolar, pais, responsáveis pelos alunos, funcionários da escola como inspetores, secretários de escola, faxineiros, monitores, auxiliares de educação, estagiários, além da Secretaria da educação, que é subentendida pelos sujeitos que ocupam cargos como os chefes de divisão, diretores de área, o próprio Secretário da Educação e todos que trabalham neste órgão público e também todos os sujeitos que de alguma forma colaboram com a educação.

Em relação às ações, baseando-se na mesma súmula, também foi possível identificar algumas atitudes de atuação que é de responsabilidade do Orientador Pedagógico:

Ações identificadas na súmula que são de responsabilidade do Orientador Pedagógico

AÇÕES	ITENS
Planejar	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais. - Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.
Formar Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar pedagogicamente o educador da instituição; - Responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente.
Organizar	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática. - Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais. - Assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas as matrículas, transferências e agrupamento de alunos. - Implementar programas e projetos da Secretaria da Educação. - Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniforme dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino.
Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção. - Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso. - Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.

Assim, pode-se perceber que o Orientador Pedagógico deve pautar o seu trabalho nas ações de planejar, formar professores, organizar e avaliar.

Tendo em vista a imensa gama de sujeitos com quem o Orientador deve trabalhar e considerando as ações densas e complexas de atuação, é imprescindível que este profissional

priorize os sujeitos e as ações que vão pautar a sua atividade, para que não caia naquilo que muitos Orientadores chamam de “faz tudo” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 59).

Sobre essa questão, Franco (2008, p.123), em uma pesquisa realizada com 30 Coordenadores Pedagógicos do litoral paulista, percebeu que a maioria dos profissionais pesquisados

considera que gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da delegacia de ensino, atendendo pais. Gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção e/ou delegacia.

Estão frequentemente aturdidos com as questões de indisciplina dos alunos e a falta dos professores, problemas que se potencializam mutuamente, uma vez que, quando o professor falta, há que se arrumar “esquemas” para a permanência dos alunos, pois quase nunca estão nas escolas professores eventuais.

Em minha própria atuação como Orientador Pedagógico, através da leitura analítica dos documentos de agendas e pastas de reuniões onde estão registradas algumas de minhas ações cotidianas, foi possível identificar indícios de características do trabalho que extrapolam aquilo que rege e se propaga em termos de trabalho ideal. Tais materiais (ANEXO 1), foram organizados em forma de inventário (PRADO; MORAIS, 2011), e, desta forma, classificados a partir das atividades que mais apareceram durante os anos de 2008 a 2010. A classificação das atividades do Orientador Pedagógico, a partir dos dados obtidos no inventário, ficou da seguinte forma:

O Orientador Pedagógico como transmissor de informações.

Nas observações dos documentos inventariados Ag¹²/2008, Ag/2009 e Ag/2010 (ANEXO 1), foi possível notar a importância que o Orientador Pedagógico tem para a prefeitura da cidade onde ocorreu esta pesquisa nas situações de transmissão, organização e devolutiva de informações e dados que são importantes para a implementação de projetos e programas e para a manutenção do sistema educacional.

O Orientador Pedagógico parece possuir um papel estratégico nas realizações das ações da política pública municipal. Na prática, ele é responsável por fazer cumprir as exigências para a realização dos programas e projetos defendidos pela Secretaria.

Neste aspecto de transmissor de informações, o profissional de Orientação assume uma posição de ligação entre a Secretaria de Educação (Instituição Governamental) e a

¹² “Ag” significa agenda de trabalho do respectivo ano. Vide Anexo 1.

escola. É ele quem faz o direcionamento dos projetos nas escolas e, na prática, tem que convencer o professor a realizar as determinações do poder público.

O trabalho com os Orientadores, criando uma imagem de transmissor de informações, acaba sendo lucrativo para a instituição governamental. Parece que na perspectiva da Secretaria, o Orientador que assume este papel, facilita na organização das políticas educacionais, diminui os custos, pois não há necessidade de convocar todos os professores, logo não precisará chamar substitutos para as aulas. Resolve, assim, o problema de logística, uma vez que a Rede Municipal de Educação onde se realizou esta pesquisa, conta com aproximadamente 2200 professores e aproximadamente 70 Orientadores, ou seja, a prefeitura tem dificuldades em organizar espaço para todos os docentes, mas, facilmente, consegue reunir todos os Orientadores em uma convocação. Outro fator visível é em relação ao tempo: para chamar todos os professores precisariam organizar reuniões que demandariam tempo. Com os Orientadores, é possível implementar políticas com apenas algumas reuniões. Os problemas em relação às resistências tendem a diminuir, trabalhando somente com os Orientadores, pois, hipoteticamente, a probabilidade de resistências pode ser menor com setenta profissionais do que com mais de dois mil professores.

Para se ter uma ideia, o documento Ag/2008 (anexo 1) registra um total de 70 convocações feitas pela Secretaria Municipal durante o ano de 2008 tendo em vista um total de 200 dias letivos. Essas convocações envolveram reuniões que a própria Secretaria chamou de “reuniões para formação dos Orientadores Pedagógicos” e informações de projetos e programas.

Mas não é somente a Secretaria de Educação que relaciona o papel do Orientador com a imagem de transmissor de informações. Outros órgãos da prefeitura, como a Secretaria da Saúde ou mesmo a seção de merenda escolar da Secretaria da Educação, além de funcionários da escola, como professores, diretor, vice-diretor e também os pais de alunos, parecem reconhecer na figura do Orientador alguém que é naturalmente incumbido de levar e trazer informações de toda a sorte, principalmente para os professores. Isso se dá, talvez, pela aproximação da função do Orientador com os docentes da escola.

Nos registros de reuniões, Pa¹³/2008, Pa/2009 e Pa/2010 (ANEXO 1) grande parte do horário da pauta das reuniões pedagógicas, foi para informar os professores acerca de comunicados da Secretaria da Educação e da direção, que iam desde pareceres, convocações e indicação de programas e projetos, até informações sobre concursos culturais, prestar

¹³ “Pa” significa Pasta arquivo do respectivo ano. Vide anexo 1.

esclarecimentos e propor novos tipos de organização escolar, dar recados de funcionários, como o de deixar a sala mais limpa, fechar as janelas e apagar as luzes ao sair da sala de aula. É claro que, em geral, as informações causam algum tipo de discussão e divergências de opiniões, o que acaba elevando o tempo das reuniões.

Essa sensação do profissional de Orientação Pedagógica, apenas como um sujeito que transmite informações, também foi detectada por Almeida (2011, p. 30). A autora analisou depoimentos de 10 Coordenadores Pedagógicos, sobre um dia típico de trabalho nas escolas. Os depoimentos demonstraram que a maioria dos Coordenadores pesquisados registrou como atividade rotineira, a leitura de comunicados (via computador ou diário Oficial) referentes às atividades de professores e alunos, pois precisam ficar informados das exigências e propostas do sistema de ensino para passá-las aos professores. Diz ela que, esses profissionais “funcionam, portanto, como mediadores entre o macrossistema (Secretaria da Educação) e o sistema (escola).”

A situação do Orientador Pedagógico como transmissor de informações gera grandes problemas na rotina diária deste profissional, pois ele deixa de realizar um trabalho que seria prioritário, para fazer uma tarefa secundária, como o de prestador de informações.

O cotidiano escolar tem uma dinâmica própria e muito rápida e, talvez assim, o Orientador Pedagógico, em meio a tantos tipos de informações que deve gerir, acaba apropriando-se desse espaço relevante para o andamento da escola, fazendo com que se sinta importante para o meio escolar. Contudo, essa posição é efêmera e não traduz a essência do cargo de Orientação Pedagógica. É efêmera, porque o Orientador acaba sendo um profissional de recados entre os diversos segmentos: entre a Secretaria da Educação e professores, entre a direção e os professores, entre os professores e os funcionários, entre os pais e responsáveis de alunos e professores, entre a direção e os pais e responsáveis de alunos, etc.

O Orientador Pedagógico como agente fiscalizador do trabalho do professor.

Tendo em vista a leitura analítica dos documentos Ag/2010 e Pa/2010 (ANEXO 1), foi possível constatar a frequência com que a Secretaria de Educação da cidade onde realizou-se esta pesquisa pedia documentos chamados de “monitoramentos” e “sondagens” para o Orientador Pedagógico com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos.

Constam nos registros supracitados que, pelo menos uma vez por bimestre, os Orientadores deveriam enviar à Secretaria de Educação dados obtidos através de sondagens dos alunos. Essas sondagens eram realizadas pelos professores que passavam as informações ao Orientador Pedagógico que, por sua vez, repassava à Secretaria da Educação em ficha

própria (ANEXO 2). Acontece que, para a realização dos procedimentos de obtenção dos dados para colocar na ficha de sondagem, o professor acabava ficando grande parte do bimestre realizando as atividades de verificação dos estágios de aprendizagens dos alunos, ou seja, para obter os dados, os professores deveriam aplicar uma série de atividades de avaliação individual e identificar a fase de aprendizagem dos alunos.

Essa forma de pedidos de sondagens, assim como outros pedidos de monitoramento que foram exigidos com frequência (Ag/2010 e Pa/2010) pode ser encarada como uma estratégia da Secretaria da Educação para monitorar também a prática dos professores, utilizando para isso a figura do Orientador Pedagógico, pois este profissional é o responsável pelos dados obtidos.

Esse tipo de ação é requerido pelos vários segmentos em que o Orientador Pedagógico se relaciona, inclusive pelo segmento dos professores, representados por alguns docentes que entendem que uma das funções do Orientador é fiscalizar, para que o trabalho seja realizado da melhor forma possível. Essa é uma forma ideológica que gira em torno da imagem do Orientador Pedagógico como alguém que vigia o trabalho educativo.

A imagem de um profissional que precisa monitorar os funcionários pode ser justificada pela construção histórica da função do Orientador Pedagógico que “teve a sua origem na constituição do cargo de supervisor e foi marcado, excessivamente, pelo caráter controlador e fiscalizador. Assim, muitos problemas no exercício do cargo estão relacionados a resquícios dessa dimensão.” (BRITO, 2011, p. 56).

Andrade e Anjo (2007) confirmam essa tese dizendo que o cargo de Orientação Pedagógica foi influenciado diretamente pelas funções específicas do Supervisor Escolar, que no começo do século XX tinham a função de fiscalizar a matrícula dos alunos, verificar as condições do prédio das escolas, monitorar a assiduidade do professor, tudo baseado na vigilância e punição dos alunos.

Na década de 60 e 70 do século passado mudou-se as atividades do Supervisor, mas ainda continuava com forte apelo à vigilância, como podemos constatar em suas atribuições específicas:

- Auxiliar na aplicação das atividades docentes com o objetivo de manter os padrões de desempenho pré-definidos;
- Acompanhar e avaliar o currículo;
- Controlar o desempenho dos docentes;
- Avaliar o resultado do processo ensino-aprendizagem;
- Constatar e avaliar dados referentes à produtividade do corpo docente. (PIMENTA apud ANDRADE, ANJOS, 2007, p. 4018).

Dessa forma, pode-se perceber que a construção histórica do cargo de Orientador Pedagógico está ligada a ideia de repressão, subordinação, hierarquização e vigilância. Por isso, não é de se estranhar que alguns órgãos governamentais ou mesmo alguns professores exijam do Orientador uma postura de monitoramento frente às ações dos docentes e funcionários da escola.

O Orientador Pedagógico como atendente.

Os registros do documento Ag/2009 (ANEXO 1) demonstram uma variedade grande de atendimentos realizados a professores, alunos, inspetores, secretários de escola, funcionários da prefeitura, pais de alunos, chegando, até mesmo, a vendedores ambulantes, como vendedores de livros e vendedores de projetos culturais, como teatro e excursões para os alunos.

O que é colocado nesta questão, não é o fato dos atendimentos a esta comunidade, mas como estes atendimentos se concretizam no cotidiano da escola e o que eles evidenciam.

Nos registros, pude notar a diversificação de atendimentos realizados durante o ano de 2009. Há uma variação muito grande no tipo e na quantidade de atendimentos. Essa situação demonstra as variáveis que caracteriza o espaço escolar.

Alguns atendimentos aconteciam quando não havia responsável pela escola. Dessa forma, eu, no papel de Orientador Pedagógico, deveria responder pela instituição. Em outros momentos, a direção estava ocupada realizando outros tipos de atividades e eu entrava como auxiliar dos atendimentos. Há, também, situações nas quais os pais querem falar exclusivamente com o Orientador Pedagógico, sobre variados pedidos, inclusive de vagas em alguma série/ano escolar, colocando o Orientador como ponte entre as necessidades da comunidade e as condições da escola, de modo que dê um “jeitinho” para a atribuição de vagas para alunos.

Para se ter uma ideia, no dia 1º de outubro de 2009, por exemplo, foram registrados 9 atendimentos: 3 atendimentos com representantes da Secretaria da Educação (Representante do Centro de Referência em Educação, Representante de um projeto da Secretaria da Educação e a Supervisora Escolar) , 5 atendimentos a pais de alunos e 1 vendedor de revista, sendo que apenas 2 atendimentos estavam agendados para este dia.

Dessa forma, os atendimentos variam muito tendo em vista a imagem que o Orientador Pedagógico apresenta e das situações criadas pelas necessidades da escola, como a falta de funcionários para o atendimento da comunidade escolar.

Contudo, o Orientador que acaba assumindo a função de atendimento geral da escola, tende a desvalorizar o seu papel enquanto profissional de relações pedagógicas, na medida em que se torna, na prática, um recepcionista escolar. Defendo que o Orientador faça os atendimentos a toda comunidade, tendo como foco principal os processos pedagógicos da escola e que, outras situações, como o foco no atendimento disciplinar de alunos, pedidos de vagas escolares, reclamações de estrutura da escola, sejam delegadas para outro segmento da unidade.

O Orientador Pedagógico como gestor de conflitos.

Nas anotações dos documentos Ag/2008, Ag/2009 e Ag/2010 foram identificadas algumas reuniões para a gestão de conflitos entre funcionários e funcionários, entre funcionários e professores, entre alunos e professores, professores e a direção, alunos e alunos, pais de alunos e professores e entre pais e seus filhos.

Essas evidências são anotações rápidas e registros de reuniões que ocorreram entre os vários segmentos da comunidade escolar para intermediar conflitos de diversos tipos: pai que quer bater em seu filho, por estar indo mal no rendimento escolar ou porque foi violento com o colega de sala; funcionários que se desentenderam com outros funcionários do mesmo segmento, por deixar de fazer certas tarefas; alunos com altos índices de violência contra outros alunos; professores que reclamaram de funcionários, por conta da arrumação da sala; pais que reclamaram de professores em relação ao tratamento dado aos alunos e, até, pais brigando entre eles por problemas familiares extra-escolares.

Nos anos de 2008 e 2009, eu, na situação de Orientador Pedagógico, fui requisitado muitas vezes para administrar conflitos entre professores e alunos e entre alunos e alunos, principalmente por questões de indisciplina. Antes de chegar à escola, em 2008, já havia uma imagem do Orientador Pedagógico como responsável pela parte disciplinar dos alunos.

Desse modo, o Orientador passa a ser mais um gestor de conflitos do que propriamente gestor de processos pedagógicos da escola. Ele pega pra si, ou melhor, é levado a pegar as tarefas que não competem a ele, mas que, em geral, não existe um funcionário específico para realização destas tarefas, na rede municipal em questão.

O Orientador Pedagógico como psicólogo.

Os documentos Ag/2008, Ag/2009 e Ag/2010 mostram evidências de reuniões com pais e responsáveis de alunos pedindo ajuda de cunho psicológico para os filhos. São

situações envolvendo, principalmente, pessoas que precisam de orientação e avaliação psicológica e até psiquiátrica.

Em relação aos pais de alunos, verifiquei a necessidade de orientação de como lidar nas ocasiões como falta de regras e limites de seus filhos. Em geral, os pais pedem informações do que seria certo ou errado na educação das crianças.

Essa posição pode por o Orientador em questões limites, pois ele não foi formado para este tipo de atuação e, de um ponto de vista de um profissional da psicologia, é preciso que se realize avaliações e se analise o contexto familiar, algo que foge das atividades do Orientador.

Do mesmo modo, o Orientador, em princípio, não possui competência para realizar tarefas de cunho psicológico, pois a formação deste profissional não engloba tais especificidades. Também, para que se realize uma avaliação psicológica é preciso um procedimento técnico e uma série de tarefas, como anamnese da criança e conversas com a família, a fim de conhecer o contexto em que vive, estrutura quase impossível para um Orientador, sem dizer que não é sua função original.

O Orientador Pedagógico como “tapa buracos”.

Na leitura global dos diários, é possível notar a dinâmica que ocorre no cotidiano da escola. Em meio ao caos das situações, são requeridas do Orientador variadas tarefas, de forma a corrigir certas situações que causam transtornos na escola. Situações como a falta de funcionários, como aqueles que abrem e fecham o portão para a entrada e saída dos alunos, a falta de professores, que acaba ocorrendo por diversas intercorrências e a falta da direção da escola, como a do diretor e do vice-diretor. Essas situações acabam fazendo com que o Orientador entre como suporte para as mais diversas situações.

Não foi frequente, mas foi recorrente a minha atuação em várias tarefas de diversos pontos da escola, por não ter quem as fizessem. Em alguns casos, tive que abrir e fechar portões, em outros, entrei como professor para ficar com turmas de alunos, nas quais o professor havia faltado, enquanto arrumávamos substituto. Já em outros casos, foi preciso que tomasse decisões que competia ao diretor ou que atendesse funcionários, pois o diretor estava em férias ou havia saído para fazer outras atividades. Existe até a exigência por parte dos funcionários para a tomada de providências a respeito das situações de organização e limpeza das salas de aula. Neste aspecto, parece que há uma imagem do Orientador como responsável pelo andamento geral e estrutural da escola.

Nos documentos inventariados não foram registrados esse tipo de situação, mas eles dão evidências das ações e do movimento em que a escola opera em seu cotidiano. Contudo, é

possível demonstrar essa situação por meio de um ofício da Secretaria da Educação. Até os meios oficiais encontram na figura do Orientador um sujeito-objeto para realizar ações de suporte, o que eu chamaria de “tapa buracos”, pois, para as mais variadas situações, a figura do Orientador entra como se fosse um “plano B”, para agir no caso de eventualidades. O ofício citado (ANEXO 3), por exemplo, ordena que será o Orientador Pedagógico que ficará no lugar do professor se ele faltar na aplicação de uma avaliação externa.

Essa ideia de Orientação acaba fazendo do profissional um coringa, que nas diversas situações de emergências da escola deve entrar em ação. Essas situações requerem muito tempo, posto que não podem ser planejadas, fazendo com que tais ações, nesta perspectiva, se tornem simplesmente ações de tapa buracos.

O Orientador Pedagógico como responsável solitário pelos processos pedagógicos.

Observando o documento Pa/2010 foi evidente a posição solitária do Orientador envolvendo as questões pedagógicas. Fazendo uma verificação em relação ao número de reuniões que aconteceram em 2010, foi possível notar que a diretora participou somente de 2 reuniões de H.T.P.C. enquanto que a Vice-diretora não participou de nenhuma de um total de 29 encontros registrados com os professores.

Essa situação demonstra a solidão do cargo de Orientação Pedagógica. A Diretora e a Vice-diretora, em meio a processos burocráticos, acabaram deixando as questões pedagógicas da escola diretamente sob a tutela do Orientador.

Somando-se a isso, não são proporcionados tempos e nem espaço para que os Orientadores Pedagógicos das escolas da cidade onde se realizou esta pesquisa possam trocar experiências, ou mesmo organizar discussões sobre o cargo e sobre as relações pedagógicas que envolvem a escola.

Neste sentido, o Orientador não encontra meios para refletir com o outro, seja professor, diretor ou mesmo com seus colegas de profissão, a sua prática profissional. Ele acaba ficando com todo o peso da estrutura pedagógica e, sozinho, precisa resolver toda a sorte de problemas, não só pedagógicos, mas também administrativos e organizacionais. Todo esse sistema faz com que o Orientador se sinta solitário em seu caminhar como profissional da educação.

O Orientador Pedagógico como formador de professores.

Analisando os documentos Pa/2009 e Pa/2010, foi possível notar a intenção de atividades direcionadas para a formação de professores. Mas fazendo uma comparação entre

as pautas das reuniões de H.T.P.C¹⁴ com as atas destas mesmas reuniões¹⁵, percebe-se que as propostas de formação ficavam sempre em segundo plano, pois, primeiramente, era preciso resolver questões de organização da escola, como festas, projetos e programas, além de decisões administrativas em que eram necessárias as opiniões dos professores e questões de ordem burocrática como a realização e entrega de documentos escolares.

Essas decisões burocráticas e organizacionais eram requeridas pelo diretor ou pela Secretaria da Educação, sempre com pedidos urgentes.

Dessa forma, foi possível observar nos registros dos documentos que os estudos de textos, discussões sobre assuntos pedagógicos, relatos de experiências, conversas sobre casos específicos de alunos, filmes e partes de livros não foram concluídos, ficando para a próxima reunião, na qual também havia outras exigências organizacionais, ou, às vezes, as questões pedagógicas planejadas não eram realizadas, por falta de tempo.

¹⁴ O tempo de um H.T.P.C. é de duas horas-aula por semana.

¹⁵ Os temas e assuntos pedagógicos para estudo e discussão nas reuniões eram escolhidos pelos professores.

ENTRE A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Tanto as ideologias citadas no início do último subitem, quanto às atividades realizadas e registradas por mim nos anos de 2008, 2009 e 2010 englobam certas características e posições políticas do cargo do Orientador. A posição de abrir e fechar os portões ou fazer o atendimento de toda a comunidade escolar, por exemplo, acaba formando um sistema de ações políticas dentro do campo de agir do Orientador Pedagógico.

É preciso deixar claro que não se trata aqui de dizer que o Orientador não deve ajudar a fechar e abrir portões, ou se negar a realizar atendimentos à comunidade escolar, ou não zelar pelo patrimônio público ou mesmo deixar de realizar uma tarefa para melhorar o andamento das atividades da escola. O que não se pode deixar é que essas tarefas fiquem tão frequentes que se tornem parte do cotidiano profissional do Orientador.

O que se trata aqui é a defesa de posições políticas do Orientador Pedagógico como forma de organizar o trabalho no interior da escola. Para que isso ocorra é preciso identificar o tipo de ação política e filosófica do cargo do Orientador que se quer realizar, pois todo ato profissional terá consequências sociais, queiramos ou não.

No caso desta pesquisa e na posição de profissional da educação, defendo ações do Orientador Pedagógico direcionadas à formação continuada dos professores centrada na escola.

Neste sentido, essa postura ideológica evidencia duas concepções educacionais que são igualmente importantes: a formação continuada de professores e a centralidade da escola nessa formação.

Sobre a concepção de centrar a formação de professores na escola, Canário (2001) salienta que essa perspectiva não é recente, pois nos anos 70 multiplicaram-se os seminários, as pesquisas e os projetos sobre esse conceito. Placco, Almeida e Souza (2011, p. 8) completam esse argumento dizendo que esse pressuposto nasce de estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para responder à ineficácia da formação que vinha acontecendo, dada a dificuldade em aprender em um contexto para somente aí remeter a outro.

Para Canário (2001, p. 137)

A pertinência da formação centrada na escola tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional

que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo formalizar o informal, conferindo um carácter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho.

O mesmo autor ainda argumenta que as modalidades tradicionais e dominantes de formação baseiam-se na dissociação – no tempo, no espaço e nos atores – entre a formação e a prática profissional, cuja articulação seria da ordem da aplicação e da transferência. Segundo ele, o fato da formação de professores ser realizadas em contexto de trabalho confere-lhes um carácter indeterminado, correspondendo a um movimento construído e não dado ou imposto por alguém.

Almeida (2000, p. 86) reforçando essa ideia, diz que é na escola que os saberes e as experiências são trocados, validados, apropriados e rejeitados. “É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso deles.”

Fusari (2000) acredita que há exageros em relação à formação continuada dos professores, pois se centram as atividades de formação na retirada dos educadores de seu local de trabalho – fato que é amplamente criticado pelos professores.

Neste sentido, a formação centrada na escola compõe-se de três elementos principais: a primeira corresponde em fazer coincidir – no tempo, no espaço e nas pessoas – o trabalho e a formação, fazendo com que o exercício do próprio trabalho permita aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente. O segundo elemento consiste em organizar a formação sob a forma de projetos de ação para responder a problemas identificados pelo próprio contexto. O terceiro elemento consiste em abandonar a ideia de transferência da formação, segundo uma lógica de aplicação (CANÁRIO, 2001).

Isso não quer dizer que o professor não deva participar de outras maneiras de formação fora da escola como simpósios, seminários, congressos e programas culturais, como teatro, cinema, museus, livrarias e exposições, organizados por diversos órgãos da sociedade. No entanto,

Qualquer projeto de formação continuada realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – deve expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado (FUSARI, 2000, p.22).

Em uma pesquisa com 80 Coordenadores Pedagógicos que trabalhavam em escolas da Secretaria Municipal do Estado de São Paulo, Fusari (2000) perguntou a eles qual seria o

melhor tipo de organização para a formação continuada: formação na própria escola, formação fora da escola ou formação fora e dentro da escola? A resposta foi que 68% dos Orientadores pesquisados disseram que funciona muito a formação continuada fora e dentro da escola. Para o autor “é animador constatar que a maioria já percebe o valor da formação contínua ocorrer no cotidiano de trabalho e também, mas não só, fora da escola” (p. 20).

O que se defende aqui é que o investimento maciço para a formação de professores, tanto do poder público quanto investimento das organizações de ensino em relação ao tempo e ao esforço profissional seja centrado em seu próprio contexto de atuação, ou seja, o foco da formação continuada deve ser centrado na escola.

Agora, em relação à concepção de formação continuada de professores, é preciso deixar claro que não está sendo defendida aqui uma ideia de formação do professor como se fosse um objeto abstrato, neutro, acomodado, programável, alheio à intencionalidade dos sujeitos e consumidor daquilo que se deve dar forma. Não se pretende uma formação que imputa a ideia de forma ou de fôrma, isto é, de molde sobre aquele que se quer formar. Esse conceito, já traz em si, uma concepção de que o professor deve se encaixar perfeitamente naquilo que alguém pensa ser o ideal para a educação. É um modelo de pensamento que enxerga o ser humano como entidade programável, que, a partir da formação, é possível criar um novo homem. Na psicologia esse pressuposto tem raiz behaviorista e na sociologia encontra inspiração em autores funcionalistas (CANÁRIO, 1997, p. 124).

Esse pressuposto não é coerente com uma corrente de pensamento que defende a formação do professor como sendo um sujeito histórico e social. Ela não nos dá vistas das posições sociais e das formas de poder que cada sujeito ajuda a produzir que se constrói e transforma no cotidiano escolar. Desconhece ou deixa de lado os conflitos e lutas envolvendo formas complexas e múltiplas de relações, como questões étnicas, de classe, econômicas, sexuais e de linguagem, que formam o cotidiano da escola.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

O significado do termo *Formação Continuada* é usado como um grande guarda-chuva, ora para denominar e restringir o significado da expressão aos limites de cursos estruturados, ora o termo é tomado como amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade com professores, significando uma “vastidão de possibilidades” (GATTI, 2008, p. 57). Alvarado-

Prada (2010) acrescenta que diante dos diversos pensamentos sobre formação continuada, fica evidente que não há modelo único.

Foi após a Primeira Guerra Mundial que começou a ênfase na formação continuada, por conta de razões políticas, ideológicas e econômicas: “era necessário prevenir para evitar nacionalismos observados durante a guerra e também para difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova.” (ALVARADO-PRADA et al, 2010). Concomitante a isso, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia através, também, da educação. Essa relação resultou em reformas políticas com o pressuposto de “capacitar recursos humanos”. Nas décadas de 1960 à 1980, foram desenvolvidas inúmeras ações de capacitação, reciclagem e treinamento que pretendiam formar em uma perspectiva de mão de obra qualificada para o trabalho (ALVARADO-PRADA et al, 2010).

Segundo os mesmos autores:

Durante muito tempo, a Formação Continuada foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO-PRADA et al, 2010).

Para Nunes (2001, p. 29), a formação continuada da década de sessenta do século passado, valorizou o conhecimento específico em relação à disciplina que o professor ministrava. Já na década de setenta esta concepção foi absorvida pela valorização dos saberes didático-metodológicos. Depois, na década de oitenta em diante surge a preocupação e a valorização da prática pedagógica.

A formação continuada de professores foi se constituindo em um produto de consumo, inicialmente, ofertado pelo Estado, por ter a necessidade de implementar reformas educacionais e, aos poucos, foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores (ALVARADO-PRADA et al, 2010). Atualmente, em muitos casos, é oferecida por instituições privadas que realizam programas e projetos de qualificação para o mercado do magistério.

Imbernón (2010), procura traçar uma cartografia da formação continuada desde a década de 1970. Para ele, a formação de professores passou por 4 etapas, quais sejam:

- Até os anos de 1970: início da formação continuada.
- Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica.

- Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida.
- Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas.

Apesar de o autor reconhecer as dificuldades para delinear as temáticas em longos períodos e, por acreditar que em qualquer época sempre se produzem muitas idas e vindas históricas e educacionais, para ele, até a década de 1970, as práticas e os estudos sobre a educação continuada eram muito incipientes e não se colocava a formação do professor como um campo de conhecimento. Essa perspectiva vem ao encontro do que percebeu Marcelo (1999, p. 24) ao argumentar que “a formação de professores foi se apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar.”

Por volta da década de 1970, começaram a se realizar toda uma série de estudos para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. Nestes estudos, era analisada a importância da participação docente e, também, nesta época, a formação de professores viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e aplicava-se à formação continuada a ideia de "forme-se onde puder e como puder" (IMBERNÓN, 2010).

Em meados da década de 1980, há uma nítida introdução de elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem-estabelecidos e avaliação, que terão sua difusão, principalmente, na década posterior. Luta-se, também, contra o analfabetismo, próprio de muitas camadas da população. Nesta fase, as universidades começam a elaborar programas de formação continuada para professores que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação. É uma época, predominantemente, técnica e de rápido avanço do autoritarismo com o aval de pensadores racionalistas. Dessa forma, nas formações continuadas eram buscadas competências de um bom professor que deveriam se incorporar de modo eficiente. Pouco a pouco, esse modelo vai entrando em crise mediante as vozes e as leituras alternativas.

Para Imbernón (2010), nos anos de 1990, o discurso sobre a formação continuada era o de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social para assim adaptá-la às necessidades. Esse pressuposto, envolvido por uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores e reforçada pelos processos de pesquisa positivistas e quantitativos que eram realizados, potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda encontramos nos dias atuais em larga escala.

Nesta época, há uma preocupação no âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação dos cursos de formação de professores para o campo universitário, o aparecimento de grande quantidade de textos, muitas vezes traduzidos, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares. Apesar de produtivo, também, foi uma época de grandes confusões, de discursos simbólicos, de um modelo de formação baseado no treinamento dos professores mediante os planos de formação institucional.

Nos anos de 2000, é dada a importância para uma formação emocional, a relação entre as pessoas, a rede de intercâmbio e a importância da comunidade para a educação. As administrações educacionais continuam a não possibilitarem alternativas de mudança. Há um grande desconforto e isso faz com que novos horizontes e novas alternativas sejam traçadas. A partir disso, ganha importância a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Contudo, é perceptível um neoconservadorismo na educação, um desânimo em relação à formação continuada fruto de um

aumento de exigências com a consequente intensificação do trabalho educacional; a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo (IMBERNÓN, 2010).

O mesmo autor (IMBERNÓN, 2010) ainda diz que, apesar de esforços, a formação continuada avançou pouco no terreno das ideias e nas práticas políticas, com o objetivo de compreender o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia.

Observando as ações de formações atuais, Candau (2013) argumenta que está crescendo a formação em uma perspectiva continuada em processos presenciais e, principalmente, a distância, onde se tem a prerrogativa da reciclagem dos conhecimentos e práticas dos educadores e, a partir dessa observação, propõe três aspectos que julga fundamental no processo de formação continuada: a escola como o lócus da formação, a valorização do saber docente e o ciclo profissional dos professores¹⁶.

Aguiar (2010, p. 305) concorda com a importância da escola como lócus da formação e diz que as formações continuadas devem articular-se com o desenvolvimento das organizações escolares: “O desafio está em compreender a escola como um ambiente

¹⁶ Sobre ciclo profissional dos professores, ver Huberman (1992), que fez um estudo onde caracteriza fases predominantes ao longo da carreira do professor.

educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e inovadoras”. Segundo a autora, há um discurso entre os professores de resistência e flexibilização acerca da formação continuada. Em relação a resistências, sua pesquisa (AGUIAR, 2010, p. 313) evidencia um discurso de preocupação com as formações, no sentido de que sejam dinâmicas e ajudem a melhorar a prática pedagógica, pois as formações não traduzem o que o professor vive no interior das escolas. Em relação ao discurso da flexibilização, os professores ouvidos na pesquisa apontam a necessidade de uma melhora no processo de ensino-aprendizagem, sendo mais direcionados, havendo avaliações para essas formações e que haja troca de experiências entre os pares. Os professores ouvidos em sua pesquisa também ressaltam a necessidade dos cursos de formação materializar as condições para fortalecer a autonomia do professor, no sentido da construção da identidade docente.

Ao observarmos o movimento educacional na atualidade, podemos observar o que Paim (2005, p.96), em sua tese, aponta e questiona, evidenciando algumas tendências contemporâneas de formação de professores:

Quais as concepções teórico-metodológicas que embasam os cursos de formação de professores na contemporaneidade, bem como o perfil relativo ao professor a ser formado: do professor reflexivo (SCHÖN, ZEICHNER, PIMENTA e GHEDIN...), professor intelectual transformador (GIROUX), professor pesquisador (ELLIOTT, PEREIRA, GERALDI), professor autônomo (FREIRE, CONTRERAS), profissionalização docente (BOLÍVAR), histórias de vida (NÓVOA, JOSSO, CATANI) do mal estar docente (ESTEVES), dos saberes docentes (TARDIF), do compromisso político (KINCHELOE)?

Paim (2005, p.96) faz um apanhado geral de concepções com o intuito de organizar um mapa de posições teórico-metodológicas de formação na contemporaneidade. É interessante observar a maneira como dispõe os autores e o tipo de formação que se pretende. Podemos até questionar, não concordado com a classificação de alguns autores em relação ao tipo de professor que se quer formar, no entanto, Paim (2005) nos dá indícios das tendências contemporâneas e a partir destes pressupostos temos melhores condições de delinear as posições ideológicas de cada autor que tomamos conhecimento nas formações continuadas.

Assim como fez Paim (2005), Diniz (2007) também tenta traçar um mapa de concepções atuais sobre formação de professores, mas dessa vez usando temas e categorias de análises:

[...] o tema (*de formação de professores*) vem desdobrando-se nas seguintes questões, dimensões e categorias de análise: os/as professores/as como sujeitos socioculturais; o cotidiano de vida e trabalho; dimensões e processualidades da condição professor/a; vidas, experiências e histórias do/a professor/a; questões da subjetividade; temporalidades, materialidades e registros simbólicos na condição docente e no trabalho; corporeidade, temporalidades, gênero e ciclos de vida no exercício do magistério; a questão étnico-racial na docência; formação docente;

multiculturalismo e interculturalismo no exercício da docência; a escola e a sala de aula como espaço socioculturais e as relações docente-discente.

Por estes dois prismas citados anteriormente, a formação nunca é neutra e sempre estará atrelada a uma concepção de mundo e de ser humano. Essa definição é importante para organizarmos, politicamente, as ações de formação continuada de professores.

Neste prisma, ao fazer uma análise sobre a formação continuada no Brasil, Alves (2000) traçou um perfil utilizando como aporte teórico Moysés e Collares, Smolka e Laplane, Kramer, Geraldi, Saul e Patto para mostrar que as formações continuadas contemporâneas apresentam-se em modelos tecnicistas de treinamento que tira o professor de seu contexto para treiná-lo, calcada na transmissão de técnicas e informações, com ênfase aos saberes ditos científicos. Ao retornar à escola, os professores não encontrariam condições e nem apoio para desenvolverem o que aprenderam, gerando um buraco negro entre teoria e prática, pois os paradigmas como a reprovação, prontidão, privação cultural e imaturidade parecem ter sido ultrapassados pela academia, mas não foram absorvidos na prática pedagógica escolar, fazendo parte dos discursos de pais e professores para justificar o fracasso dos alunos e da escola.

Outra constatação evidenciada pela autora (ALVES, 2000) é que há, nas formações continuadas, o perigo das simplificações das abordagens nas questões educacionais, representado por projetos messiânicos que utilizam a tecnologia para resolver em escala de massa os problemas da educação. Outro perigo é a ideologia da incompetência que faz com que o professor fique submisso e inseguro, porque acredita que é incompetente para exercer o ofício e desta forma se vê obrigado a realizar formações, independentemente do aporte teórico que representa. Toda essa problemática apontada por Alves (2000) demonstra ser um processo desarticulador da formação contínua.

Neste sentido, a preocupação com a formação tem ocupado a agenda dos discursos políticos, entretanto, as práticas de materialização dessas propostas, na maioria das vezes, não se consolidam como uma política educacional que se estabelece como um direito e um fato. Ao analisar a formação continuada no Estado do Pará, Moraes (2001) afirma que há uma grande oferta de cursos aligeirados, uma vez que a progressão da carreira é garantida com o acúmulo de certificações de cursos estanques e aleatórios. As políticas educacionais e as ações para a formação profissional têm estado distantes de uma reflexão crítica sobre sua área de atuação e derivadas de práticas isoladas, gerando graves problemas para a formação continuada de professores.

Alvarado-Prada et al (2010) identificaram, em vários municípios da região de Uberaba, as ações de formação continuada que mais ocorreram: palestras e oficinas, seguidas de seminários, cursos de 1 a 10 horas e congressos, ou seja, atividades pontuais, de curta duração e, portanto, sem continuidade ao longo dos meses, muito menos dos anos escolares. Mesmo fazendo parte dos planos escolares, no cotidiano, vão sendo excluídas ou adiadas para um tempo que não se tem.

Nesta mesma linha de pesquisa, Andrade e Teixeira (2010), analisaram alguns modelos de formação continuada de escolas em Ponta Porã/MS, e perceberam que os modelos de capacitação mais usados para a formação continuada de professores foram organizados por especialistas das Secretarias de Educação. Dessa forma, as Secretarias não reconhecem as formações que ocorrem no interior da escola. As autoras, também, mostraram que a visão das equipes pedagógicas é variavelmente diferente em relação à visão dos professores. Em geral, os integrantes das equipes pedagógicas (Supervisores de Ensino, Diretores, Vice-Diretores e Orientadores Pedagógicos) acreditam que as formações organizadas pelas Secretarias vão ao encontro das necessidades dos professores, enquanto que os docentes acreditam que seriam mais interessantes formações em áreas específicas do conhecimento disciplinar. Também, reconhecem que mesmo o professor tendo horas atividades, elas são destinadas apenas ao planejamento de aulas e não para refletir com as coordenações sobre o trabalho do professor.

Os conteúdos de tais formações, que são ditas como continuadas pelas agências executoras, incluem em seu bojo de cursos desde a questão da autoajuda, qualidade de vida, relação afetiva com os alunos, como usar as novas tecnologias no ensino, até à análise da prática pedagógica. Deste modo, o leque de ofertas de cursos e palestras é realizado por empresas especializadas em organização de eventos, promoção feita pelo próprio sistema escolar. (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010).

Os tipos de cursos atuais remetem ao conceito de racionalidade técnica descrito por Gómez e Sacristán (1998), pois geralmente são aplicados por especialistas, nos quais cabe ao docente ouvir e tentar interiorizar os ensinamentos, transportando-os para a prática pedagógica, seguindo um modelo de treinamento fechado e mecânico. Além disso, os cursos nem sempre atendem às necessidades cotidianas das escolas, não apresentam continuidade (ANDRADE e TEIXEIRA, 2010).

Essas condições fazem valer a perspectiva defendida por Torres (2000, p. 182) que diz que essas situações evidenciadas pelos autores citados são resultados das políticas públicas baseadas nas resoluções do Banco Mundial para o setor de educação, uma vez que é ele quem

dita as regras para a liberação dos recursos, bem como para a formulação de políticas na educação.

Marsiglia (2012) ao analisar os documentos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, concluiu que há uma nítida concepção teórica que mantém vínculos com o neoliberalismo e pós-modernismo e que ao invés de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, ocasiona a preparação do sujeito para a exploração capitalista.

Desta maneira, há nesta pesquisa uma tentativa de olhar a formação de professores sob a perspectiva do trabalho de pessoas plurais, que fazem do ato pedagógico um efeito de suas próprias complexidades e saberes.

Neste sentido, este trabalho é uma tentativa de encarar a Formação de Professores como uma formação voltada à pessoa histórica e social, produtora e reprodutora de poder e de cultura, assim como define Negrão:

A exigência social da escola e de profissionais adequadamente preparados para desempenhar as funções pedagógicas específicas, em nenhum momento, foi tão evidenciada. No entanto, um professor nunca define sozinho o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, como resultado de uma negociação entre diversos grupos, o que significa dizer que não existe profissão e conhecimento sem reconhecimento social, como nos mostra a história da pedagogia e da educação, a maneira de os professores ensinarem é estabelecida com o tempo e com as mudanças sociais [...] (NEGRÃO, 2008, p. 178).

Também é uma forma para que eu, como Orientador Pedagógico, busque meios de me formar *com* os professores, porque

embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2007, p.23).

Dessa maneira, essa pesquisa também é uma tentativa de contradizer as narrativas redentoras da educação (FISCHMAN e SALES, 2010), onde é apregoada, através das estruturas neoliberais, a ênfase nos indicadores mensuráveis de eficiência, as funções técnico-racionais para a educação, o pressuposto das falências históricas das intervenções estatais, as corrupções do mundo político-estatal, promessas de um novo tipo de liberdade ideológica – a liberdade do mercado, o “naturalismo” da competição e do individualismo, romantização do empreendedorismo e privatizações, o aumento de níveis de acumulação dos capitais, a internacionalização das finanças, do sistema de produção e distribuição industrial, a utilização maciça de tecnologias de informação e digitais, o aumento da expectativa de vida, os aumentos da escolarização e o acesso a produtos das indústrias culturais.

Esses argumentos sempre mascaram ou escondem os problemas e os fracassos da proposição neoliberal, como as desigualdades de oportunidades sociais e de qualidade de vida, a relação dos interesses privados com a luta de classes, a degradação do meio ambiente, a expansão das disparidades e desigualdades entre as nações, a situação ideológica do pensamento único (GENTILI, 1996; ESTENSSORO 2003; MORAES, 2001), a naturalização da globalização, falhas dos mercados, como as crises financeiras, aquecimento global, operações privadas corruptas, as doenças humanas acarretadas pela falta de estrutura capital, etc.

É através deste imenso e complexo sistema que as narrativas redentoras (FISCHMAN e SALES, 2010) da educação tomam forma, pois expressam que ensinar e aprender são atos individuais que, quando devidamente executados, irão solucionar a maioria dos problemas associados à educação. Dessa forma, as escolas, em uma perspectiva redentora, deveriam ser instituições apolíticas, implementado as melhores práticas, as quais seriam acessadas através de avaliações padronizadas. Dentro deste contexto, as narrativas redentoras da educação, também, oferecem estereótipos para que os professores possam construir um imaginário, como, por exemplo, os filmes hollywoodianos *Ao mestre com Carinho*, *Mentes Perigosas* e o *Preço do Desafio*, bem como o seriado brasileiro *Supernanny*, que possuem uma estrutura discursiva baseado no superprofessor, a qual passa a ideia de que se o docente ou os pais executarem sua função, de forma comprometida e linear, bastará para que tenham ações eficazes e efetivas para a educação. Esse preceito está ligado à ideia do professor individual, superando todos os fracassos sistêmicos através da força de sua consciência e de seus feitos heróicos e orgânicos (FISCHMAN e SALES, 2010, p. 14). Na literatura brasileira, também, encontramos gêneros que auxiliam a construir este tipo de arquétipo: Pais brilhantes, professores fascinantes (CURY, 2003) e Pais e educadores de alta performance (TIBA, 2011) são bons exemplos que seguem tal linha e que são classificados como livros de autoajuda pela literatura.

Se essa narrativa redentora servir como base para a formação continuada de professores, funcionará com características de culpabilização do professor, provocando o esvaziamento da profissão e, conseqüentemente, a sua própria desvalorização.

ENTRE A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA

A perspectiva do Orientador Pedagógico como formador parece ainda não ser unanimidade entre os próprios Orientadores. Dos 15 Coordenadores Pedagógicos entrevistados em uma pesquisa em escolas públicas municipais de Blumenau, somente 1 entrevistado mencionou a formação como uma das principais ações de sua incumbência. (ANDRADE; ANJOS, 2007). Em outra pesquisa, dos 400 Coordenadores, 45 disseram que não se ocupam da formação de professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 29). Contudo, essa discussão vem ganhando um campo crescente, prova disso é o número de trabalhos que vem sendo produzidos (*ibidem*, p. 19-22).

Em uma revisão de literatura, recorrendo a várias bibliografias sobre Orientação Pedagógica, é possível encontrar variadas linhas que defendem focos diferentes em relação à perspectiva do Orientador Pedagógico como agente sistematizador da formação continuada de professores dentro da escola, ou seja, são paradigmas do cargo que possuem valores diferentes se comparado com os pressupostos do Orientador como formador. São ideias que defendem um agir profissional focado em outras situações e com outros personagens da comunidade escolar. Nestas visões, a formação de professores fica em segundo plano para dar vazão a um determinado tipo de agir.

Por exemplo, Oliveira (2011) coloca a função de transformador social exclusivamente sob o papel do profissional que exerce a função de Orientação Pedagógica, na qual, em seu artigo, defende o nome de Supervisor Escolar. Para ela, o Coordenador Pedagógico que apresenta a função de bom Supervisor, precisa manifestar em seu perfil as seguintes características: “auxiliador, orientador, dinâmico, acessível, eficiente, capaz, produtivo, apoiador, inovador, integrador, cooperativo, facilitador, criativo, interessado, colaborador, seguro, incentivador, atencioso, atualizado com o conhecimento e amigo” (p. 7-8). Ainda completa argumentando que o Coordenador Pedagógico é quem “norteia as relações existentes no ato de aprender e ensinar, transformando a escola em um espaço onde se coordena o saber fazer e o saber aprender”. (p. 7).

Já Smaniotto (2011) diz que a função do Coordenador Pedagógico é bem mais ampla do que simplesmente a formação de professores. Para ele, o citado profissional deve ser transformador no sentido de formar uma “cultura empresarial própria, um diferencial, que pode levar a organização a um melhor desempenho” (p.19). Assegura que o Coordenador

Pedagógico “é aquele que busca a qualidade total na aprendizagem” (p.46) e ainda sugere uma prática que esteja intrinsecamente ligada ao paradigma empresarial, um olhar a partir da “eficiência e eficácia próprio, e desejado por organizações empresariais” (p.12).

Santos, Carvalho, Reis, et al (2013) relatam uma experiência envolvendo uma formação com 118 Coordenadores Pedagógicos de 79 municípios dos Estados de Sergipe e Bahia em 2011 que teve o objetivo de sensibilizar e orientá-los no uso de possibilidades para propor e construir práticas educativas voltadas para a transversalização do tema da alimentação e nutrição. Foram realizadas atividades dedicadas à reflexão sobre práticas alimentares e saúde promovendo discussões e reflexões sobre concepções de alimento e alimentação saudável. Nesta perspectiva, os Orientadores seriam os interlocutores para organizar processos de alimentação saudáveis em escolas do nordeste do Brasil.

Há outra perspectiva que também é bastante difundida e que aparece em grande parte das situações da “coletânea de estudos de casos da revista eletrônica O caso é o seguinte...” (2008). Apesar de seus membros editoriais a definirem como uma “revista de estudo de casos”, quase que a totalidade de seus artigos apresentam um papel do Coordenador Pedagógico voltado para o trabalho com o aluno e com a família, restringindo-o para estes dois segmentos da comunidade escolar.

Diante de todos esses pressupostos, não posso deixar de contestar esses paradigmas que influenciam diretamente nas ações cotidianas dos Orientadores Pedagógicos, mesmo porque, todas as ideias expostas influenciam o modo de agir do Orientador e a maneira como vai realizar o seu trabalho na escola.

Deste modo, dentro de uma visão que defende o Orientador como formador de professores centrada na escola e levando em conta aspectos históricos e sociais, não é possível concordar com Oliveira (2011) que coloca o peso da mudança social na figura do Orientador. Há nesta leitura a consideração de traços de superprofissional, na qual cabe somente a ele a responsabilidade de dar condições para a transformação, fazendo dele um super-herói. Assim como Orsolon (2005), considero que o Coordenador Pedagógico é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola.

Na perspectiva de Oliveira (2011), o trabalho do Orientador Pedagógico torna-se um trabalho *para* a comunidade escolar e não *com* a comunidade escolar. Para este paradigma, faço coro com Fischman e Sales (2010) pedindo licença para parafrasear e trocar de personagem, quando eles dizem que “um professor (*ou um Orientador Pedagógico*) intelectualmente comprometido é o oposto do professor (*ou do Orientador Pedagógico*) como

superagente de mudança educacional, em que é capaz de realizar tarefas heróicas e, portanto, tudo é possível” (p. 16, grifo meu).

Em relação à defesa do trabalho do Orientador Pedagógico ser encarado como uma prática empresarial pode-se afirmar que essa proposição não deixa de ser uma armadilha no jogo do neoliberalismo na qual as exigências para as mudanças sociais são totalmente efêmeras e somente para a manutenção e revigoramento do sistema. Palavras como qualidade total, avanço tecnológico, competência, empregabilidade e eficiência são prerrogativas defendidas para desqualificar a escola pública e funcionam para a manutenção das desigualdades sociais (MEIRA, 2000). Esse tipo de discurso prega que a escola somente tem a função de preparar mão de obra para o trabalho e capacitar as pessoas para que se tornem empregáveis (GENTILI, 2002). Neste sentido, o mercado transforma a estrutura central das relações em mercadoria, na qual o poder e os benefícios trazidos pela produtividade acabam ficando nas mãos de alguns grupos sociais (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 1999). Esse tipo de educação atende às demandas de mercado, pois valoriza práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e habilidades exigidas pela sociedade capitalista. Ao fazer esse tipo de prática, a escola acaba distanciando-se da função de oferecer instrumentos necessários ao desenvolvimento integral dos estudantes (GALUSH; SFORNI, 2011).

A perspectiva de usar o Orientador Pedagógico como interlocutor para tentar resolver ou amenizar problemas sociais acaba desviando-o da essência da escola, a qual também constitui os princípios do cargo de Orientador Pedagógico: as aprendizagens dos alunos referentes aos conhecimentos historicamente construídos pelo ser humano. É evidente que não podemos deixar de realizar ações que minimizem o sofrimento humano, mas essas ações devem ser construídas coletivamente e constituídas por um projeto maior da escola, que necessariamente devem envolver outras instâncias como, por exemplo, a interferência junto ao poder público. Essa situação de desvio de função do profissional da educação para resolver situações causadas por problemas sociais produz muita confusão no cotidiano de trabalho do Orientador, pois ele acaba encontrando “obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar”(GARRIDO, 2005). Por isso, as escolas são vistas pelos Coordenadores Pedagógicos “como espaços de pouco planejamento e muita improvisação, e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso.” (FRANCO, 2008, p. 123).

Assim sendo, há vários autores que defendem outra perspectiva: a do Orientador como formador de professores, como, por exemplo, Almeida e Placco (2010, 2011a, 2011b), Bruno;

Almeida; Christov (2005), Guimarães (2004, 2005), Brito (2011), Lima e Santos (2007) entre outros.

No contexto da escola, Bruno (1998, p.15) enfatiza que podemos ter três visões possíveis para o papel do Coordenador Pedagógico:

uma, como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

Assumindo a perspectiva do Orientador como formador, a mesma autora (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010, p. 84), citando sua dissertação de mestrado, confirma a visão de um profissional como mediador, na medida em que “articula a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e [...] que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas.”

Placco e Souza (2010) também defendem o Orientador Pedagógico como sendo um mediador que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentado-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas. Para as autoras, o Orientador Pedagógico deve atuar levando em conta alguns aspectos como o conhecimento do grupo de professores, a memória, a metacognição e a subjetividade dos professores.

Garrido (2000, p. 9-10) argumenta que “o trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço.” Segundo ela, o trabalho de formação é, por si só, complexo e essencial, primeiro, porque não há formulas prontas a serem reproduzidas, segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a subsidiar programas, métodos de ensino e formas de avaliação tradicionais.

Nesta linha de pensamento, o Orientador Pedagógico tem, pelo menos, três níveis de atuação, que não se excluem. São eles:

1) o de resolução dos problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo. Todos esses níveis são necessários e fundamentais, mas se somente o coordenador ficar no nível 1, além de pouco produtivo, desgastará a sua própria figura e de toda a escola. Se as preocupações diárias e imediatas consumirem todo o potencial de trabalho do coordenador, não haverá condições de articulação de pessoas em torno de metas a médio e longo prazos (GUIMARÃES e VILELLA, 2005, p. 37-38).

Almeida (2010) acredita que compete ao professor-coordenador as funções de articulador, formador e transformador:

- como articulador, seu principal papel é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que é não é fácil, mas possível;
- como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. (p. 44)

Nesta mesma posição, Brito (2011) também defende o Orientador como um profissional articulador, formador e transformador e descreve experiências utilizando as reuniões de HTPC como meio de intervenção da prática pedagógica, a fim de oportunizar, juntamente com o coletivo de professores, novas formas de atuação em sala.

Como foi possível perceber, todas essas perspectivas creditam ao Orientador Pedagógico a responsabilidade da formação dos professores dentro do espaço escolar. Por ocupar um cargo estratégico na escola o Orientador Pedagógico pode ter um contato direto com os professores, acompanhando de maneira mais próxima o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esse cargo proporciona um determinado campo de visão da escola que pode ajudar a organizar uma agenda para articular atividades e processos de formação continuada (FRANCO, 2005). É dentro desta perspectiva que houve a tentativa, nesta pesquisa, de organizar sistematicamente uma formação de professores.

ENTRE (AUTO)CONFRONTAÇÕES

O surgimento da proposta de formação nesta pesquisa não ocorreu por acaso ou por *insite*, mas foi sendo construída através de minhas relações, resumidas na narrativa memorialística apresentada no começo deste trabalho. Minha constituição também foi marcada por uma pesquisa da qual participei e descrevi anteriormente¹⁷. O fato marcante não foi a pesquisa em si, mas foi uma ferramenta em particular que me chamou a atenção e causou muitas sensações: o acompanhamento visual de minha aula gravada através de imagens e sons, ou seja, a sensação do olhar para mim mesmo nas gravações em vídeo, resultantes de minhas aulas, ecoaram em mim por muito tempo, fazendo pensar sobre as relações ocorridas na sala de aula.

Agora, como Orientador Pedagógico, também queria realizar um tipo de intervenção que usasse as gravações em vídeo para identificar situações problematizadoras no contexto da sala de aula e, a partir daí, tentar construir com os professores possibilidades outras de ações pedagógicas.

Em 2009 vislumbrei a possibilidade de fazer gravações com as professoras para, a partir deste material, tentar conduzir um tipo de formação que fosse interessante para os docentes. Contudo, imaginei que os professores pudessem não aceitar a proposta de gravação por terem receio de expor suas atividades e seus modos de agir durante os atos pedagógicos.

Pela constituição histórica do cargo de Orientador Pedagógico que, como já vimos, foi de vigilância e repressão e, também, pelo histórico e contexto particular da escola onde a equipe de gestão foi obrigada a voltar aos cargos de professores, seria muito difícil algum professor expor suas aulas. Como veremos mais adiante, a exposição para a gravação requer disposição e confiança muito grande em quem vai gravar, porque o registro das imagens pode ser utilizado tanto como ferramenta para oprimir e cercear, quanto para emancipar.

Desta maneira, ainda em 2009, comecei a conversar com algumas professoras que tinha mais contato, eram mais abertas ao diálogo e que, de certa forma, tinham confiança em minha postura como profissional da educação. Depois de algumas conversas e explicações sobre meu interesse em gravá-las em uma atividade comum em sala de aula, três professoras se dispuseram a expor suas práticas. Mas, naquele ano, eu consegui gravar atividades somente

¹⁷ Vide página 45.

com uma professora. No ano seguinte, consegui gravar algumas aulas desta mesma professora e de mais uma na qual já havia conversado no ano anterior.

Tinha muita dificuldade em realizar as gravações: primeiro, porque o cotidiano do Orientador Pedagógico, principalmente naquela época (como já tentei demonstrar anteriormente), não me deixava concluir essa proposta. Acontecia comigo o que Christov (2011, p. 62) chama de um “mal-estar da interrupção constante”, na qual vivem muitos Orientadores Pedagógicos, confirmado em um depoimento de uma Coordenadora:

administrar a descontinuidade das ações... nenhum plano pode ser concluído porque sempre aparece uma coisa mais importante e mais urgente para a gente socorrer. Nós, coordenadores como bombeiros ou médicos de pronto-socorro. Vivemos apagando incêndios e socorrendo emergências. Somos, na verdade, auxiliares da direção (CHRISTOV, 2011, p. 65).

Segundo, porque havia uma dificuldade imensa para conseguir uma câmera de filmagem que fosse prática. A escola tinha somente uma câmera antiga que gravava através de fita VHS, sendo que para assistir as gravações era preciso ter vídeo cassete e uma TV, situação que só se modificou no ano de 2012, quando a escola recebeu uma câmera digital, depois de muitos ofícios e correspondências eletrônicas cobrando a Secretaria da Educação. Neste período, para realizar as gravações, eu emprestava a câmera de outra escola e, por isso, tornava-se um grande transtorno.

Por todas essas consequências, as gravações e os diálogos com as professoras nas gravações, eram realizadas de maneira não sistemática e esporádica, fazendo com que essa ação ficasse esparsa e descontínua perante a organização e o planejamento deste processo e também perante os próprios professores.

Neste período, tive a oportunidade de conhecer, através de uma amiga que fazia mestrado, um pesquisador chamado Yves Clot, que, entre outras coisas, utiliza a gravação em vídeo de situações de trabalho para realizar análises de vários segmentos profissionais, o qual deu o nome de autoconfrontação.

Em 2012, com minha entrada no mestrado em educação, tive a oportunidade de elaborar um projeto de formação de professores centrada na escola, levando em conta a perspectiva da gravação em vídeo da ação pedagógica como instrumento de análise e como meio de problematizar o cotidiano para tentar buscar melhorias. Por isso, sistematizei melhor o projeto e, em 2013, comecei a realizar gravações com alguns professores em uma frequência regular.

A partir do ano de 2012, comecei a tentar me aprofundar nos conceitos estudados por Clot, que, a seguir, apresento em linhas básicas e gerais, somente o que julgo importante para este momento.

Yves Clot é professor de psicologia que atua no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) em Paris e integra o *Laboratoire de Psychologie de Travail*, onde realiza trabalhos da chamada Clínica da atividade que, nada mais é do que a realização de “análises, a partir da realização dos sujeitos, sobre suas próprias ações no interior de um campo de atividade profissional” (ANJOS e MAGRO, 2008). Nesta perspectiva, a clínica de atividade não pode ser confundida com psicologia clínica. Para Clot (*apud* FONSECA, 2009) o uso do termo clínica não tem somente um sentido de doença, mas, sobretudo, o de criar possibilidades de ações para modificar as situações vividas.

Seus trabalhos apresentam uma forte influência de perspectivas da ergonomia do trabalho e, em 1985, introduziu o ideário de Vigotski com a intenção de olhar o trabalho como sendo essencial para o desenvolvimento do ser humano e a partir do paradigma histórico-cultural constrói a base de discussão teórica e metodológica para análise psicológica do trabalho (ANJOS e MAGRO, 2008).

Há críticas enfáticas à perspectiva ergonômica do trabalho, especialmente no fato de que essa linha de atuação e estudo acaba por defender uma adaptação do ser humano ao mercado de trabalho, com o objetivo de aumentar a qualidade de produção de bens e serviços para o mundo globalizado (chamada de psicologia industrial ou psicologia do trabalho americana).

Apesar dessas críticas, é também verdade que existe uma linha de estudo que tenta utilizar os aportes teóricos da ergonomia, a partir da visão de coletividade e do trabalho como desenvolvedor do ser humano, baseados em autores como Vigotski e em Bakhtin. Tal linha assume a linguagem como sendo não só mediadora, mas constituidora do sujeito, interferindo e formando também no próprio trabalho, produzindo uma relação dialética. Na medida em que o trabalho e a linguagem interferem no ser humano, o ser humano também interfere no trabalho e na linguagem (SOARES e AGUIAR, 2011).

Clot critica a psicologia tradicional francesa que influenciou os conceitos da ergonomia do trabalho. Segundo ele, na perspectiva ergonômica americana, há uma dicotomia entre a vida no trabalho e a vida fora dele, e por isso, chama a atenção para a subjetividade que há nas relações profissionais. Para analisar essas relações *de* e *no* trabalho, Clot entende que é atividade profissional que deve ser estudada.

É importante salientar que Clot defende uma diferenciação entre os conceitos de *atividade* e *tarefa* que, a partir de agora, também estarei adotando para esta pesquisa: “tarefa é aquilo que deve ser feito, enquanto atividade é o que se faz” (LEPLAT & HOC apud CLOT, 2010, p. 103). Baseando-se neste conceito, a atividade passa a ser uma unidade de análise.

Para tentar compreender os efeitos de sentido em uma atividade profissional (subjetividade das relações), Clot valoriza o diálogo por meio de instrumentos que criou. Tais ferramentas possibilitam que pela palavra o trabalhador enuncie a sua ação e assim traga as realidades do trabalho (CLOT, 2006). Para estimular esse diálogo é utilizada a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada: “a autoconfrontação simples consiste na reflexão do autor de campo sobre sua própria prática, enquanto a autoconfrontação cruzada consiste na reflexão de um ator de campo sobre a prática de outro” (MOLLO apud CARDOSO, 2007).

Estes instrumentos utilizam como base a análise do trabalho e tem como objetivo tornar o trabalho um objeto do pensamento, constituindo uma perspectiva centrada em uma ação reflexiva, isto é, propõe-se uma atividade de reflexão sobre a atividade habitual de trabalho (SANTOS, 2006). Deste modo, “o que se busca é não apenas compreender o trabalho para transformá-lo, mas igualmente transformá-lo para compreendê-lo” (Clot, 2006, p. 137).

O autor (CLOT, 2010) manifesta que nos dois tipos de autoconfrontação há a exposição à imagem do próprio trabalho, dando oportunidade para a pessoa dialogar com o outro (autoconfrontação cruzada) e com ele mesmo (autoconfrontação simples), apresentando em palavras o que a própria pessoa observada julga ser constante em sua atividade profissional. Ao descobrir-se, neste caso, na tela do computador ou da TV e ao se observar as condutas, o sujeito tem a possibilidade da leitura e da releitura de suas ações, notando a necessidade de tomar posição em relação às escolhas concretamente realizadas, cujas razões de tais decisões, tornam-se mais evidentes.

Neste tipo de ação (autoconfrontações) é possível interpretar a atividade da pessoa que foi gravada e tentar enxergar aquilo que, por algum motivo, não foi realizado. Dessa forma, tenta-se restaurar o possível da atividade e discutir seus impedimentos (SOARES e AGUIAR, 2011).

Há também um conceito sobre o trabalho que é muito difundido nos estudos de Clot (2010) que envolve três grandes dimensões:

- O trabalho prescrito,
- O trabalho realizado e
- O trabalho real.

O trabalho prescrito é anterior ao trabalho propriamente dito, são as considerações tanto formais e informais que dizem o que o trabalhador deve ou não fazer para realizar suas tarefas. Trabalho realizado é aquele trabalho efetivamente concretizado, “aquele que é visível pelas atividades” (MACHADO et al, 2011, p. 19). Já o trabalho real inclui o trabalho que é realizado mais o trabalho que poderia ser realizado, isto é, são todas as tarefas que o trabalhador poderia desenvolver, mas que não as faz, por variados fatores próprios de cada situação de trabalho, como as condições contrariadas ou impedidas: “A atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente.” (CLOT, 2010).

Perante todas essas conceituações, é preciso afirmar que, nesta pesquisa, tomarei como base somente a autoconfrontação, sem fazer distinção entre autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. No caso desta pesquisa, o momento de autoconfrontação simples imbricou-se à autoconfrontação cruzada e fez surgir um novo processo: a confrontação entre pesquisador e pesquisado. Isso porque, a autoconfrontação simples, pressupõe que o sujeito observe a filmagem de forma predominantemente individual, com auxílio apenas de um pesquisador que não necessariamente pertença a sua área de trabalho e que pode não possuir relação profissional com o sujeito confrontado, fazendo indagações e observações sobre as ações do trabalho realizado, enquanto que na autoconfrontação cruzada, outro trabalhador do mesmo segmento é convidado a participar da análise da gravação.

Nesta pesquisa, não aconteceu nem a autoconfrontação simples e nem a autoconfrontação cruzada literalmente falando, assim como defende o autor. Foi inspirado nas idéias e conceitos de Clot que produzi, em conjuntos com os professores, uma situação diferente e que contrasta com a perspectiva da autoconfrontação defendida por ele. Primeiro, porque, eu no papel de estimulador do olhar para a prática gravada em vídeo, também fui parte da gravação e, em várias vezes, interfeiri na aula gravada das professoras, tentando prestar auxílio, mesmo com a câmera na mão.

Depois, minha situação de Orientador pedagógico muda todo o sentido do diálogo produzido. Eu não só estimulo o professor a olhar para si, como seria o caso da autoconfrontação simples, mas também tento questionar e contribuir com o melhoramento das aulas, que é o principal objetivo da autoconfrontação cruzada. Por isso, peço licença ao autor que me serviu de inspiração para, a partir deste momento, chamar este processo apenas de “confrontação”.

Além do mais, o prefixo *auto*, da palavra *autoconfrontação* nos leva a inferir que o professor, por si só, acaba produzindo uma formação (autoformação através da

autoconfrontação), o que não acredito, pois essa ideia não leva em conta as interferências do confrontador ou mesmo da própria gravação, ou seja, tanto a gravação, quanto o confrontador, que neste caso é o Orientador Pedagógico, funcionam como mediadores na produção de sentido das professoras pesquisadas, caindo por terra a ideia de uma autoformação, com pressupostos autodirigidos ou mesmo a ideia de formação por si mesmo. Não encontrei evidências que Clot defenda esse tipo de prerrogativa, mas essa concepção acaba emanando em alguns estudos que utilizam a autoconfrontação e a instrução ao sócia¹⁸, principalmente na área da psicologia.

Ademais, o que interessa nesta pesquisa não é, propriamente, a confrontação em si, mas examinar a possível potencialidade do agir do Orientador Pedagógico sobre a formação continuada de professores centrada na escola, utilizando a confrontação como instrumento metodológico.

Neste ponto do trabalho, onde pudemos ter noção de algumas das minhas posições políticas-profissionais, evidências no caminho percorrido na educação até chegar ao cargo de Orientador Pedagógico e ao mestrado em educação e, principalmente, baseado na problemática que o cargo me confere, é possível lançar a seguinte pergunta de pesquisa: o trabalho do Orientador Pedagógico, com foco na formação de professores centrada na escola, pode ser potencializado pelo uso da metodologia da confrontação?

Para responder a essa pergunta, ao menos em parte, é preciso contextualizar o local da pesquisa, caracterizar os professores participantes e fazer a leitura analítica dos dados obtidos pelas confrontações.

Antes, porém, gostaria de fazer uma breve e importante explanação sobre a influência do instrumento que será usada na metodologia de confrontação a que os professores foram expostos: as imagens gravadas através da câmera de filmar. Essa é uma dimensão importante que a maioria dos trabalhos envolvendo a (auto)confrontação – na perspectiva de Clot – acaba deixando de abordar.

Entre o aparelho de filmar, os filmados e o Orientador-pesquisador: sobre Imagens Técnicas.

No mundo cotidiano moderno há certa sobrecarga do uso das imagens. Usamos as imagens para comunicar, negar, dizer e contradizer, para monitorar e nos proteger. É usando o

¹⁸ Sobre instrução ao sócia ver Clot 2006 e 2007.

discurso da segurança que podemos filmar, fotografar, gravar imagens e armazenar dados de imagens, sem sermos muito criticados pois a idéia das imagens proporcionando sensação de segurança acaba sendo socialmente aceita.

Desta forma, estamos acostumados a sermos filmados em supermercados, lojas, bares, elevadores e, às vezes, até mesmo em nossa própria casa. Essa relação com a imagem acaba por delinear uma forma outra de significar a nossa vida, na medida em que modificamos a nossa relação com o outro pelo aparato das imagens, pois “em vez de nos servirmos das imagens em função do mundo, passamos a viver o mundo em função das imagens” (SOUZA, 2003, p. 78).

Essa rotina acaba por naturalizar as situações das gravações de imagens, fazendo com que reconheçamos esse fenômeno como sendo meramente uma dimensão objetiva. Por essa rotina, temos pouca oportunidade de reflexão sobre a influência do aparato tecnológico na gravação de imagens e, deste modo, dificilmente paramos para pensar, olhando a nossa própria imagem, o porquê estamos fazendo o que fazemos.

Esta pesquisa faz um esforço em tentar usar as imagens para a análise da prática no trabalho, neste caso o pedagógico, com o intuito de repensá-las como sendo significados construídos, como produções culturais subjetivas (SOUZA, 2003, p. 79) e não somente como imagens meramente objetivas, naturalizadas pelo contexto.

Para Souza (2003, p. 79), “toda imagem é signo e portanto linguagem. Uma imagem esconde significados e sentidos que lhe deram origem” e, por isso, a importância de decifrá-los, pois este cotidiano exige um outro leitor, que consiga ler criticamente tais imagens.

Existem três fatores que não podemos negligenciar ao analisar os dados revelados pelas gravações de imagens: a relação entre os sujeitos filmados, a própria câmera de filmagem e o Orientador-pesquisador.

A máquina filmadora exerce um papel de registro de imagens. Por isso, “o sujeito que se coloca disponível para uma câmera sabe que sua imagem ao deslocar-se de si ganha uma existência própria e poderá, portanto, ser retomada por outras pessoas desencadeando interpretações infinitas” (SOUZA, 2003, p. 86).

Essa situação faz mudar completamente o sentido da aula filmada. Percebi, ao fazer as gravações das aulas e depois nas confrontações, que as professoras ficavam preocupadas com o tipo de tarefa que iriam propor aos alunos. Elas queriam gravar imagens de tarefas que julgavam interessantes. Queriam registrar o melhor que elas poderiam realizar diante do seu trabalho, como evidencia a P1 filmada em uma aula de educação física, na qual desenvolvia

atividades utilizando o jornal para propor tarefas de equilíbrio aos alunos e de resoluções de situações problema também utilizando o jornal:

Orientador Pedagógico (O.P.) – Você lembra do objetivo dessa aula, você lembra o porquê fez isso com as crianças?¹⁹

(...)

Professora 1 (P1) – Bom, eu fiz com essa sala especificamente porque é uma sala, muito integrada, né!? Eles fazem um trabalho muito bom, muito bem em conjunto, por isso que eu escolhi esta sala para fazer essa atividade, porque é uma atividade que exige isso, né, essa cooperação entre eles, né, então foi por isso que escolhi a sala, porque eles fazem muito bem as atividades, participam bastante, assim todos, sem exceção, todos participam das atividades.

O.P. – Então você pegou esta sala para a gravação porque eles participam bem?

P1 – Isso. Eles participam muito bem, porque a atividade com o jornal por si só ela é uma atividade diferenciada, dentro da aula de educação física. Porque a aula de educação física para eles é com bola, corda, cone, colchonete, então, fica difícil de utilizar o jornal.

O.P. – Foi uma aula diferente!?

P1 – Foi uma aula diferenciada, de utilizar o jornal. E por essa concepção do corpo de trabalhar o corpo com o jornal, né! De usar o corpo pra tá equilibrando o jornal, diversas partes do corpo, porque é uma classe que, que assim..., você não encontra nenhum obstáculo para fazer uma atividade diferenciada, eles aceitam numa boa, eles encaram o desafio e é por isso que é uma sala escolhida pra fazer.

A professora, sabendo que sua aula seria filmada, escolheu a turma de alunos que mais participava de suas atividades, que, em sua opinião, era a melhor para se trabalhar. Organizou uma atividade que considerava relevante para uma filmagem, mesmo sabendo que a gravação da aula não tinha como foco principal o conteúdo escolar e a questão disciplinar dos alunos.

Ela escolheu uma turma de alunos que, em sua concepção, não possuía dificuldades em desenvolver as atividades propostas. Também, teve o cuidado de escolher um conteúdo que julgava diferente, fazendo uma aula “diferencial”. Tanto a exposição da professora frente à máquina de filmar, quanto à presença do Orientador Pedagógico, fizeram a professora escolher situações que influenciaram na aula realizada como, também, influenciaram na forma como a professora conduziu sua aula e, conseqüentemente, na relação com os alunos.

Temos que admitir que não é comum para a turma de alunos e nem para a professora a situação do olhar do Orientador e do objeto que capta imagens e sons nas aulas. Essa situação faz com que todas as pessoas que se encontram em um ambiente que será filmado, tenham um relacionamento com o outro influenciado por objetos e pessoas estranhas à aula, se comparado a um ambiente comum de aula, ou seja, a um ambiente cotidiano com a professora e alunos, sem a exposição ao registro e ao olhar de uma pessoa diferente ao contexto.

¹⁹ Diálogo realizado na confrontação com a professora ao assistirmos a aula gravada. O diálogo encontra-se na íntegra, anexo a esta dissertação. Explicarei a maneira como aconteceram os diálogos mais adiante. As falas em negrito são as do Orientador Pedagógico, diferenciando-se das falas das professoras.

Somando-se a isso, pesa a posição hierarquicamente superior do Orientador, tanto para os alunos, quanto para a professora.

Cabe a este trabalho o olhar cuidadoso em relação à influência da posição hierárquica dos participantes, quanto a influência dos aparatos tecnológicos nas gravações da aula, porque estas discussões não são apenas pertinentes ao campo da pesquisa, mas também ao campo de atuação profissional do Orientador Pedagógico, já que há uma tentativa de assumir, nesta pesquisa, a utilização de imagens como metodologia de trabalho profissional na perspectiva da formação docente.

Baseando-se em tais influências e interferências, essa posição não quer dizer que os dados desta pesquisa foram forjados, ou mesmo que não servem para a análise, pois o ambiente foi modificado. Essa visão de uma pseudo neutralidade do pesquisador ou a busca de uma pesquisa limpa, neutra e objetiva, tendo ele a posição de somente observador dos fatos, vem perdendo forças nas pesquisas em ciências humanas e cada vez mais apresentam-se pesquisas em linhas confrontantes com essa visão de ciência.

O foco com a gravação e, conseqüentemente, sua análise, busca exatamente o contrário de uma visão que tem o objetivo de neutralizar o máximo de variáveis indesejadas. Ao contrário, a gravação da aula não busca uma simulação de situações, mas a concretude da ação para que depois seja pensada e, se for o caso, transformada.

Essa pesquisa buscou, exatamente, a não neutralidade, na medida em que o pesquisador (Orientador Pedagógico) tentou dialogar com as professoras participantes, fazendo o uso de intervenções, mesmo quando a gravação estava ocorrendo. O que importava para o Pesquisador-Orientador, no momento da gravação, não era tomar a posse de uma verdade na relação do professor com os alunos, mas sim tentar compreender como funciona a relação da análise de imagens, como possível potencializadora de reflexão crítica da prática do professor, e tentar compreender melhor como se dá a relação da câmera de filmagem na sala de aula.

Neste sentido, a câmera de filmar não é somente um instrumento para a pesquisa, mas ela, também, exerce influência ao sujeito. A câmera pode favorecer ou dificultar comportamentos, possibilitar ou impossibilitar ações e isso deve ser levado em conta. Quem é gravado sabe que as imagens podem ser manipuladas para beneficiar como, também, para subjugar. Isso muda totalmente o comportamento diante das problemáticas surgidas na relação entre o professor, aluno e Orientador Pedagógico e também, entre os conteúdos a serem ministrados. Dessa forma, nos faz mudar o jeito com que nos relacionamos com os aparatos tecnológicos em nosso dia-a-dia, pois, como disse anteriormente, já estamos

acostumados a sermos monitorados, mudando a forma de relação com o outro em função das imagens, naturalizando essa situação e raramente pensamos sobre tais relações. A problemática que se coloca como pano de fundo, e que não podemos fugir ao analisar as questões pedagógicas nesta pesquisa, é o de como usar criticamente as imagens para o benefício do professor e também do Orientador.

Deste modo, é possível fazer uma reflexão sobre as imagens gravadas baseada no livro *Filosofia da Caixa Preta* de Vilém Flusser (1985), onde o autor discorre sobre a imagem e a influência dos aparatos tecnológicos. Apesar de Flusser (1985) falar principalmente da imagem fotográfica, por considerá-la o primeiro e, ao mesmo tempo, o mais transparente modelo de imagem técnica, sua abordagem se aplica facilmente a qualquer espécie de imagem produzida através de mediação técnica, inclusive às imagens digitais (MACHADO, 1997, p. 2) que é o caso desta pesquisa.

Para Flusser (1985, p. 7), as “imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas”. Por isso, para decodificarmos, interpretarmos e decifrarmos as imagens, dando sentido a elas, usamos a imaginação, pois toda imagem é uma tentativa de representação e abstração do mundo, sendo elas uma mediação entre o homem e o mundo.

O conceito de imagem técnica refere-se a qualquer imagem produzida por aparelhos. Os aparelhos são concebidos para representar o mundo de forma técnica, isto é, de forma programada tecnicamente, geralmente por empresas. Por isso, é que existem diferenças de cores e definições de uma máquina para outra de marcas diferentes. Cada tipo de programação é realizado tendo por base conceitos científicos, como processos óticos, químicos e mecânicos. Ao vermos uma imagem produzida por aparelhos, estaremos diante de representações simbólicas de uma determinada programação que captou um tipo de dimensão (aquele na qual estava programada) e a transformou em códigos para, somente depois disto, transformar em imagens. O que estaremos vendo não será o mundo, mas determinados conceitos relativos ao mundo, imbricados com a automaticidade da impressão do mundo, ou nas palavras de Flusser (1985, p.10):

A imagem técnica é abstração de terceiro grau: abstrai uma das dimensões da imagem tradicional para resultar em textos (abstração de segundo grau); depois, reconstituem a dimensão abstraída, a fim de resultar novamente em imagem. [...] As imagens técnicas imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo.

Entender esse sistema é essencial para decifrarmos e interpretarmos as imagens técnicas e como esta pesquisa usou as imagens como possível potencializadora do diálogo entre Orientador e Professor. Essa conceituação é básica para tentar compreender a relação exercida pelos aparelhos de filmar, isto é, tentar compreender a maneira de funcionamento

programado em uma máquina de gravar imagens é primordial para que tenhamos mais condições para realizar uma leitura crítica daquilo que estamos assistindo.

O citado autor denominou os aparelhos que fabricam imagens como sendo uma caixa preta, fazendo alusão a um instrumento utilizado em aviões e navios que servem para armazenar informações previamente programadas e que é de difícil acesso interno: um sistema complexo, difícil de ser penetrado, mas que precisa ser entendido para que possamos fazer uma leitura crítica do resultado produzido pelas máquinas filmadoras.

A característica do aparelho é a programação. Todo aparelho já está pré-programado e suas fórmulas para reverter os textos em imagens já estão pré-escritos por aqueles que a produziram. O resultado das imagens feitas por estes aparelhos são algumas das potencialidades inscritas neles, de forma que há certa potencialidade na modificação das imagens, mas limitadamente.

A pessoa que manipula o aparelho age em função da programação pré-estabelecida. Age a fim de descobrir novas potencialidades que são ignoradas. Contudo, essas potencialidades são limitadas, pois somente conseguimos realizar aquilo que está pré-inscrito, constituindo uma relação dialética entre o manipulador do aparelho e o próprio aparelho. Ao dominar a máquina, a máquina também domina o manipulador, ou seja, o ser humano domina o aparelho na medida em que reconhece a maneira como faz para alimentá-lo e fazer com que produza imagens, ao mesmo tempo em que ignora como as imagens são produzidas em seu interior, fazendo com que suas ações ocorram em função do aparelho e, por isso, é dominado por ele.

Os aparelhos de filmagens funcionam em função dos interesses da fábrica que a produziram. A fábrica age em função dos interesses de um parque industrial. O parque industrial age pelos interesses neoliberais, consistindo um sistema aberto, fazendo com que a pessoa que manipula a máquina aja segundo os preceitos pré-estabelecidos no aparelho. É nesse prisma que o aparelho domina o homem.

Nesse sentido, não é a máquina que age para o manipulador, mas ao contrário. A máquina programa o manipulador para realizar o que se espera dele, isto é, que aja conforme o que está pré-estabelecido, fazendo com que o manipulador realize as ações em função da máquina, constituindo um infinito processo de relações. Essa relação não é passiva, pois o manipulador, também, procura submeter a máquina aos seus interesses, tentando, às vezes, driblar as intenções escondidas neste objeto, construindo um jogo de relações entre eles.

Aquele que manipula a máquina filma somente aquilo que é filmável, isto é, aquilo que a máquina está programada para registrar. Essa filmagem ocorre sempre sobre um prisma.

Sempre filmamos através de um ponto de vista e regulamos a imagem de acordo com nossa visão. Esse dado deve ser levado em conta, pois o ponto de vista de quem filma, também, é apenas um dentre tantos outros possíveis em um mesmo tempo-espaço.

O manipulador, que age sobre a máquina de filmar, registra as cenas de maneira não ingênua, pois o aparelho o obriga a transcodificar sua intenção em conceitos, antes de transcodificá-los em imagens, isto é, sua intenção, antes de passar para as imagens, sempre passará pelos conceitos de ética, estética, política e epistemológicos. O aparelho foi programado para obrigar o manipulador a reagir desta forma. As imagens gravadas são transcodificações de conceitos nas quais o manipulador do objeto optou em realizar.

Ao gravar as imagens nas câmeras de filmagens, sempre passará pelo crivo do manipulador (aquele que faz as gravações) os conceitos e valores que o constituem como pessoa. Assim, por exemplo, uma pessoa pode deixar de filmar ou omitir alguns dados nas imagens a serem gravadas pelo seu senso estético. Isso faz com que as imagens sejam plenamente conceituais deste ponto de vista. Essas decisões são atitudes forçadas pelo aparelho que está programado a fazer com que o filmador decida uma posição dentro de uma programação pré-estabelecida no interior da máquina, isto é, são conceitos programados que estão na memória da máquina e do operador do aparelho. Para interpretar tais imagens é preciso tentar reconhecer os conceitos (éticos, estéticos, epistemológicos, etc) que estão intrínsecos nas imagens.

Neste sentido, Rockwell, pintor estadunidense que abriu as memórias deste trabalho com a pintura de seu autorretrato, contrapunha os conceitos programados das máquinas de fotografar, refazendo as imagens com a sua leitura do mundo, a sua versão da cena registrada e os símbolos estéticos que atribuía à imagem construída.



Figura 2 – Técnica de Rockwell para fazer seu auto-retrato.

Essa imagem é interessante na medida em que revela a sua técnica de pintar. A partir de 1937, Rockwell passou a fazer algumas de suas pinturas baseadas em fotografias que eram previamente tiradas em preto e branco. Em seguida, construía em cima da ideia da foto outra imagem, semelhante a da foto, mas com a interferência de sua própria interpretação da cena registrada.

Rockwell interferia e inferia outras informações na foto, dando outro sentido e outra interpretação para a imagem. Essas imagens passavam a ser representações, não mais da programação da máquina, mas imagens representativas do autor da pintura.

No caso da pintura desta obra, Rockwell tirou uma foto dele mesmo pintando seu autorretrato. Em seguida, interferiu na imagem fotográfica dando novas informações. Nisso, ele apropriou-se da imagem e fez uma leitura na qual a máquina não estava programada para fazer, aplicando símbolos subjetivos que constroem outro sentido para a representação gráfica.

Informações como texturas, cores, formas, olhares e objetos marcam e mudam a imagem original. Essas novas informações passaram pelo crivo estético, ético,

epistemológico, político e criativo do autor, fazendo um exercício de ver a foto não mais como algo objetivo, mecânico e técnico, mas acima de tudo, atribuindo um valor subjetivo à imagem.

Olhando de um ponto de vista ingenuamente objetivo, podemos acreditar que as cenas que são expressas na superfície de uma tela de TV ou em um monitor de computador são elaboradas automaticamente. Contudo, as imagens oportunizam a observação da visão do mundo. Aquele que filma faz parte da intencionalidade do ato de gravar e, por isso, toda avaliação das gravações deve, necessariamente, levar em conta as intenções inseparáveis da pessoa que grava. Mesmo as gravações ditas automáticas, aquelas que ficam em bancos, supermercados e elevadores, devem passar pelo crivo da posição intencional daquele que faz as filmagens, afinal de contas, as câmeras ocupam posições não aleatórias e intencionais, pensadas sob o ponto de vista de algum conceito, seja ele estético, político ou econômico.

Todavia, a gravação de vídeo possui uma característica diferente em relação a outros tipos de imagens técnicas como a fotografia e TV: ela permite uma interação dialógica e isso faz toda a diferença. Essa relação é muito nova e pouco estudada.

Com o advento da distribuição maciça de tecnologia, como o computador e a internet, a imagem técnica gravada em áudio e vídeo se tornou um fenômeno que rapidamente é divulgado. Um vídeo, por exemplo, pode chegar a milhares de acessos em apenas algumas horas depois da postagem na internet. Esse fenômeno faz com que o signo do vídeo represente um poder cada vez maior e, é dessa forma, que Flusser (1985) descreve que estamos sendo programados pelas imagens para que cada vez mais elas se aperfeiçoem.

Essa situação torna-se inaceitável, pois evidencia a desumanização do sujeito, na medida em que as informações simbólicas, criadas através das imagens técnicas, nos programam para um determinado comportamento, como por exemplo, o ato de comprar um aparelho menor e mais eficiente a cada lançamento, fazendo-nos reféns desse jogo de relações, onde parece que as imagens técnicas apresentam-se como modelos de pensamentos, mudando a estrutura da existência e do mundo.

Buscando oposição à situação de desumanização, a confrontação pode evidenciar uma maneira crítica de olhar as imagens técnicas. Foi através da interpretação das imagens técnicas que houve a tentativa, dentro deste trabalho, de analisar as gravações em aula de modo subjetivo.

ENTRE OS LUGARES DA PESQUISA

A cidade onde foi realizada esta pesquisa se localiza na região Sudoeste do Estado de São Paulo, a cerca de 90 km de distância da capital. A cidade tem aproximadamente 590 000 habitantes, divididos em uma área de 449 km² e é a 5^o cidade em desenvolvimento econômico do Estado²⁰. Sua produção industrial chega a mais de 120 países, atingindo um PIB na marca de R\$ 9,5 bilhões. As principais bases de sua economia são os setores de indústria, comércio e serviços, com mais de 22 mil empresas instaladas.

Neste município, há atualmente 125 escolas de ensino básico sob responsabilidade da prefeitura, sendo que há 81 Centros de Educação Infantil (CEI), 25 escolas que atendem a educação infantil e fundamental, 14 escolas de ensino fundamental do 1^o ao 5^o ano, 1 escola de ensino fundamental de 1^o ao 9^o ano e 4 escolas de ensino fundamental e médio que atendem alunos do 1^o ano até o 3^o ano do ensino médio.

Das escolas da educação básica, 16 escolas atendem a educação de jovens e adultos, chamada, neste município, de ALFA-Vida – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dos 70 Orientadores Pedagógicos deste município, 25 Orientadores exercem suas atividades em escolas de educação infantil e fundamental, 13 Orientadores trabalham exclusivamente em escolas de ensino fundamental, 4 realizam suas atividades no ensino fundamental e médio e 28 Orientadores atuam exclusivamente na educação infantil.

Um dado interessante do sistema municipal de ensino desta cidade revela que os Orientadores Pedagógicos de escola infantil precisam atuar em duas ou três unidades de ensino, enquanto que os Orientadores de escolas fundamentais atuam em uma unidade escolar.

Neste aspecto, a maneira em que está organizada a divisão dos Orientadores Pedagógicos nesta rede de ensino causa uma nítida sensação de injustiça entre os próprios Orientadores, demonstradas em reuniões com a Secretaria de Educação. Tal insatisfação se refere ao fato de que alguns trabalham em apenas uma escola, enquanto outros têm que exercer suas funções em duas ou três unidades de educação infantil e outros, ainda, têm que trabalhar em escolas que possuem ensino fundamental e médio com um número elevado de profissionais sob sua responsabilidade. Desta maneira, o número de alunos e de professores com que cada profissional de Orientação Pedagógica acaba atuando, depende da escola em

²⁰ Dados segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme censo 2010.

que foi lotado, isto é, a intensificação do trabalho do Orientador, também, depende do lugar em que realiza suas funções.

Há escolas que possuem educação infantil e ensino fundamental juntas, ou seja, em um mesmo prédio funcionam a educação infantil e a educação do primeiro ao quinto ano, obrigando os orientadores destas escolas a exercerem suas funções para as duas modalidades. Isso, também, ocorre com os Orientadores que trabalham no ensino fundamental e médio, pois há escolas que possuem, em uma mesma estrutura física, essas duas modalidades da educação básica. Contudo, há Orientadores que atuam somente no ensino infantil e outros somente no ensino fundamental de 1º ao 5º ano.

Em uma das escolas deste município, com Ensino fundamental e Médio, por exemplo, o Orientador Pedagógico acaba tendo que trabalhar com aproximadamente 43 professores e 1400 alunos, enquanto que um Orientador que foi lotado em outra escola do mesmo segmento (Ensino Fundamental) é responsável por 11 professores e aproximadamente 300 alunos. Em relação à Educação Infantil, há a problemática do transporte para a transição de uma unidade para a outra, já que nenhum Orientador Pedagógico ganha adicional de transporte para atuar desta maneira e devem percorrer mais de uma escola durante a semana.

Não há legislação municipal que determine e defina o número de Orientadores relacionando ao número de alunos, professores e escolas, ou mesmo que garanta apenas um Orientador por unidade, mesmo em unidades de Educação Infantil. A Secretaria da Educação investe em uma imagem de que os Orientadores da Educação Infantil devem ser responsáveis por mais de uma unidade escolar e os Orientadores da Educação Fundamental devem permanecer em uma única unidade, independente do número de alunos e de professores. Os representantes da Secretaria justificam nas reuniões, quando são questionados acerca dessas questões, que é pelo racionamento de recursos humanos e econômicos, mas que está em estudo uma nova organização e possível chamada de mais Orientadores. Esse discurso vem sendo articulado desde 2008 até a presente data.

Das escolas que oferecem o Ensino Fundamental (44 escolas), 31 possuem o programa Escola em Tempo Integral²¹ - tendo como nome fantasia de “Oficina do Saber”. Nestes casos algumas turmas de alunos ficam dois períodos do dia sob a responsabilidade de uma unidade escolar. Informações retiradas do *site* oficial da prefeitura desta cidade indicam que

A Escola em Tempo Integral - Oficina do Saber oferece educação em tempo integral (manhã e tarde) às crianças de 1ª a 4ª séries. Além de melhorar o aprendizado, o programa estimula o desenvolvimento integral da criança, buscando o seu preparo para o exercício da cidadania, já sendo inclusive premiado pelo Unicef - Fundo da

²¹ Dados obtidos no *site* da Secretaria de Educação do município, em 04/2013.

Nações Unidas para a Infância . São mais de 7 mil crianças atendidas pelo programa, que oferece uma série de atividades educacionais e culturais aos alunos em horário diferenciado das aulas normais. São 31 escolas que contam com esse importante programa. (*site da prefeitura, 2013*).

A situação de Educação em Tempo Integral nas escolas acaba multiplicando as demandas do Orientador Pedagógico, pois a escola tem que se adaptar e se organizar para atender os alunos em dois turnos, aumentando o número de profissionais envolvidos e, conseqüentemente, o número de reuniões pedagógicas e atividades burocráticas que o Orientador deve realizar, tais como relatórios e monitoramentos que devem ser enviados à Secretaria da Educação.

Das 31 escolas que possuem o programa Escola em Tempo Integral, aproximadamente 17 escolas não vieram acompanhadas com o aumento da estrutura física, sendo que, nestas escolas, os alunos são obrigados a ficar em igrejas ou centros comunitários da região, que não foram construídas para fins de atividades da educação em tempo integral.

Essas escolas fazem o que ficou sendo chamado de “travessia”. Os alunos, funcionários e professores precisam ir e voltar a pé (quando é relativamente perto) ou de ônibus (quando é longe) para o prédio onde acontecem as atividades da Oficina do Saber.

As condições de estrutura física inadequada e “travessias” em meio a sol e chuva geram muitos transtornos aos alunos, funcionários e à comunidade local. Sem contar a problemática da formação dos chamados “oficineiros”: pessoas contratadas, em geral, por empresas que ganharam a licitação da prefeitura para realizarem atividades que envolvem a oficina do saber, tais como dança, arte, judô. Há fortes indícios que não há formações suficientes para atuar no trato com crianças, já que não há a necessidade do contratado ser formado ou estar em formação em algum curso voltado para a área educacional. Às vezes, osicineiros não são formados nem na especificidade da oficina ministrada.

As situações descritas fazem com que cada escola seja bem diferente de outras, tendo especificidades, programas, projetos e estruturas físicas bem distintas. Essas situações acabam deixando alguns orientadores em possibilidade de vantagens estruturais e de condições de trabalho sobre outros que exercem o mesmo cargo.

Assim, é possível fazer uma leitura deste contexto a partir do ideário do mal-estar docente, no qual o Orientador Pedagógico, também, sofre com a falta de estrutura, de condições e a intensificação do trabalho.

Esteve (1999), Jesus (1998) e Codo (1999) caracterizam o mal-estar docente pelos comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de estresse, falta de empenho em relação à profissão e desejo de abandonar a carreira profissional. Para eles, os

fatores sociopolíticos, profissionais e de formação profissional acabam interferindo diretamente na relação com o trabalho e com a vida cotidiana: os baixos salários, a falta de materiais, o aumento do número de alunos e as novas exigências, acabam minando os ideais transformadores da educação, pois

[...] os múltiplos papéis que os professores desempenham, o excesso de alunos nas classes, a pouca motivação dos alunos para o ensino escolar, os baixos salários, a multiplicação das horas de trabalho e até mesmo a violência física a que estão expostos os professores, criam uma situação de trabalho extremamente difícil (MACHADO e MAGALHÃES, 2002, P.140).

Diante destes argumentos, pode-se inferir e correlacionar as situações vividas pelos professores com as situações vividas pelos Orientadores Pedagógicos, pois suas vivências profissionais e de condições de trabalho são semelhantes e claramente observáveis na rede educacional de ensino da cidade em questão.

Sobre isso, Placco (2011) revelou que os maiores problemas indicados pelos 400 Coordenadores Pedagógicos das diversas regiões do país foram: problemas com recursos e infra-estrutura: falta de espaço físico, de verbas, de vagas e de material; problemas relacionados a pais e a comunidade: falta de comprometimento dos pais e a falta de envolvimento da comunidade; problemas relacionados a fatores externos/ governos: segurança, policiamento, planejamento, recuperação, salários, falta de profissionais e falta de apoio. Essas dificuldades também foram apontadas por uma Coordenadora:

Finalizando o dia, retorno à minha casa, com a sensação de mal-estar e carregando o peso da ausência do tempo necessário para a realização de projetos que possam causar mudanças significativas... Fico a pensar que muita coisa precisa ser mudada na estrutura da escola pública: mais pessoal de apoio, melhores condições de trabalho (ALMEIDA, 2011, p.32).

A partir do ideário do mal-estar docente, é possível fazer inferências acerca de um “mal-estar do Orientador Pedagógico” que, também, demonstra sofrer com problemas de infra-estrutura, condições de trabalho e, principalmente, a intensificação de suas tarefas. Essa situação merece um estudo mais aprofundado, o que não é o foco desta pesquisa, mas evidencia uma situação de, no mínimo, grande desconforto entre tais profissionais que fica empiricamente evidente nos encontros e reuniões promovidas pela Secretaria da Educação do Município citado.

Dentro deste sistema, encontra-se a unidade escolar, na qual foi o lócus da pesquisa. Ela é mantida pela prefeitura do município e fica na região oeste da cidade, que é caracterizada por grandes avenidas que ligam os bairros ao centro da cidade e também, frequentemente, é usada como trajeto para quem vai ou vem de cidades vizinhas. O bairro é caracterizado por ser um lugar de moradias, tendo muitos prédios residenciais. Em seu

entorno, localizam-se muitos comércios de bens e serviços, principalmente, nas mediações das grandes avenidas que cercam o bairro. Vizinho à escola, situa-se um clube tradicional da cidade.

Apesar de esta instituição escolar estar situada em um bairro residencial, uma grande parte dos alunos, cerca de 73%, reside em outros bairros da cidade.

A instituição atende aproximadamente 600 alunos entre 5 e 11 anos, equivalendo aos 5 primeiros anos do ensino fundamental de nove anos. O espaço físico da escola é formado por 8 salas de aula, na qual compreende 16 turmas nos horários matutino e vespertino. Possui, também, uma sala para professores, sala de leitura, sala com computadores, uma sala para secretaria escolar, cozinha para merenda escolar, cozinha para os funcionários, um refeitório, sala para materiais de educação física, pátio, banheiros para alunos e outro para os funcionários, uma sala para a Diretora e outra sala para a Vice-diretora e o Orientador Pedagógico, que trabalham em um mesmo espaço. Nesta escola não há quadra para a realização de esportes. Desta forma, as aulas de educação física são realizadas no pátio.

Na escola atuam 16 professoras que são polivalentes, ou seja, são responsáveis pelo ensino de todas as disciplinas. Também tem uma professora de educação física que é responsável por lecionar essa disciplina para todas as turmas. Cada turma de alunos tem duas aulas de educação física de cinquenta minutos por semana.

A equipe de gestão da escola é formada por um Orientador Pedagógico, uma Vice-Diretora e uma Diretora. Ao todo são 53 funcionários, contando com professores, equipe de gestão, merendeiras, inspetores, oficinairos, auxiliares de educação, auxiliares de limpeza, secretárias, educadora comunitária e uma professora readaptada que atente a recepção da escola.

A escola oferece o Programa Oficina do Saber – Escola em tempo integral e está entre as 17 escolas que não receberam aumento da estrutura física para atender os alunos e os funcionários. Dessa forma, os discentes e os profissionais da escola têm que andar cerca de 500 metros para chegar ao local da Oficina do Saber. No local da Oficina, há um prédio com mais de 30 anos que era usado pela comunidade local para a realização de cursos e eventos. Este espaço foi relativamente adaptado (pintado e organizado) para receber os alunos e sua estrutura conta com dois banheiros individuais, uma cozinha, um pequeno depósito, uma pequena sala com telefone para os funcionários e um salão. Este espaço atende cerca de 180 crianças por dia.

Entre o contexto da pesquisa.

As filmagens das aulas das professoras que iremos analisar nas confrontações para esta pesquisa, aconteceram durante o ano de 2013. Foram realizadas filmagens de aulas de três professoras que se dispuseram a deixar que algumas partes de suas aulas fossem gravadas. Depois de gravadas, essas aulas foram expostas aos mesmos professores, de forma individual, isto é, a leitura das imagens foi realizada apenas com a professora gravada e o Orientador-pesquisador. Na ocasião, estimulava-as para o olhar mais atento sobre as imagens, com perguntas sobre as ações nas aulas. As gravações ocorreram em diferentes momentos durante o ano letivo de 2013.

Foi estabelecido, em conjunto com as professoras participantes, que poderia ser gravada partes de qualquer aula, utilizando disciplinas e conteúdos da escolha das mesmas.

Foi possível caracterizar os participantes desta pesquisa da seguinte forma:

Professora	Idade	Série/ ano	Formação	Tempo de magistério	Disciplina escolhida para a gravação	Conteúdo da aula gravada
P1	27	4º ano	Educação Física	7 anos	Educação Física	Desenvolvimento do equilíbrio corporal utilizando o jornal como instrumento
P2	37	3º ano	Pedagogia	11 anos	Arte	Construção de anjos utilizando dobraduras com figuras geométricas e diversos tipos de papéis para colocar bilhetes com o objetivo de expor nos murais da escola.
P3	62	2º ano	Pedagogia	15 anos	Matemática	Estudo do Sistema decimal através de tampinhas de garrafas.

Tabela 4: Caracterização dos professores participantes da pesquisa.

A P1 resolveu gravar uma atividade com o quarto ano para exercitar o equilíbrio corporal através da utilização do jornal. Nesta aula, a professora sentou-se em círculo com os alunos, fez a chamada de presença e começou a explicar os motivos que o Orientador Pedagógico estava presente e gravando as atividades. Na aula anterior, a professora já havia conversado com os mesmos alunos, dizendo que viria um pesquisador de uma universidade para realizar a gravação de uma aula. Quando os alunos me viram com a câmera de filmar,

demonstraram certa decepção, fazendo gestos de desapontamento, pois esperavam alguém diferente, uma “pessoa importante da universidade”. Ao mesmo tempo, foi perceptível a despreocupação e a tranquilidade dos alunos, tanto que pediram para que eu os deixassem fazer gravações com a câmera. Neste momento, dei o objeto de filmar para alguns alunos que ficaram gravando imagens, em tom de brincadeira, por alguns instantes enquanto a professora se organizava para começar a aula. Quando a professora começou a explicar os objetivos daquela aula para os alunos, pedi a câmera de volta e comecei a gravação.

Depois de explicar os objetivos, a professora deu uma folha de jornal para cada criança e dividiu em duplas, pedindo para que os alunos fizessem alongamento e agachamento como aquecimento em duplas. Após o pequeno aquecimento, a professora dividiu os alunos em quatro grandes grupos e começou a pedir para que os alunos cumprissem um percurso equilibrando o jornal na cabeça e depois foi dificultando as tarefas a serem realizadas.

Na parte final da aula, a professora propôs uma situação-problema, na qual os grupos deveriam resolver utilizando o raciocínio e o jornal. Ela pediu para que os grupos chegassem até o final do percurso, utilizando apenas o jornal para pisar, ou seja, os alunos deveriam usar o jornal como “uma ponte” para chegar ao local determinado, de modo que não pudessem pisar no chão sem o jornal, mas, como cada aluno havia recebido apenas uma folha, havia poucos jornais para chegar até o fim do percurso, forçando assim o raciocínio em grupo para a resolução deste problema.

A P2, professora do terceiro ano gravou uma aula de arte em que propõe a construção de um anjo para expor em um mural da escola. Esse anjo tinha mensagens que os alunos escreviam para os alunos da escola. Essa gravação foi a única exposta nesta pesquisa que não foi agendada anteriormente. A professora e eu já havíamos conversado sobre a gravação da aula, mas não tínhamos organizado o dia para o registro em áudio e vídeo. Quando fui até a sala desta professora para agendar a data ela me disse: “- Olha, vou começar a aula de arte agora. Você não quer filmar este momento?”

Sem hesitar, peguei a câmera e fui para a sala de aula filmar as tarefas propostas. Ao entrar, a professora já havia conversado com os alunos sobre a minha presença e começou a explicar a proposta de arte para aquele dia. Então, através de figuras geométricas feitas com dobraduras, os alunos construíram um anjo que ao final foi exposto no mural da escola com bilhetes de mensagens de agradecimento, desejos e felicitações. Os bilhetes eram endereçados para os outros alunos da escola que passam pelo local da exposição. Esta tarefa, segundo a professora, tinha o objetivo de deixar a escola mais agradável para os alunos, aja vista a

sobrecarga de conteúdos que os alunos precisam dar conta durante o ano letivo e a ideia que envolve a aula de arte como sendo uma matéria prazerosa:

O.P.: Primeiro, por que você fez o anjinho?

P2: Porque eu sempre quero fazer uma coisa bonita. A escola precisa disso. A escola precisa ser bonita aos olhos. Eu queria que ficasse uma coisa brilhosa, colorida, alegre e é uma atividade relativamente fácil.

A P3, professora do segundo ano, gravou uma aula de matemática, na qual utilizou tampinhas de garrafas de cores diferentes como atividade de numeralização. Os alunos deveriam responder situações descritas pela professora, utilizando as tampinhas para a resolução das situações expostas. A professora formou grupos de alunos e, na sequência, distribuiu as tampinhas para as crianças. Depois, escreveu algumas situações na lousa e pediu para que cada aluno, em seu grupo, as resolvesse.

É importante salientar que, antes das gravações, foi explicado aos professores participantes que o objetivo do registro em áudio e vídeo e posterior análise era tentar realizar uma leitura analítica do próprio trabalho, tendo o Orientador não só como espectador, mas como uma pessoa que, através das problematizações evidenciadas nas gravações, pudesse tentar oportunizar o olhar para si e para o trabalho, auxiliando o pensar sobre a prática pedagógica.

Ao concordarem com a pesquisa, os professores assinaram o termo de consentimento (ANEXO 4).

Neste sentido, há outras gravações de aulas e confrontações realizadas com outras professoras da escola, mas que não entraram nesta pesquisa. Escolhi essas três professoras pelo grau de proximidade que tenho com elas.

Para a realização das confrontações, depois das gravações, estabeleci alguns critérios que foram orientadores para a realização dos diálogos. Dessa forma, pude organizar algumas questões, para usar como estopim do diálogo e incentivar a reflexão. Essas questões giram em torno de perguntas como, por exemplo, por que a professora fez o que fez? O que ela faria diferente? O que ela deixou de fazer que julga importante? Por que não fez?

Com isso, pretendo tentar buscar

compreender as palavras e suas outras práticas sociais também por meio de suas ausências – por meio da compreensão de por que eles não fazem uma parte do que dizem, por que eles jamais falam sobre uma parte do que fazem e por que eles não falam ou não agem sobre alguns dos aspectos do trabalho de sua área de atuação (PENIN, 2009, p. 118).

Os dados obtidos nesta pesquisa encontram-se no diálogo realizado entre o Orientador-Pesquisador e as professoras e não exatamente das gravações das aulas realizadas.

Tais gravações foram usadas para impulsionar o diálogo e dar condições para a reflexão sobre a prática.

Dessa forma, baseado no princípio de dialogicidade que envolve as ideias de Freire (1983, 1987, 1996) e Bakhtin (1988, 1992, 2002) organizei algumas orientações que me guiaram na análise em conjunto com as professoras das aulas gravadas:

- Deixar a professora falar para poder evidenciar seus pontos de vista,
- Incentivar a professora a falar sobre as ações que julgava relevantes,
- Incentivar a professora para o olhar sobre si,
- Estimular o diálogo de forma a tentar contribuir com algumas sugestões quando possível,
- Estabelecer relação de abertura com a professora, a fim de tentar diminuir o estado hierárquico entre a professora e Orientador.

Analisando o diálogo realizado entre as Professoras e o Orientador-Pesquisador que foi possível estabelecer algumas relações as quais evidencio a seguir.

ENTRE A LEITURA ANALÍTICA DAS CONFRONTAÇÕES

Para realçar as confrontações, tendo em vista que a análise desta pesquisa será realizada no diálogo entre o Orientador-Pesquisador e as professoras, foi feita a transcrição na íntegra das conversas sobre a análise da aula filmada (ANEXO 5, 6, 7). A fala do Orientador-pesquisador está representada em negrito, para diferenciar da fala das professoras. As falas representadas entre parênteses e itálico indicam informações de sujeitos e ações que ajudam a compreender o diálogo.

Para a análise do diálogo foi realizado o movimento de observação sobre o que há de comum nas falas das professoras, isto é, ao analisar as conversas, houve a tentativa de olhar as semelhanças nas falas das três professoras, portanto, sobre o que havia de repetível entre os vários atos das atividades realizadas durante as confrontações. O objetivo foi tentar perceber a influência gerada pela metodologia da confrontação ao olhar para as próprias ações.

A leitura analítica do diálogo realizado entre o Orientador-Pesquisador e os professores pesquisados foi baseada no princípio de dialogicidade (Freire, 1983, 1987, 1996 e Bakhtin, 1988, 1992, 2002). A escolha do uso deste princípio orientado por tais autores, se deu pela perspectiva buscada neste trabalho, isto é, se justifica pela tentativa de olhar o sujeito como ser histórico-social, inacabado, pleno de possíveis transformações.

A escolha de Bakhtin como orientador para a leitura analítica dos diálogos realizados se deu por influência de Clot (2006, 2010), na qual faz referência em seus escritos. A partir dos estudos de Clot, comecei, também, a me debruçar sobre os conceitos abordados por Bakhtin. A escolha de Freire foi pela influência de uma disciplina cursada na universidade que discutiu o conteúdo escolar como possível instrumento emancipador e que tinha Freire como principal aporte.

Ao observar a ideia de diálogo entre os dois autores citados, é possível perceber uma interessante aproximação conceitual, pois para Freire (1983) o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Bakhtin define o diálogo como uma alternância entre enunciados, entre sujeitos e entre diferentes posicionamentos:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo

possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN apud MARCHEZAN, 2012, p. 116).

Há na perspectiva dos dois autores a ideia do diálogo como fonte potencial de desenvolvimento. Para os dois autores citados, é pela comunicação dialógica que o ser humano tem condições de revelar-se humano para os outros e para si mesmo. É na tensão entre forças sociais que o diálogo se fundamenta como instância de desenvolvimento, pois o diálogo apresenta-se como uma relação viva entre previsíveis e imprevisíveis, entre o reiterável e o acontecimento (BAKHTIN, 2011).

Nesta visão, o diálogo não pode ser visto somente como transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. O diálogo é contrário ao conceito de dominação, que em vez de libertar o homem, escraviza-o, o reduz a coisa, manipula-o, não permitindo que ele se afirme como pessoa, que atue como sujeito, que seja autor de sua história e se realize nesta ação, fazendo-se verdadeiramente homem. O ato dialógico não invade, não manipula e não sloganiza. O ato dialógico impenha-se na transformação constante da realidade. (FREIRE, 1983).

Não se trata, também, de um procedimento para descobrir, desnudar um caráter humano finito. No diálogo, o homem não se manifesta somente ao exterior, mas torna-se o que é verdadeiramente e não unicamente aos olhos dos outros e sim, igualmente, aos seus próprios olhos. (CLOT, 2010, p.131).

Por isso, não há lugar para o diálogo em estruturas rígidas e verticais, mas sim na relação de interlocutores que tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada, fazendo do diálogo fonte irradiador e organizador da reflexão.

Neste sentido, é com o diálogo que rompemos o silêncio e problematizamos o próprio silêncio e também suas causas, fazendo com que o vivido tome formas potenciais para viver outras possibilidades.

O diálogo alimenta-se de outros diálogos anteriores e paralelos existentes, dos quais ele retoma e reelabora temas em torno de múltiplas possibilidades. Dessa maneira, o diálogo é entendido

como reação do eu ao outro, como reação da palavra à palavra de outrem como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas (MARCHEZAN, 2012, p.123).

Quando alguém diz algo, sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, inclusive na escolha dos próprios itens lexicais. Neste modo, dizer é dizer-se.

O diálogo possui propriedades que permite apreender a linguagem viva, isto é, é pelo diálogo que podemos conhecer e reconhecer os diversos modos de existência dos seres humanos. Também é pelo diálogo que podemos transformar, fundamentar e instruir a linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida cotidiana, surgindo como réplica e contra réplica social.

Apesar de ainda recente na leitura em Bakhtin e Freire, foi possível organizar a fala das três professoras em alguns pontos interessantes que surgiram de maneira comum entre os diálogos.

Analisando as três conversas do Orientador-Pesquisador com as professoras foi possível observar três movimentos que mais aconteceram. As falas das docentes variaram entre a percepção das ações realizadas, a organização do discurso e a demonstração de atos responsáveis.

Percepção de ações.

Nos diálogos, fica bastante evidente que as professoras reconhecem ações (dos alunos e delas mesmas) que tinham reparado no dia da gravação e algumas ações que não tinham percebido no dia da aula gravada. Isso faz com que elas acabem confirmando e expandido informações que já sabiam e, também, faz com que elas possam observar outras informações que não tinham notado no calor da aula, oferecendo melhores condições de entender o que estava acontecendo na relação aluno-professor.

Por exemplo, ao assistir uma cena em que os alunos começam a ir de um lado para o outro, utilizando o jornal de modo diferente do colega de sala, a P1 reconhece que não havia percebido que a intenção da maioria dos alunos era somente atravessar o espaço, como se fosse uma espécie de jogo para ver quem chegava primeiro, sem se importar com a comanda da professora, a qual fazia referência à utilização do corpo para equilibrar o jornal. Neste aspecto, o interesse de alguns alunos era somente chegar até o fim do espaço delimitado o mais rápido possível, deixando de lado a preocupação com o equilíbrio do jornal utilizando o próprio corpo, atividade que não era o objetivo da professora e que não havia visto no dia da gravação:

P1: (...) Aí, você vê que tem alguns (*alunos*) que o pensamento é atravessar. Entendeu?

É atravessar de um lado pro outro só. Aí vai correndo, não toma cuidado com o jornal.

Aí, o outro, você vê que vai mais devagar, controlando, equilibrando o jornal, cada um...

Aí você consegue perceber que cada um entende de um jeito.

Às vezes mesmo você re...

...falando de novo que é pra ter equilíbrio, mão direita, mão esquerda, mas se preocupa só em atravessar.

O.P.: E você já tinha percebido isso que você falou agora pra mim? Nesta questão exatamente?

Professora – Não.

O.P.: Neste movimento?

P1: Não.

(...)

P1: O que eu não tinha visto aquele dia (*dia da gravação*) é assim, dos alunos que passam só pela atividade, entendeu?

O.P.: Como assim?

P1: Você vê que tem alguns (*alunos*) que tão lá com o jornal que vão atravessando, que vão entendendo o movimento de atravessar de um lado para o outro, de equilibrar o jornal. Agora, tem aqueles que só atravessam, entendeu? Eles querem só concluir, de um lado para o outro, não pensando no movimento que está sendo feito.

Isso eu não tinha reparado no dia.

Reparei na filmagem.

O.P.: Ah, muito bom!

Quando a docente enuncia a palavra “aí”, ela está se referindo ao vídeo e não a um cacete de linguagem, ou seja, a palavra “aí” dita nas frases pela professora (“aí você vê...”; “aí você consegue perceber...”) significa que foi pelo instrumento da gravação, do vídeo, que ela pôde reparar em algumas coisas que não havia visto na aula e este movimento, de observar o que antes não havia visto, permite outras possibilidades de atuação. Foi através da análise da gravação que a professora pôde perceber aquilo que não havia percebido e, a partir disso, atuar sobre essa nova perspectiva.

A P2 também mostra indícios desta percepção quando, em um momento da aula, vai ajudar um aluno que estava com dificuldades para realizar uma determinada dobradura no papel, mas ela não sabia que eu, na posição de quem estava filmando a aula e percebendo a sua dificuldade, já havia perguntado para o discente se ele queria ajuda. Neste mesmo instante ele negou, mas logo após a professora, também percebendo a sua dificuldade, foi ajudá-lo e ele aceitou sem hesitar. A professora lembra do momento em que foi ajudar o aluno, mas não havia percebido que eu também tinha oferecido ajuda:

O.P.: Olha que interessante aqui. Eu perguntei para ele (*aluno*) se ele precisava de ajuda...e ele falou: Não!

P2: E eu fui ajudar, né?!

O.P.: Você pergunta se ele precisa de ajuda. E ele fala: - Quero!

P2: É aquilo que eu te falo da pessoa conhecida. (*Como o*) do vínculo do pai e da mãe e do responsável por ele. É o afetivo, né?

O.P.: Eu to lá com uma coisa, filmando, um cara diferente na sala.

P2: Tipo, não, eu não! Você vai me ajudar? Deixa que minha professora me ajuda!

Essa situação, além de mostrar a importância do vínculo afetivo com os alunos (WALLON, 2007), mostra que a confrontação serviu para que a professora resgatasse a importância da questão emocional e como ela influencia nas relações, análise que foi realizada somente após a exposição ao vídeo, pois, no momento da gravação, a docente não havia percebido essa situação.

Por sua vez, a P3 também fez várias referências sobre a questão da percepção de ações através do vídeo. Em uma delas a professora, vendo as imagens gravadas na aula, reconhece a ação dos alunos que estavam apagando os números na lousa que foi registrado por ela, que, na ocasião, perguntava aos grupos a quantidade total de tampinhas. Como cada grupo queria “ganhar” (pois julgavam que era uma competição), alguns alunos, de modo astucioso, iam até a lousa com a intenção de aumentar o número de tampinhas de seu grupo, tentando esconder da professora as alterações por eles cometidas:

O.P: Você já tinha visto isso?

P3: Tinha. Eu percebi na hora que eles apagavam. Por isso que eu deixei. Então fui registrando o que eles falavam.

Aí, nós fomos para o grupo que tinha mais. Qual o grupo que tem mais? Quem ganhou? Quem foi o primeiro lugar? Qual o grupo que tem menos? Aí, Alá! To deixando eles perceberem qual tinha mais, qual tinha menos.

...Aí eu deixei eles falarem...

(...)

P3: Sabe Michel, é assim, é lógico que depois que eles terminaram, olha lá, ele (*aluno*) está indo na lousa, está querendo mudar. E ele mudou (*o número*)! (*A Professora observa que aluno havia mudado o número de tampinhas de seu grupo enquanto estava de costas*).

O.P.: Você já tinha visto isso?

P3: Eu vi tudo isso! Tinha plena certeza. Eu vi que ele mudou. Tanto que ele põe cento e tanto ali. Pode ver, ó, ó. Olha só o que ele faz!

Eu disse: - Mas A2, você tinha tudo isso? Tá vendo eu perguntado para ele?

Ele disse que tinha. Pra mim tudo bem!

Essa situação fez disparar, no diálogo entre o Orientador-Pesquisador e a professora, uma discussão sobre a competição na escola, fazendo os dois profissionais pensarem sobre questões éticas, dando possibilidade para que a professora pudesse abordar as questões éticas em outros momentos, em outras tarefas propostas.

Dessa forma, as cenas que já haviam visto ou que não tinham percebido durante a gravação da aula, fizeram com que elas tivessem condições de confirmar o que já haviam visto e tomar consciência de atitudes e processos que não haviam percebido. Essa situação nos remete a ideia de Penin (2009), quando faz referência à gravação de aulas, utilizando aparatos tecnológicos:

O uso da tecnologia permite uma observação mais refletida do que espontânea, focada também nos gestos, e não somente nos sentidos atribuídos a eles. As diversas possibilidades de retomada do material elaborado e coletado digitalmente pelo pesquisador em campo permite atribuir aos gestos um sentido diferente daquele que seria atribuído no calor do campo. O uso de equipamentos digitais permite ao

pesquisador a possibilidade de evitar juízos de valor muito rígidos em campo, pois atribui um papel importante à reflexão efetuada fora dele e, com isso, busca separar observação de interpretação (p.126).

Nestes três casos, a confrontação ofereceu condições para as professoras reverem e confirmarem suas práticas e, também, serviu para localizar ações e movimentos que não haviam observado durante a aula, tendo muito mais informações para realizarem a leitura de sua prática. Essa situação pode elevar as opções do agir da professora, na medida em que elas ganham, através da metodologia da confrontação, informações importantes para o planejamento de suas aulas.

Talvez foi a possibilidade de pensar sobre o passado que fez com que a P1 repensasse sua ação e, assim, vislumbrar uma ação outra, diferente da situação vivida por ela, na qual aparecem, na gravação, três alunas sentadas, negando-se em realizar as atividades. A professora já havia reparado, mas resolveu trabalhar com os outros alunos, deixando as alunas sentadas. A professora, no dia da gravação, optou por deixar as alunas sentadas e conversar com elas depois da aula terminada. Quando o Orientador fez a pergunta sobre o que faria diferente diante das atividades observadas no vídeo, ela lembra a cena dos alunos sentados e que não estavam participando das tarefas e diz:

O.P. – Tinha alguma coisa que você faria diferente?

Pausa.

P1 – Eu acho que eu...

...eu agora vou observar mais quando tiver algum aluno deslocado, entendeu?

Não vou deixar pra depois, talvez. Vou tentar trazer aquele aluno. Ele sentou já vou, vou conversar, pra tentar trazer ele de volta já e não tentar conversar depois.

Neste sentido, a gravação torna-se história e eu posso me perceber como sujeito que constitui (e, também, sou constituído por/pela) histórias e cultura, que podem ser olhadas a partir de diversos ângulos, até mesmo aqueles que eu não havia percebido. É pela análise da gravação que posso, dentre outras possibilidades, tomar consciência desta produção histórica que passa a ser nova e, assim, poderei agir sobre o que não havia visto, mas que agora vejo: “Podemos então repensar o passado para dar novo significado a história, e simultaneamente, abrir novas possibilidades para o futuro” (KRAMER, 2003, p. 60).

Organização do discurso.

As evidências durante o diálogo entre o Orientador-Pesquisador e as professoras apontam uma interessante organização do discurso pelas docentes. Nos apontamentos descritos pelas professoras, foi através da análise do vídeo que elas puderam organizar, por intermédio da linguagem, os elementos e argumentos discursivos. É possível perceber que,

através da organização do discurso e das idéias, a prática das professoras ganhou mais força e convicção, pois é através da linguagem que elaboramos a nossa experiência e não o contrário, já que o ser humano cria a si próprio, criando também o mundo, e se torna sujeito na linguagem (Kramer, 2003).

Baseado na ideia de discurso, já explicitada anteriormente, é possível notar os valores, concepções e posições políticas das professoras como, por exemplo, na situação em que a P1 dá a oportunidade para os alunos falarem sobre a aula e sobre a problemática causada por aqueles que não queriam realizar as atividades propostas. Na gravação, a professora faz um momento de escuta e pergunta aos alunos sobre a aula. Os alunos começaram a discutir sobre um conflito que aconteceu entre alguns alunos durante a atividade realizada e a professora intermediou a discussão. Neste momento, o Orientador destaca ação política da professora e posiciona-se a favor dessa conduta. Desta forma, o Orientador-Pesquisador chama a atenção da prática da escuta dos alunos pelo professor e incentiva-a para essa prática pedagógica:

**O.P.: Legal, que você fala: mais alguma dúvida? Vocês querem falar mais alguma coisa? Você não pegou e fechou a aula.
Mas isso é muito legal. É muito bacana, dar voz a essas crianças.
Por que você faz isso? (*dar voz aos alunos*)**

Aparentemente, os valores, concepções e posições políticas somem no calor do contexto da situação de aula, naturalizando as relações, mas a gravação nos dá a oportunidade de refletir (tanto o Orientador, como a professora) sobre as posições ideológicas que são transmitidas pelos sujeitos gravados no vídeo.

Quando o Orientador, neste último diálogo, pergunta para a professora: “Por que você faz isso? (*dar voz aos alunos*)”, a professora faz uma ligeira pausa. Neste momento, há uma possível organização do discurso para que ela possa responder a pergunta. Dessa maneira, ao ver as imagens na tela e ao ser questionada pelo Orientador-pesquisador, a professora retoma os argumentos que acredita e organiza o seu discurso, ao mesmo tempo que parece haver uma conscientização da importância de seus atos educacionais.

O.P. – Por que você faz isso? (*dar voz aos alunos*)

Pausa.

P1 – Ah, eu acho que assim: a educação física por si só ela tem essa liberdade, né!? e eu lembro que eu tava no começo e eu queria ouvir eles...

... eu queria ter um *feed back* do que eles estavam achando de mim mesmo, da aula, de como tava sendo. Não que eu não deixe espaço para eles, é lógico que eu deixo, mas no começo eu deixo muito mais, porque eu preciso ter esse retorno, do que eles estão achando da aula, da minha fala, se eles estão entendendo, né? Eu acho que tem que ter, né?!

A professora pôde perceber, na hora da aula, o porquê os alunos estavam irritados e não queriam realizar as atividades. Para além dessa percepção, ao analisar a própria ação na avaliação da imagem técnica, a professora teve condições de se perceber constituidora de

ações educativas e da importância da escuta para os alunos e para ela mesma, isto é, ao analisar a sua prática, a professora pode ter tomado consciência de sua ação na aula gravada: o ato da escuta é uma posição política na atuação em aula. Essa conduta se mostra contrária a uma posição intransigente, dura e autoritária, no sentido de que somente o professor possui o poder da fala pela sua posição hierárquica. Essa posição política muda completamente o sentido da aula.

Na fala da professora, os argumentos demonstrados no recorte do diálogo apresentado, narram que a educação física por si mesma, isto é, pela própria disciplina, já possui características que possibilitam a escuta. Essa idéia pode não ser verdadeira, pois, na história da humanidade, a educação física foi e ainda é usada para um controle meticuloso da ordem social, utilizada para a docilização dos corpos com vistas a disciplinar e tornar mais fácil o controle sobre a vida (FOUCAULT, 1987), como por exemplo, a punição dos corpos através de exercícios físicos.

O que concretamente fará a diferença entre uma posição autoritária ou dialógica, em uma aula, serão as concepções da professora que poderá se revelar nas ações da prática pedagógica e não a disciplina em si, onde algumas disciplinas são mais “libertadoras” que outras.

Nesta mesma questão, é possível observar a organização do discurso da P3. Em um determinado momento do diálogo, a professora revela:

P3: Michel, porque o objetivo desta atividade é: vamos aprender o sistema decimal. Vamos aprender a contar, vamos perceber que quando eu tenho dez, eu já tenho uma dezena. Então, eu queria que eles percebessem isso no concreto. Eu vou pegar as tampinhas e eu vou, através das tampinhas, descobrindo os números de uma maneira mais concreta.

O.P.: Entendi.

P3: E como eu vou fazer pra contar? Como eu vou separar as continhas? E aí eu vou aprofundando o entendimento das crianças.

- Agora nós vamos contar as tampinhas brancas, eu (*no*) individual e eu em grupo. As dificuldades vão se aprofundando pra que eles percebam as diferenças que existem.

O.P.: E você acha que conseguiu atingir esse objetivo?

P3: Eu consegui quando nós percebemos que eles me entregaram as folhas (*de atividades*) depois, e eu fui colocando na lousa. No dia seguinte eu entreguei as folhas novamente para as crianças, porque eu pedi para que eles colocassem o nome, aí eles não estavam mais em grupo e eu entreguei as folhas e nós fomos fazendo uma análise. Aí eu disse (*para os alunos*) que era (*tinha que ser*) uma coisa verdadeira e não, por exemplo, ah, eu encontrei quarenta tampinhas e eu (*digo*) que encontrei cem...

(...)

O.P.: Legal! Eu acho que esse tipo de atividade é tão rica, porque parece que é tão simples...

P3: Mas não é...

As crianças têm que usar o raciocínio, né?

O.P.: Exato!

P3: Eles tem até que se preparar...

Como eu vou contar agora? De que maneira eu vou contar? Separar por cores...
Então, tem toda uma preparação. E não é tão fácil. Veja: se você olhar, eles estão separando as cores...

Nesta situação, a professora, ao olhar para si mesma na confrontação, começou a falar sobre o objetivo da aula demonstrando a preocupação em organizar situações concretas de aprendizagem. Assim, ela, ao olhar a gravação da aula e com a afirmação do Orientador-pesquisador sobre a importância deste tipo de atividade, consegue ter muitas informações para organizar o discurso, fazendo com que ela reafirme suas convicções sobre suas posições para o ato de ensinar.

Seguindo essa mesma linha, a P2 ao olhar para si na gravação da aula, também organiza o discurso em torno da defesa do vínculo entre o professor e o aluno como meio para facilitar o aprendizado e atingir o objetivo como professora:

(...) Eu acho que eles sentem segurança naquilo que eu falo. Eles se sentem muito seguros comigo!

(...) **O.P.: E você acredita que isso facilita na hora de dar aula, pra eles aprenderem?**

P2: Acredito. Eu acredito nisso!

Esse vínculo é muito importante. Esse vínculo de confiança...

A professora não é uma segunda mãe, não é uma mãe dentro da escola, não é isso! Mas é uma relação de vínculo muito parecida. É uma relação de... aqui eu defendo você até onde eu puder, aqui eu me responsabilizo por você até onde eu puder. Sinta-se tranquilo! Pra aprender, pra fazer as suas atividades. Porque eu me responsabilizo por você. A minha relação com eles é essa! E com os pais deles também!

(...)

Ninguém vem sabendo tudo! A escola tem que sistematizar esse conhecimento.

O.P.: Você tá falando assim desta atividade de corte e colagem, mas isso me parece que é pra tudo, né?

P2: Pra tudo...

O.P.: Pra matemática...

P2: Se eu perceber que deu dificuldade eu chamo na minha mesa e falo, ó: - tá vendo isso? A gente pega um papel maior e faz aquilo de novo. Ou se é um texto eu faço na lousa pra mostrar como é que é. Eu gosto de trabalhar assim.

As situações da confrontação – diálogo e análise do vídeo – podem oferecer condições para a organização do discurso das professoras, pois ao transformarem suas ações em texto, elaboram as experiências e tomam consciência de sua profissão, dando um sentido próprio e singular às suas ações, podendo se perceber como profissionais, como professoras. Esse tipo de situação pode ajudar os professores a tomar consciência de si e reafirmar sua importância para os alunos e para o sistema educacional:

P1: Nossa, até parece que estudei muito nessa vida!

(...) P1: ... parece que eu sou professora de verdade, né!?

Risos

Engano bem, não!?

Risos

Ahh, até que dá pro gasto...

(...)

O.P. – No começo você falou: legal! Até parece que sou professora!

P1: É, né!? Me surpreendi comigo mesma.
Risos da professora.

Neste momento do diálogo com a P1, quando ela diz: “... até parece que sou professora de verdade, né!?” e “... me surpreendi comigo mesma”, nos dá pistas de ter reconhecido sua importância como profissional. Essa fala deixa transparecer a tomada de consciência de si mesma, como sujeito produtora de cultura e história. Nestes termos, podemos recorrer ao conceito de exotopia sugerido por Bakhtin: “tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar do outro, ou seja, o despertar de minha consciência se realiza com a interação da consciência alheia” (SOUZA, 2003, p. 83).

Nesta situação específica, o outro foi, além do Orientador-pesquisador, a própria professora que, ao se olhar na atuação de sua profissão, através da gravação das imagens, se percebe de outra forma. Através desse olhar mais cuidadoso, organiza o discurso e toma consciência de sua importância como profissional. Foi através do olhar cuidadoso sobre a imagem gravada de si mesma, completado pelo diálogo realizado entre o Orientador-pesquisador, que as professoras tiveram condições de analisar os seus atos e se reconhecer como figura importante no processo de ensinar, ajudando na constituição da identidade profissional.

Para a organização do discurso, houve, também, uma situação comum a todas as falas das professoras: o uso de marcas linguístico-discursivas que foram usadas para justificar o agir. Essas marcas linguístico-discursivas são vozes que atravessam as falas, dando forma e autenticidade para o discurso.

Através da voz das professoras podemos ouvir outras vozes que repercutem ideologias, valores, posições políticas e sociais, que já foram ditas por outras pessoas ou são pronunciadas por instituições ou organizações: “toda palavra é habitada pelo discurso do outro, por ter sido produzida no já-dito dos outros discursos.” (AUHTIER-REVUZ, *apud* LOUSADA, 2011, p. 66).

Dessa forma, os diálogos não se repetem de maneira absoluta, dura e inflexível. Eles também não são totalmente novos, mas acima de tudo, renovam marcas históricas e sociais que caracterizam uma cultura.

No diálogo sempre está imbicada uma terceira voz, a dos outros, contida nas palavras que utilizamos. Essa voz está em nós mesmos, portanto, é também nossa, porque é efetivada por nossos atos singulares (CLOT, 2010).

Dessa forma, foi possível organizar dois quadros com algumas marcas linguísticas em comuns encontradas no discurso dos professores que foram mais evidentes:

- A voz da liberdade e do autoritarismo.

Evidência	Professora	Fala das professoras
<p>Evidencia a preocupação com dois tipos de vozes: a voz da liberdade e do autoritarismo. Neste discurso estão presentes as inquietações das professoras que contracenam com estes dois tipos de vozes.</p>	P3	<p>P3: E assim... Independente dessa <u>liberdade</u> pra eles procurarem desenvolver... Só que depois, eu cobro. P3: (...) Isso me deixa feliz, em saber que o trabalho está sendo realizado e que eu dou essa <u>liberdade</u> para as crianças. Isso eu acho que é importante, né! Que eles tenham essa <u>liberdade</u>, mas essa <u>liberdade orientada</u>... <u>Eles não estão soltos. Eu estou o tempo inteiro andando e circulando</u> e as crianças estão se desenvolvendo. Porque essa coisa de você ficar muito em cima, também... Porque, Michel, Foucault já dizia que <u>a escola é como uma prisão</u>, né?! Toda a estrutura de uma escola é. Então as salas são fechadas, tem grades, pra você sair da sala você tem que passar pelo inspetor tem um portão trancado aqui na nossa escola. É como se fosse, realmente uma prisão. Então, eu penso muito em Foucault... Então eu procuro dar <u>liberdade</u> para as crianças...</p>
	P2	<p>P2: Porque eu acho que as aulas de arte, elas têm que ser <u>descontraídas</u>. Tem que ser uma aula <u>gostosa</u>. Eu acho que a criança tem que <u>curtir</u> aquilo, assim como na aula de trocar os livrinhos... Eu acho que ele tem que ter <u>prazer</u> em fazer aquilo. Se <u>sentir bem</u> fazendo aquilo ali. Tem que ser <u>gostoso</u>. Então, eu não importo que fique um zum-zum-zum. Um pouquinho mais de barulho, né?! Uma <u>baguncinha saudável!</u> (...) Tem momentos que eu vou <u>rir</u>, tem momento que eu vou ser <u>maleável</u> com eles, tem momentos que eu vou ser <u>muito dura!</u></p>
	P1	<p>P1: Ah, eu acho que assim: a educação física por si só ela tem essa <u>liberdade</u>, né!?... (...) Ah, tem uma coisa que é o apito. Eu não gosto de usar! Particularmente. Eu não gosto de usar apito. O.P.: É? Por quê? P1: Ah, porque acho que sei lá... Fica uma coisa meio... Não <u>autoritária</u>, sabe, mas... Ah, parece que minha voz não está sendo ouvida daí eu tenho que... Usar um outro instrumento entendeu? O.P: Entendi! P1: Parece que minha presença ali talvez não esteja sendo vista e daí eu tenho que usar o apito para chamar mais atenção. <u>Eu não gosto de usar o apito, mas é necessário.</u> O.P.: Você sempre usa o apito ou não? P1: Eu procuro sempre evitar ao máximo. Usar só quando é realmente preciso. Cê usa quando eles não estão prestando atenção?! É e daí eu faço assim: um apito, psiii, uma atenção, né?! (...) Até parece que sou <u>brava</u>, né? Risos. Mas eu sou <u>brava!</u> Às vezes eu sou <u>chata!</u> P1: (...) Ah, porque eu quero que minha aula seja prazerosa pra eles. Que não seja uma coisa forçada. Eu quero que ele consiga aprender na aula, mas que ele tenha satisfação de tá ali e não que ele se sinta obrigado em estar ali. Então, às vezes, quando o aluno tá meio</p>

- A voz da didática.

Evidência	Professora	Fala das professoras
Evidencia a preocupação das professoras em organizar ambientes de aprendizagem.	P3	<p>P3: Então, o meu papel principal aí é ser a <u>mediadora</u>... Por isso é que eu pego mais no <u>concreto</u> agora, entendeu? É material dourado, é tampinha. Tudo que eu posso eu ponho no <u>concreto</u> para eles. Para que eles tenham realmente noção do que é a base dez. Primeiro porque eles sentaram da maneira que quiseram. Porque se <u>auxiliaram uns aos outros</u>.</p> <p>Aí, eu pedi para eles arrumarem a classe, porque toda vez que eu formo um <u>grupo</u>, as crianças tem que ter noção de espaço, noção de ordem. ... aqui tem algumas alunas que são muito espertas, aí eu puxo elas para um <u>outro grupo</u>, pra ajudar a outras que precisam mais. Aí eu faço <u>duplas ou grupos construtivos</u>.</p>
	P2	<p>P2: Então eu gosto de fazer isso: <u>duplas produtivas</u>. Tem que sempre por uma criança que você sabe que puxa o outro. Que ela vai terminar antes e ainda vai orientar o amiguinho. Não fazer por ele, mas orientar. Então eu acho isso, que quando a criança tem uma <u>atenção individualizada</u>, ela pode aprender alguma coisa que não tinha aprendido.</p>
	P1	<p>P1: <u>Senta em circulo</u>, faz a chamada, daí se tiver algum recado, alguma coisa importante pra falar, já fala e só faz alguma mudança se tem alguma coisa diferente no dia. Aí faz alongamento...</p> <p>(...)foi uma aula que eu pude dizer que eu contemplei tudo aquilo que eu acredito que seja importante: o início da aula com a <u>roda de conversa</u>, né, fazer a chamada, conversar com os alunos. O <u>conhecimento com o material primeiro</u>...</p> <p>E depois no final, essa <u>problematização</u>, né, eles <u>refletirem</u> sobre o que eles fizeram....</p> <p>P1:...O <u>trabalho em equipe</u>!</p> <p>A minha função é <u>formar</u> um <u>aluno</u>, né, ... uma criança com bom <u>desenvolvimento motor</u>. Não um atleta.</p>

É possível notar, no diálogo com as professoras, que a organização do discurso se deu, também, pela alternância de vozes, revelando posicionamentos sociais e políticos. Foi pela organização do discurso que as professoras atribuíram sentidos para o processo didático como organização do trabalho pedagógico e o jogo de forças entre a liberdade e o autoritarismo.

No diálogo, incentivado pelas confrontações, as professoras revelaram a preocupação em dar condições de liberdade para os alunos, mas uma liberdade com parcimônia, com certo cuidado. Ficou evidente que as professoras procuram um ponto de equilíbrio entre as forças da ideologia da liberdade e do autoritarismo.

Ao mesmo tempo, o diálogo revela que as professoras usam a voz da didática para expor a preocupação em organizar ambientes de aprendizagem. Termos como mediação, função docente, trabalho em equipe, duplas produtivas, atenção individualizada e roda de conversa são usadas para dar forma e concretude ao pensamento didático. São vozes que produzem ecos nos pensamentos das professoras e influenciam diretamente em seus atos.

O ato responsável.

Além das percepções de ações e a organização do discurso, as três confrontações também evidenciaram atos importantes dos professores e atitudes que somente elas poderiam realizar durante as aulas e que influenciaram de maneira direta a relação dos alunos com as professoras. Essas atitudes apareceram em todos os diálogos reproduzidos pelas três professoras.

Nas gravações das aulas há claramente momentos em que as professoras realizam atos significativos em relação aos alunos. São atitudes expressivas que marcam o relacionamento entre seres humanos, constituindo história. Estes tipos de atos não são somente uma ação física, ainda que a englobem, mas é um agir humano que revela a potência de transformação, a possibilidade de vir a ser (SOBRAL, 2013, p. 13-14).

Neste sentido, o ato é uma ação concreta e intencional praticado por alguém situado, tendo caráter responsável e participante do agente. Esse ato concreto é permanente e ativo, mas jamais acabado, não sendo possível reduzir tais atitudes somente ao conceito de conteúdo ou ao produto abstrato, de natureza científica, filosófica ou estética. Por isso, Bakhtin critica as tendências filosóficas, principalmente kantianas que privilegiam o conteúdo do ato e desprezam seu processo, e as que vêem o processo em detrimento ao conteúdo. Com base nisso, propõe uma concepção que entende o ato como junção necessária entre processo e conteúdo organizando sentidos. Para Bakhtin, os atos são formados tanto nas ações físicas como nas de ordem mental, emotiva, estética, todas elas tomadas em termos concretos e não somente cognitivos ou psicológicos. Somente é possível ser real um ato apreendido em sua inteireza e que está vinculado com o pensamento participativo – não indiferente. (SOBRAL, 2013, p. 28-29).

O ato responsável resulta de um pensamento não indiferente, aquele que não separa os vários momentos constituintes dos fenômenos, como o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valorização e avaliação do agente com respeito ao seu próprio ato, vinculando ao pensamento participativo.

Dessa forma, o pensamento participativo enfatiza a tomada de decisões dos sujeitos em sua vida concreta, conferindo uma assinatura pessoal perante a coletividade. Esses atos responsáveis estão situados em uma dimensão irrepetível da estrutura processual dos atos humanos, criando novos processos a partir dos já existentes.

Neste sentido, no diálogo realizado a partir das confrontações, as professoras revelaram alguns de seus atos responsáveis e, mais que isso, as confrontações ajudaram a visualizar a importância de seus atos singulares para a relação junto com os alunos.

Durante a aula gravada, a P1 pediu para que a turma de alunos se dividisse em quatro grupos de aproximadamente sete alunos. Em seguida, ela pediu para que os alunos chegassem até o final do espaço, utilizando apenas o jornal para pisar. É um exercício em que o grupo de alunos deve pensar e agir coletivamente para que possam resolver a situação dada pela professora, uma vez que necessita de um trabalho em conjunto para resolver o problema.

A professora pergunta se todos entenderam e, com o sinal positivo dos alunos, pede para começarem a tarefa. Os grupos começam a conversar para tentar resolver a situação e dois grupos colocam os jornais na frente, formando uma fileira de jornais. Em seguida, eles começam a pisar e param por alguns instantes, já que havia acabado a fileira de papel e todos estavam em cima do jornal. Foi neste instante que um aluno, de um determinado grupo, teve a ideia de gritar para o último da fila pegar uma folha de jornal e passar para o primeiro aluno, colocando-o na frente. Logo, o penúltimo aluno dividiu o seu jornal com o último aluno, que teve a possibilidade de entregar o jornal para o parceiro da e, assim, consecutivamente. Outros dois grupos, vendo que podia dar certo esta tática, começaram a fazer da mesma forma e iniciou-se uma competição entre eles.

Neste momento, havia um grupo que não conseguia realizar essa atividade, nem mesmo com a observação dos outros grupos, que nessa hora já estavam adiantados. A professora vai ao encontro da equipe que não estava conseguindo realizar as atividades, para explicar mais detalhadamente e especificamente. Essa situação chamou a minha atenção e, por isso, perguntei à professora:

O.P.: Por que você foi desse lado aí, você lembra?

P1: Aqui?

O.P.: É!

P1: Porque eles não estavam conseguindo entender o que era para ser feito.

O.P.: Ahh!

P1: De que forma era pra fazer. (*não estavam entendendo*)

Mesmo vendo as outras equipes fazendo, eles não conseguiam entender o que era para ser feito.

O.P.: Ahh! (...) E aí, enquanto os outros iam, esse grupo ficou!

P1: É!

O.P.: E aí você deixou aqueles grupos e veio pra cá. Por quê?

P1: Porque eu entendi que aqueles grupos já tinham entendido a proposta. Então eu precisava ajudar aqueles ali que não tinham entendido, né?!

O.P.: Legal! E aí eles estão indo, olha aí!

P1: Eles vão embora! Entenderam! Daí vira competição!

Risos

Neste sentido, a professora evidencia, através da linguagem, que sua posição de professora não poderia furtar de ajudar os alunos com dificuldades. Essa posição fez a professora sentir-se responsável no ato significativo de ajuda ao outro. Pelo seu pensamento

responsável, ela não podia ficar indiferente à situação e, com um ato de ajuda, como professora circunscreve-se no mundo.

Já na confrontação com a P2, é possível identificar que a professora vai ao encontro dos alunos que estavam com dificuldades em fazer as dobraduras para a realização do anjo. Neste momento, eu na posição de Orientador-Pesquisador, pergunto para a professora:

O.P.: Por que você vai nestes que estão com mais dificuldades?

P2: Porque eu acredito que desse jeito, comigo mais próxima eles vão prestar mais atenção. Por que sabem que é uma atenção só deles. Eu acho que a criança que tem um pouco mais de dificuldade para fazer direitinho, ela tem essa dificuldade porque muitas vezes ela não...

... não é que não prestou atenção!

Não estava atenta no que eu estava explicando na hora. Mas na hora que você vem e fala: - olha, é só eu e você! Agora não tem como você olhar pro resto da sala.

Ele consegue ficar mais atento...

Então eu acho isso, que quando a criança tem uma atenção individualizada, ela pode aprender alguma coisa que não tinha aprendido.

Da mesma maneira, a P3, ao ver na gravação que estava ajudando os alunos com dificuldades para resolver os problemas envolvendo as contagens de tampinhas, diz:

P3: (...) eu faço essa intervenção!

O.P.: Por que?

P3: Porque assim. Específico assim! Por que eu procuro orientar para que eles possam crescer ali. Por que que você está fazendo isso? O que você está querendo? Porque que você separou as tampinhas? *(se referindo as perguntas que a professora faz aos alunos)*.

Mas eu digo pra eles: O que você acha que ficaria melhor pra você contar as tampinhas? (...)

E então, eu vou pontuando para que a criança avance, é minha obrigação como professora, porque senão simplesmente vejo e deixo, e eu não posso. Então, quando eu faço isso, é justamente pra poder pontuar para que haja desenvolvimento da criança.

O.P.: É, mas eu vi que você foi particularmente. Você ia nos grupos. Você foi nos grupos que tinha mais dificuldades, que eu percebi!

Enquanto eu estava conversando com as meninas (alunas) você estava em um grupo...

P3: Claro, é o papel da mediadora!

A responsabilidade do ato não é natural na profissão do professor, isto é, o ato responsável não acontece pela condição de ser professora, não nasce naturalmente somente pela profissionalização docente, mas sim da condição do compromisso ético e de um pensamento responsável que se constitui na relação entre aluno e professor. Essas ações não se desenvolvem sozinhas, mas requerem, principalmente do professor, um constante exercício de reflexão ética sobre o trabalho educativo.

O ato responsável, manifestado na confrontação, expressa a ideia de responder pelos próprios atos, pois tem o objetivo de designar um aspecto responsivo e a assunção da responsabilidade, respondendo por um compromisso singular, ético e social.

Essa singularidade assume forma a partir do processo que se deu entre o professor e o aluno, situado em uma condição histórica que se torna única, engajada e compromissada:

[...] somente através de uma participação responsável no *ato* singular é que se pode sair dos rascunhos infinitos e passar sua vida a limpo de uma vez por todas. (...) O simples fato de que a partir de meu lugar único no ser eu veja, eu conheça o outro, eu pense nele, eu não o esqueça, o fato de que *para mim também ele é*, eu sou o único a poder fazê-lo para ele em um momento possível em todo o ser. É precisamente o ato do vivido real em mim que completa seu ser, ato absolutamente aproveitável e novo, e que eu sou o único a poder efetuar (BAKHTIN in AMORIN, 2009).

ENTRE AS LIÇÕES DO PERCURSO

Depois de percorrido o percurso desta pesquisa, gostaria de exprimir novamente o que disse no começo do trabalho, reafirmando que o mais importante foi o caminho construído a pequenos passos. Este caminho me deu chance de olhar alguns *entres* do cotidiano escolar.

A interpretação do meu caminhar, das memórias incorporadas por mim e a leitura realizada pela análise do diálogo resultante da confrontação, foram leituras interpretativas entre muitas outras possíveis e, por isso, este trabalho não apresenta conclusões clássicas, aquelas que são fechadas e estanques. Ela é um modo de olhar minhas experiências e afirmar as convicções que foram sendo apresentadas e construídas durante este caminhar: O Orientador Pedagógico como agente formador de professores dentro do universo da escola.

A chance de poder refletir sobre a memória do caminhar na educação ajudou a procurar uma compreensão sobre nossa história, nossa cultura e nossos modos de subjetivação (SOUZA, 2003, p. 78), fazendo surgir várias inquietações que envolvem o cargo do Orientador Pedagógico e que, de alguma maneira, aparecem como pano de fundo no corpo desta pesquisa. Outras inquietações, porém, nem apareceram. Contudo, o objetivo de pensar sobre o cargo de Orientador através da minha trajetória histórica foi uma postura como pesquisador para demonstrar o movimento das tensões entre as várias dimensões que o cargo de Orientador Pedagógico transfigura.

O exercício da memória favoreceu a descoberta de tensões na vida cotidiana do Orientador, que forma o drama diário deste profissional e que é constituído pela formação acadêmica, pela ação política do Estado, pela prática pedagógica cotidiana e a prática política de todos os funcionários que figuram na escola, principalmente os professores e, neste caso eu, no papel de Orientador Pedagógico. Com isso, foi possível ter a chance de compreender que todo esse processo faz parte dos elementos constitutivos da formação de professores (ALVES, 1998, p. 133) e dos Orientadores Pedagógicos.

Fazendo a leitura de minhas memórias, pode-se notar que a construção da imagem do Orientador Pedagógico foi se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva. A concretização dessa pesquisa deu oportunidade para fazer leituras outras, que compartilhei em partes com o leitor e, dessa forma, tive aportes para um novo olhar. A partir da contextualização do cargo de Orientador Pedagógico, através de minha memória, fui reconstruindo minha imagem de profissional e de ser humano, refazendo e reconstruindo meus valores e posições políticas.

Através do diálogo com a memória foi possível criar condições para problematizar algumas situações cotidianas do Orientador Pedagógico e pensar sob o prisma de visões teóricas, como a relação de poder, as táticas e técnicas usadas pelos sujeitos no trabalho dentro da escola, o coletivo do trabalho, o “mal estar” do profissional de educação, tudo isso permeado pela linguagem, o que deu um sentido mais amplo para as reflexões, expandindo meu campo de visão. Esse tipo de reflexão que, se concentra na historicidade e na memória através da narrativa, faz com que uma situação aparentemente individual, seja transposta para uma perspectiva coletiva, pois a minha situação vivida pode ser semelhante à situação vivida por muitas pessoas. Por isso, cada ponto questionado nesta pesquisa merece ser estudado com muito mais profundidade.

Neste sentido, na classificação de algumas ações que realizei durante os anos de 2008, 2009 e 2010, como Orientador Pedagógico, foi possível observar que, não é só pelo conteúdo do trabalho do Orientador, mas a partir dele, que é gerada uma imagem de profissional. Cada Orientador Pedagógico constrói sua imagem, também, pelo ponto de vista influenciado naquilo em que vai realizar, isto é, sua imagem gira em torno de seu foco de trabalho. Se ele tem um foco voltado ao atendimento a pais, será reconhecido por essa tarefa. Se tiver um foco ao atendimento dos alunos, será reconhecido, também, por isso. Dessa forma, defendi, nesta pesquisa, o Orientador Pedagógico como formador de professores por acreditar que o trabalho deste profissional em sua essência (que é a humanização para a emancipação através do conhecimento adquirido historicamente) pode ser construído em conjunto, principalmente com professores, com a ajuda da confrontação na formação dos docentes.

Por isso, é preciso que sejam criadas, em conjunto com os Orientadores Pedagógicos, sistemas de organização político-escolar nos quais esses profissionais fiquem liberados para que grande parte da energia de trabalho fique canalizada às atividades que são realmente pedagógicas, ou seja, aquelas que envolvem diretamente a aprendizagem dos alunos. Os Orientadores não conseguirão sozinhos esse tipo de organização escolar, mas precisarão da ajuda de toda a comunidade, principalmente, apoio do suporte pedagógico nas escolas e das políticas públicas, já que ele é apenas um dos atores que compõe o coletivo da escola (ORSOLON, 2005).

Neste trabalho houve a tentativa de oferecer determinados tipos de condições para os professores participantes, principalmente, as que envolvem a reflexão sobre sua prática. Esse tipo de reflexão é um avanço no cotidiano da escola, mas não pode ser encarada como a única solução para a formação continuada dos professores. A confrontação não pode ser vista como instrumento mágico que irá transformar a formação de professores e melhorar a situação da

educação, pois se não vier acompanhado de outros tipos de condições, como materiais, estruturais e de políticas públicas, bem como condições para os Orientadores que, como vimos, estão passando também por um “mal estar” profissional, a confrontação terá um raio de ação pequeno em relação à dimensão que ela pode atingir.

A formação continuada de professores, com o uso da confrontação, não pode ser entendida como um fim em si mesma, que por si só e isoladamente dará conta da formação dos professores. É preciso que se enxergue a confrontação como mais uma possibilidade dentre tantas outras, sem se desconsiderar as ações de políticas públicas, envolvendo investimentos econômicos e culturais, sem se desconsiderar, também, as singularidades existentes em cada unidade de ensino.

Deste modo, as confrontações não podem ser vistas como a “salvação da lavoura”, pois, elas somente abarcam uma das dimensões da formação de professores: a dimensão pedagógica. Neste sentido, não podemos cair na ilusão pedagógica que tende a privilegiar a formação centrada na relação entre o Orientador Pedagógico e o professor isolado-os do conjunto de relações sociais em que se inserem (CANÁRIO, 1997, p. 127). Contudo, a partir da reflexão sobre a dimensão pedagógica, também, é possível pensar sobre outras dimensões que a influenciam e, desta forma, pensar em situações de luta para melhoria de condições. É desta forma que a confrontação se potencializa. Neste aspecto, as confrontações demonstraram ser grandes instrumentos para disparar uma reflexão profunda sobre o trabalho. A partir das confrontações foi possível perceber o trabalho cotidiano que, muitas vezes, fica invisível ao olhar não atento. Essa condição fez com que, através da confrontação, os participantes (professores e Orientador Pedagógico) tivessem uma relação de experimentação dialógica.

A experiência dialógica, nesta pesquisa, só foi possível porque os professores pesquisados se expuseram, se arriscaram e, por isso, tornaram-se “sujeitos da experiência” (LARROSA, 2002):

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (p.25).

Os professores pesquisados, na medida em que expuseram os seus trabalhos, deixaram transparecer a suas vulnerabilidades e, por isso, abriram-se para que algo os acontecessem, abriram-se para a experiência. Pelo lado do Orientador-Pesquisador houve a possibilidade de compreensão e de troca com os professores de valores, concepções e posições políticas, pois a

formação passa necessariamente pelo exercício de compreender o outro nas suas semelhanças e diferenças no processo de escuta e troca (PACHECO, 1997).

Esse processo gerou um tipo de saber que deve ser incentivado. Esse saber que advém da experiência dialógica, baseado na análise do vídeo, que nos permite apropriar-nos de nossas experiências, porque, nesse tipo de saber, o que se procura não é a verdade, mas sim o sentido ou o sem-sentido do que experimentamos (LARROSA, 2002).

Por isso, não é possível apresentar a confrontação simplesmente como técnica ou reduzir o seu processo a estratégias e alternativas imediatamente aplicáveis em todos os contextos escolares. Ao fazer a confrontação estaremos sempre diante de vários elementos do cotidiano que interferem diretamente nas escolas. O Orientador Pedagógico atua sobre a técnica, mas representa, acima de tudo, um modelo vivo e dinâmico entre o conhecimento e sua relação pessoal com o outro, produzindo efeitos de sentidos.

É no sentido de uma posição dinâmica e viva que se torna possível dizer, baseado na leitura dos diálogos com os professores, que as análises das gravações oportunizaram uma experiência vivida de uma experiência vivida (CLOT, *apud* LOUSADA, 2011), para ambos os profissionais, pois foi através da experiência da análise da gravação que os professores e o Orientador-Pesquisador puderam reviver a experiência da aula gravada e, com isso, permitiu outras possibilidades para viver outras experiências.

Ao analisar a transcrição do diálogo entre a professora e o Orientador Pedagógico, foi nítida a apropriação de várias teorias que fizeram alimentar a prática observada pelas próprias professoras. Neste momento, o sujeito que está analisando a sua prática, toma consciência da teoria imbricada na ação, através da linguagem. É neste ponto da confrontação que podemos expandir os conceitos através de outros horizontes teóricos que podem ser buscados a partir de “nossas outras práticas sociais”, isto é, por meio, também, de nossas ausências, às vezes, falamos sobre uma parte do que fazemos, mas não falamos sobre algumas partes do que fazemos e, conseqüentemente, não agimos sobre alguns aspectos de nossa área de atuação (PENIN, 2009, p.118).

A confrontação pode ajudar a buscar, por meio de nossas ausências, possibilidades outras de atuação, na medida em que oferece uma visão privilegiada daquilo que fazemos, mas, às vezes, não falamos, ou que falamos e não fazemos. Tais possibilidades emergem da nossa própria essência, pois o ser humano “está a cada minuto pleno de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI *apud* CLOT, 2006, p. 115) ou nas palavras de Bakhtin quando diz que “sobra sempre um excedente de humanidade não realizado” (BAKHTIN *apud* CLOT, 2010, p. 258).

O processo da confrontação, relacionado aos conceitos de dialogicidade, parece excitar uma retomada de conceitos nos professores que vão além da esfera puramente técnica e burocrática. Emergiram, dos diálogos, muitos outros aspectos da condição humana como condições de trabalho e potencialidades do fazer pedagógico. Essas particularidades podem fazer da ação de confrontação um instrumento interessante para se pensar a escola.

A confrontação, nos moldes apresentados nesta pesquisa, pode favorecer ao Orientador Pedagógico a busca de atitudes transformadoras (ORSOLON, 2000), na medida em que se propõe “a ouvir os professores, dividir responsabilidades, oferecer outras oportunidades de participação” e trocar experiências (PRADO e CUNHA, 2006), pois a ação da confrontação induz a uma situação de comunicação e pode dar condições de construir relações objetivas, subjetivas e reflexivas (CORREIA, 1997, p. 36) para todos os participantes.

Mas, ao realizar a pesquisa, aconteceu algo não planejado na experimentação das confrontações, fazendo valer as palavras de Canário (1997, p. 125): “os efeitos da formação são, regra geral, incertos e, frequentemente, os efeitos mais importantes são os não previstos.”

O projeto de formação de professores tinha como objetivo tentar ajudar os docentes participantes, dando condições para refletirem sobre o seu próprio trabalho. A medida em que a pesquisa começou a desenrolar, fui percebendo que eu, na posição de Orientador Pedagógico, estava com muito mais condições de realizar as tarefas da profissão a partir da sistematização das confrontações, ou seja, as confrontações ajudaram a organizar o meu trabalho.

Essa ajuda para a organização do trabalho se deu através das relações dialógicas que aconteceram entre os professores e o Orientador Pedagógico durante a análise da aula. São informações importantes, mas a título de organização, escolhi apenas dois tipos de informações, que apareceram em todos os diálogos e, acredito, sejam os mais importantes para a função do Orientador: as informações sobre alunos e as informações sobre a organização didática dos professores em aula:

Professora	Informações sobre alunos
P3	<p>(...) Porque este menino, por exemplo, tem dificuldade até em separar por cores, né?! Então pra que isso fosse feito, o objetivo maior foi...</p> <p>O.P.: Qual é o nome dele mesmo? P3: A5, A5. É um dos (<i>alunos</i>) que nós colocamos como quem precisa de um atendimento diferenciado, desde o início do ano!</p> <p>O.P.: É verdade, eu me lembro! (...) A A4 que tem muita dificuldade que é irmã do A6.</p> <p>O.P.: Ah! P3: O A6, hoje percebo que tinha muita dificuldade, não é só pela audição, eles têm dificuldades sim...</p> <p>O.P.: Ela ouve bem? P3: Ela ouve bem, mas ela tem grandes dificuldades...</p> <p>O.P.: Eu não sabia que ela era irmã do A6... P3: E ela desenvolveu bastante. Ela chegou silábico-alfabética. Desenvolveu muito... Mas sempre colocando com alguém que pudesse estar ajudando. Então, eu sempre coloco sempre com a A7...</p>
P2	<p>O.P.: Essa aluna tem dificuldade! P2: O A1 também!</p> <p>O.P.: Quem é o A1? P2: O A1 estava sentado lá atrás.</p> <p>O.P.: É verdade! É verdade! P2: Eu acho, Michel, que a criança que tem dificuldade especifica acaba apresentando dificuldade na coordenação.</p> <p>O.P.: E isso passa pra outros campos, né? Eles geralmente acabam tendo dificuldade em... P2: Em matemática! Demais, demais, demais!</p> <p>O.P.: Mas você vê que ela está se esforçando (me referindo a aluna na gravação). P2: Não... É, ela se esforça. Ela ta se esforçando. Ela ta se esforçando.</p> <p>O.P.: Você tinha me dito que ela é bem quieta... P2: É, ela é muito apática. Pode ficar olhando pra ver se ela dá alguma risadinha. E isso é que eu tenho pena. Eu acho que não é natural uma criança não sorrir. O natural da criança é sorrir (...)</p> <p>O.P.: Aqui, de alguma forma ela está interagindo! P2: Ela está interagindo. Ela interage com os outros! Essa inclusive foi a menina que ela bateu no banheiro, você acredita?</p> <p>O.P.: Que coisa... (...) P2: Olha, aquela ali tem dificuldade. Outro que teve dificuldade em dobrar foi o A2. Mas o A2 pra você ver esse negócio da coordenação. O A2 anda até... ele manca.</p> <p>O.P.: Eu falei no primeiro ano, com a professora de Educação Física da época. A A3, ela também. Ela já melhorou bastante. Ela corria toda desengonçada, eu achei estranho. Eu conversei com a professora e ela falou: Não, vamos ver! E conversamos com o pai dela, porque inclusive a idade dela é menor do que dos outros.</p>
P1	<p>O.P.: Ahh! Esses alunos sempre tem dificuldades assim...ou não? Exatamente esses? P1: Na realidade só dois, né? Esse e esse (<i>A1 e A2</i>).</p> <p>O.P.: Certo! P1: Porque tem maior dificuldade de participar junto.</p> <p>O.P.: E aí, enquanto os outros iam, esse grupo ficou! P1: É! (...) P1: Ele é o único menino que vai dançar (<i>se referindo as danças da festa junina</i>). Nenhum dos outros meninos vai dançar na festa junina. Ele é o único menino (<i>A1</i>)</p>

Professora	Informações sobre a organização didática das aulas
P1	<p>... neste dia especificamente, foi uma aula que eu pude dizer que eu contemplei tudo aquilo que eu acredito que seja importante: o início da aula com a roda de conversa, né, fazer a chamada, conversar com os alunos. O conhecimento com o material primeiro, (...)</p> <p>Daí, depois, mesmo assim direcionando: - Agora com o pé, agora com o braço e tudo mais e depois...</p> <p>... a atividade do desafio que foi da travessia com o jornal, que também eu dei a idéia e falei: - Vocês têm que passar de um lado para o outro, mas não falei da maneira que tinha que ser feita. Deixei como desafio pra eles.</p> <p>E depois no final, essa problematização, né, eles refletirem sobre o que eles fizeram. Se eles acharam que foi bacana se não foi, porque foi fácil, porque não foi, né?</p> <p>Refleti, que é o que eu penso principalmente. Repensar no repertório motor deles. No que eles fizeram. Por isso que essa roda de conversa no final é tão importante pra isso, pra que eles tenham essa concepção do corpo. O que o meu corpo acabou de fazer? O que que meu corpo é possível?</p>
P2	<p>P2: Eu deixei eles escolherem a cor!</p> <p>Eu já fiz algumas vezes isso. Eu quero mostrar de pouco em pouco. Então para que eu não que ir passando de mesa vamos fazer assim: - venham aqui pra eu mostrar...</p> <p>(...)</p> <p>P2: Se eu perceber que deu dificuldade eu chamo na minha mesa e falo, ó: - tá vendo isso? A gente pega um papel maior e faz aquilo de novo. Ou se é um texto eu faço na lousa pra mostrar como é que é. Eu gosto de trabalhar assim.</p> <p>(...)</p> <p>Então eu acho isso, que quando a criança tem uma atenção individualizada, ela pode aprender alguma coisa que não tinha aprendido.</p> <p>(...)</p> <p>P2: (...) Então é assim, olha: Essa aula eu consegui, mas isso não quer dizer sempre que eu consigo em uma aula de Português, em uma aula matemática, porque, tem criança que... tipo.... na hora que eles estão fazendo atividade no caderno, não dá pra eles ficarem andando pela sala, não pode!</p> <p>Então se eu vou dar uma atenção pra alguém, eu falo assim: Ó gente, eu vou ajudar. Eu vou ajudar o fulano aqui e ninguém levanta! Não gosto que venham me interromper!</p>
P3	<p>P3: (...) Depois que eu deixo as crianças muito à vontade, pra que eles se construam, e tenham claro que, assim que recebem as tampinhas já começam a fazer uma interpretação de como eles irão contar.</p> <p>P3: (...) o objetivo desta atividade é: vamos aprender o sistema decimal. Vamos aprender a contar, vamos perceber que quando eu tenho dez, eu já tenho uma dezena. Então, eu queria que eles percebessem isso no concreto. Eu vou pegar as tampinhas e eu vou, através das tampinhas, descobrindo os números de uma maneira mais concreta.</p> <p>P3: Então, a P2 fala muito pra mim que ela queria que eu localizasse para as crianças um sistema decimal, a base dez. Ela achou que no terceiro ano, eles não tinham muito essa noção da base dez, entendeu?</p> <p>Pra eles, ficavam meio no ar!</p> <p>O.P.: É por isso que você está pegando mais forte, assim?</p> <p>P3: Por isso é que eu pego mais no concreto agora, entendeu?</p> <p>É material dourado, é tampinha. Tudo que eu posso eu ponho no concreto para eles. Para que eles tenham realmente noção do que é a base dez.</p>

Os quadros demonstram uma grande quantidade de informações sobre os alunos e sobre a organização didática das professoras pesquisadas. Essas informações garantem ao Orientador uma melhor posição para inferir sobre o trabalho e para buscar soluções para os problemas enfrentados.

Essas informações não foram simplesmente informações abertas, mas vieram acompanhadas de outros tipos de informações, como visuais, sonoras e estéticas. Dessa forma, a professora não somente falava sobre os alunos ou sobre sua didática, mas era possível ver, ouvir e sentir as informações, dando um sentido totalmente diferente de um relatório de aluno, por exemplo.

Antes da experiência da confrontação, as situações dos alunos somente eram conhecidas por mim através de relatos de professores em reuniões, conversas informais durante as aulas, escritos dos planejamentos ou relatórios. Essa situação toma forma diferente, na medida em que o Orientador possui condições de observar atentamente a atuação dos alunos e da professora. As informações tornaram-se vivas e potentes, pois é possível, a partir de tais informações, agir sobre elas.

Usando a confrontação, o Orientador pode conhecer melhor os alunos e a maneira de organização didática das professoras, ajudando-o a obter informações mais precisas sobre esses aspectos. Isso garante mais condições para que o Orientador possa ter uma atuação focalizada dentro da formação de professores.

Neste sentido, há a possibilidade para o Orientador Pedagógico incidir sobre as informações reveladas na gravação e no diálogo com as professoras, de modo que pode organizar sua agenda de trabalho baseado nestas informações. Assim, a formação de professoras pode ter um sentido mais próprio e singular, na medida em que as formações são realizadas dentro do contexto da problematização do cotidiano dos professores.

É neste prisma que a ferramenta da confrontação pode ser um instrumento para auxiliar a transpor a dificuldade de identificar as necessidades de formação, pois, muitas vezes, essa identificação é “alimentada numa perspectiva atomística que vê os indivíduos, mas que, por outro lado, ignora os actores e a sua inserção social em situações concretas de trabalho” (CANÁRIO, 1997, p.125).

Neste sentido, a experiência – ao modo de Larrosa (2002), não foi somente para a professora, mas foi, sobretudo, para o Orientador, na medida em que eu também tive condições de aprender com os diálogos e observando a especificidade de cada trabalho docente.

A análise do vídeo e o diálogo, proporcionados pela confrontação, mostrou-se capaz de potencializar o olhar para o acontecido, fazendo a professora organizar o discurso e fazendo com que o Orientador pensasse em situações antes não pensadas, como o tipo de organização realizada pela professora, os valores por ela transmitidos, as condições dos alunos e o jeito que ela conduziu a aula. Neste sentido, houve um aprendizado para o

Orientador, que poderá utilizar essas situações como possibilidades para outros professores e em outras disciplinas.

Referências:

AGUIAR, M. C. C. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 301-316. 2010.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, O (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, p. 95-110, 2009.

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. O coordenador pedagógico no Estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: **O Coordenador Pedagógico e ao atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, p.11– 46, 2010.

_____. Um dia na vida de um Coordenador Pedagógico de escola pública, In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, p.21 – 46, 2011.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. N. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e ao atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 168p.

_____. **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2011, 142p.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p.367-387, 2010.

ALVES, M. L. **Educação continuada comprometida com a transformação social**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

ALVES, N. **Trajatória e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AMORIN, M. **Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”**. In <http://goo.gl/sGbLvC>. Acesso em 21 jul. 2013.

ANDRADE, M. B.; TEIXEIRA, L. R. M. A escola: a grande ausente da formação continuada. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, V. 10, n. 30, p. 267-283, 2010.

ANDRADE, M. R. S.; ANJO, R. D. As interfaces da atuação do coordenador pedagógico: contribuições aos docentes. **Anais VII EDUCERE 2007**. <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-488-04.pdf>. Acesso em 23 ago. 2013.

ANJOS D. D.; MAGRO, R. S. Resenha: **A função social do trabalho**. Pro-Posições, V. 19, n. 1. 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BOFF, L. **Saber cuidar – ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRITO, A. P. S. **Orientação Pedagógica: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 93p.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C.; MONÇÃO, M. A. G. Os saberes necessários aos Coordenadores Pedagógicos de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. IN:

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. N. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e ao atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CANÁRIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. In: _____. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. A escola: lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**, Programa de Estudos pós-graduados, Curitiba, p. 9-27, 1998.

_____. Fazer da formação um projecto: Mudar as escolas ou os centros de formação? **Revista Portuguesa de formação de professores**, Universidade de Lisboa. Versão escrita da conferência de abertura do IV Congresso dos Centros de Formação das Associações de Escolas, realizado no Algarve (Carvoeiro), Vol. 1. 2001.

CANCIAN, N.; BERTOLINI, J. **Políticos indicam 1 em cada 5 diretores de escolas públicas**. Jornal Folha de São Paulo, outubro de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/10/1352772-politicos-indicam-1-em-cada-5-diretores-de-escolas-publicas.shtml>>. Acesso em 30 out. 2013.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais**. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp>. Acesso em 17 Jun. 2013.

CARDOSO, O.P. **A didática da história e o slogan da formação de cidadãos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2007. Disponível em: <<http://www.tudoehistoria.com.br/textos/doutorado.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

CHRISTOV, L. H. S. Educação Continuada: Função essencial do Coordenador Pedagógico. In GUIMARÃES ET AL. **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola. 2004.

_____. Garota Interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Entrevista. **Cad. Psicol. Soc. Trab.** [online]. São Paulo:2006. vol. 9, n. 2. Disponível em:
<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15163717200600020008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 mai. 2012.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010, 368p.

CODO, W. (Org.) **Educação: carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COLLARES, C. A. L.; GERALDI, J. W.; MOYSÉS, M. A. A. Educação Continuada: a política da descontinuidade. In: **Educação e Sociedade**. Formação de profissionais da Educação: Políticas e Tendências. Campinas: CEDES, ano XX, n. 68, 1999.

CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. p. 13-41. In CANÁRIO, R. **Formação e situações de trabalho**. Coleção ciências da educação. Porto: Porto Editora, 1997.

CORTELLA, M. S. Recusar a destruição da convivência digna! (valores inadiáveis). In PASSETTI, P. e OLIVEIRA, S. **A tolerância e o intempestivo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, p. 169 – 179, 2005.

CUNHA, S. R. V. **Cultura visual e infância**. Artigo apresentado na 31ª Reunião da ANPED na mesa cultura visual, educação e arte. Caxambu, MG, 2008.

CURY, A. **Pais brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ESTENSSORO, L. **Capitalismo, desigualdade e pobreza na América Latina**. 2003. Tese Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. 2010. Disponível em:

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, V. 15, n. 43, 2010.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2009.

FONSECA, A. P. A. **Recursos interpretativos funcionais como subsídio metodológico na formação continuada de professores de Língua Portuguesa das séries iniciais**. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2008.

FONSECA, J. C. F. A psicologia do trabalho e os processos de formação de educadores na educação profissional de nível básico: itinerários diversos, encruzilhadas constantes. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.15, n.1, p. 212 – 231, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRANCO, F. C. O Coordenador Pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R; CHRISTOV, L. H. S. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. O Coordenador Pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. N. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117 – 131, 2008.

FREIRE, P. (1969). **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165p.

FREITAS, M.T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In FREITAS, M.T; SOUZA, S.J; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

FUSARI, J. C. “Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas”. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: Editora UNESP. Seminários e Debates. v.2, p.221-224, 1999.

_____. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In: ALMEIDA. L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, 55 – 66, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em 10 set. 2013.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para professor-coordenador. In: ALMEIDA. L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada de professores no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, [s.l.] V. 13, n. 37, 2008.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1992.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos Bakhtinianos de construção ética e estética. In FREITAS, M.T; SOUZA, S.J; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P. (Org.) **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** 1ª Ed. Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação, 1996.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, p. 45 – 61, 2002.

GÓMEZ, A. P.; SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUEDES, S. T. R.; SCHELBAUER, A. R. Prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do século XIX. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 227-245, 2010.

GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 55p.

GUIMARÃES, A. A. VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. **Vidas de professores**. : Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas, in FREITAS, M.T; SOUZA, S.J; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, J. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], N. 19, p. 20-28, 1994.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia**. Contribucion a la teoria de las representaciones. Fondo de cultura economica. México: [s.n], 1983.

LESSA, S. **Abaixo a família monogâmica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, M.E.A. Contribuições da clínica da atividade para o campo da segurança do trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, P. 99-107, 2007.

LOUSADA, E. G. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R. M.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. O. **O professor e seu trabalho: linguagens revelando práticas docentes**. Campinas - SP, Mercado de Letras, 2011.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACHADO, A. **Repensando Flusser e as Imagens Técnicas**. Ensaio apresentado no evento Arte em la era electrónica – Perspectivas de una nueva estética, realizado em Barcelona – Centre de Cultura Contemporania de Barcelona. 1997. Acesso em 25 jul. 2013.

MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. [s.l.]: [s.n.], 2010.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2012.

MARQUIES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Injuí, 2001.

MARSIGLIA, A. C. G. O construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede de ensino paulista a partir da década de 1980. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 241-262, 2012.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35-72, 2000.

MENDES, C. C. T.; DEÁK, S. C. P.; GOMES, A. A. Construindo uma política de formação para o Orientador Pedagógico da rede municipal de ensino de Presidente Prudente/SP: a parceria SEDUC e UNESP. **Revista Ciência em Extensão**, Presidente Prudente, V. 3, n. 2, 2007.

MENEGAÇO, R. C. C. **Lições das discontinuidades**: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

MORAES, M. C. M. Recuo na teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, [s.l.], 2001.

MORAES, D.R.S; GOMES, I.O; TERUYA, T.K. Formação Continuada de professores e professoras: o PDE/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, [s.n.t.].

MORETO, J. A. **A educação continuada do diretor de escola**: avaliação da política implementada pela secretaria municipal de educação de Campinas, no período de 1994 a 2000. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

NEGRÃO, S. M. V. Atuação e Formação de Professores: primeiras lições do tempo. In. ALTOÉ, A. **Temas de Educação Contemporânea**. Cascavel : Edunioeste, 2008. p.179-198.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. [s.l.]: Zahar, [s.d.].

NÓVOA A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In NOVOA A; FINGER M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a Formação**. [s.l.]: Paulus, p.155-188, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, [s.l.], vol. 22, n.74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, E. G. A função do pedagogo como supervisor escolar. **Revista científica eletrônica de ciências sociais aplicadas da EDUVALE**, Jaciara, Mato Grosso, 2011.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na escola**: uma experiência de formação continuada através da implantação de inovação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. 2000.

_____. O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N.(Orgs.) **O coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PACHECO, N. A. Interculturalismo e formação de professores. In: MILICE, S.; ANGELINA, C. (Org.). **Interacção cultural e aprendizagem**: correspondência escolar e classes de descobertos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 86-97, 1997.

PENIN, S.T.S; CARDOSO, O. **A sala de aula como campo de pesquisa**: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128, jan./abr. 2009. Disponível em:
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29811383008.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagens do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Diferentes aprendizagens do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. N. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e ao atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. [s.l.]: Relatório Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2011, 183p.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B. O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos. **Gestão Ação**. Salvador, v. 9, n3, p. 381 – 392, 2006.

PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. F. S. Inventário: organizando os achados de uma pesquisa. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 137 – 154, 2011.

RIBEIRO, L. S. C.; SILVA, E. G. R.; IVES, N. O. **A presença da mulher na educação e sua auto-afirmação**: refletindo a questão de gênero no espaço escolar. Artigo produzido para o V Seminário de Gênero, Educação e Infância, da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Tocantinópolis. Disponível em:
<http://www.paralerepensar.com.br/paralerepensar/texto.php?id_publicacao=3035>. Acesso em 16 dez. 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação Continuada: Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, V. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

SANTOS, L. A. S.; CARVALHO, D. M. M.; REIS, A. B. C. et al. Formação de coordenadores pedagógicos em alimentação escolar: um relato de experiência. **Revista Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, V. 18, n. 4, 2013.

SANTOS, M. Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. **Laboreal**, 2, (1), 34-41.2006. Disponível em <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU54711226516545:581>>. Acesso em 11 mai. 2013.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, V.14, 2009.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SMANIOTTO, E. I. **O papel do Coordenador Pedagógico na organização escolar: um olhar a partir da antropologia organizacional**. [s.l.]: Bookess editora, 2011.

SOARES, L. E. O Brasil tem que acabar com as PMs. **Isto É**, São Paulo, nº 2293, p. 6 – 10, 30 out: 2013. Entrevista.

SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M. J. A dialética essência/aparência da atividade do professor: em busca do real da atividade realizada. Trabalho apresentado no **X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Universidade Estadual de Maringá. Jun. de 2011.

SOARES, M. B. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2013.

SOUZA FILHO, A. **Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano**. Sociabilidades. São Paulo: [s.n.], V.2, p. 129-134. 2002.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas in FREITAS, M.T; SOUZA, S.J; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p.61 – 88, maio – agosto, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p.125-193.

VARANI, A. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000358841>>. Acesso em 07/julho/2009.

VIGOTSKI, L.S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ANEXO 1 – Inventário de dados.

Código	Identificação	Descrição
Ag/2008	Agenda de trabalho do ano de 2008	Contém registros de atividades de trabalho, tarefas realizadas, resumos de conversas com professores, atendimentos a pais e responsáveis de alunos e convocações realizadas durante o ano letivo de 2008.
Ag/2009	Agenda de trabalho do ano de 2009	Contém registros de atividades de trabalho, tarefas realizadas, resumos de conversas com professores, atendimentos a pais e responsáveis de alunos e convocações realizadas durante o ano letivo de 2009.
Ag/2010	Agenda de trabalho do ano de 2010	Contém registros de atividades de trabalho, tarefas realizadas, resumos de conversas com professores, atendimentos a pais e responsáveis de alunos e convocações realizadas durante o ano letivo de 2010.
Pa/2008	Pasta de reuniões 2008	Pasta que contém folhas de registro de reuniões de H.T.P.C. Cada folha de registro contém os nomes e assinaturas dos professores que participaram da reunião, a pauta e a ata de cada encontro que inclui o resumo das conversas e os combinados, resultado de cada encontro de H.T.P.C. durante o ano letivo de 2008.
Pa/2009	Pasta de reuniões 2009	Pasta que contém folhas de registro de reuniões de H.T.P.C. Cada folha de registro contém os nomes e assinaturas dos professores que participaram da reunião, a pauta e a ata de cada encontro que inclui o resumo das conversas e os combinados, resultado de cada encontro de H.T.P.C. durante o ano letivo de 2009.
Pa/2010	Pasta de reuniões 2010	Pasta que contém folhas de registro de reuniões de H.T.P.C. Cada folha de registro contém os nomes e assinaturas dos professores que participaram da reunião, a pauta e a ata de cada encontro que inclui o resumo das conversas e os combinados, resultado de cada encontro de H.T.P.C. durante o ano letivo de 2010.

ANEXO 2 – Modelo de ficha de sondagem da aprendizagem – 2010.

1ª SONDAGEM: HIPÓTESES DE ESCRITA – 1º ANO/ TABULAÇÃO DOS DADOS

ESCOLA:

TELEFONE:

DIRETOR(A):

ORIENTADOR(A):

ESCOLA:	
TELEFONE:	
DIRETOR(A):	
ORIENTADOR(A):	

TOTAL DE CLASSES DA UNIDADE ESCOLAR:

NÚMERO DE ALUNOS DA UNIDADE ESCOLAR

N.º	SÉRIE	TURMA	NOME DO (A) PROFESSOR(A)	TOTAL DE ALUNOS	PRÉ-SILÁBICOS	SILÁBICOS SEM VALOR SONORO	SILÁBICOS COM VALOR SONORO	SILÁBICOS ALFABÉTICOS	ALFABÉTICOS
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									

TOTALIZAÇÃO DOS DADOS DA ESCOLA:

SONDAGEM	TOTAL DE ALUNOS POR SÉRIE:
<i>HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA</i>	
<i>HIPÓTESE SILÁBICA SEM VALOR SONORO</i>	
<i>HIPÓTESE SILÁBICA COM VALOR SONORO</i>	
<i>HIPÓTESE SILÁBILA-ALFABÉTICA</i>	
<i>HIPÓTESE ALFABÉTICA</i>	

CIENTES:

DIRETOR (A)

ORIENTADOR(A)

DATA: / /2010

Anexo 3 – Ofício enviado pela Secretaria da Educação

XXXXXXXX

Secretaria da Educação

Comunicado SARESP – nº 04

Prezados Diretores,

Abaixo novas orientações quanto ao SARESP:

1. ...
2. Tendo em vista a dificuldade que as escolas apresentaram quanto aos professores que ficariam de reserva, neste ano, utilizaremos a sequência elaborada pela Comissão Organizadora do SARESP em necessidade de substituição:
 - 1º. Orientador Pedagógico;
 - 2º. Professor da própria unidade escolar;
 - 3º. Supervisor de Ensino ou apoio da Sedu presente na unidade.
 Assim, solicitamos que o cadastro do Orientador Pedagógico seja realizado.
3. ...
4. ...

Colocamo-nos à disposição para demais esclarecimentos necessários.

Xxxxxxxx, 29 de outubro de 2013.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Gestora de Desenvolvimento Educacional
XXXXXXXX@XXXXXXXX.SP.GOV.BR

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Chefe da Seção de Monitoramento da Aprendizagem e
Resultados Educacionais
XXXXXXXX@XXXXXXXX.SP.GOV.BR

PALÁCIO DOS XXXXXXXX - 1º andar.
Av. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXX – Alto da Boa Vista – CEP XXXXXX-280 – XXXXXXXX - SP
Fone: (xx) XXXXXXXXXXXX / XXXXXX

Anexo 4 – Modelo do Termo de consentimento.



TERMO DE CONSENTIMENTO

A. Identificação do Projeto de Pesquisa:

Título do Projeto:

Área do Conhecimento: Educação

Curso: Programa de Pós Graduação em Educação Strictu Sensu – UFSCar - Sorocaba.

Nome do pesquisador:

Nome do Orientador:

Você está sendo convidada(o) a participar do projeto de pesquisa que ora apresentamos para sua apreciação. O documento abaixo contém as informações relativas a esse trabalho. Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, mas se por algum motivo desistir, a qualquer momento, essa decisão será respeitada e não causará nenhum prejuízo a você.

B. Identificação da Pesquisadora Responsável:

Nome:

Profissão:

Contatos:

Eu, abaixo assinada, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária do projeto de pesquisa acima identificado realizado por _____, solteira/casada, portadora do documento de identidade nº _____. Também concordo em cedê-la os direitos sobre _____ (especificar os dados) __ para leitura, publicação e divulgação, para serem usadas integralmente ou em parte, sem restrições de prazo e citações desde a presente data.

Fui esclarecida pela pesquisadora responsável que:

- Trata-se de pesquisa que tem como _____
_____.
- A participação é voluntária sendo garantido que os dados serão mantidos em sigilo e a identidade dos professores _____ (especificar de quem) _____ será preservada. A participação nessa pesquisa não trará prejuízos ou benefícios financeiros ou profissionais a nenhuma das partes.
- A participação é isenta de despesas.
- Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
- Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que os dados pessoais não sejam mencionados.
- Poderei consultar a **pesquisadora responsável** (acima identificada), sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e participação no mesmo.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Anexo 5 – Transcrição do diálogo surgido com a confrontação com a P1

O.P.: Então P1, como eu havia falado, o foco da minha análise é como essa metodologia que eu estou tentando analisar pode te ajudar.

Eu já assisti o vídeo. Eu participei da aula e depois assisti, mas não assisti tudo, assisti algumas partes e achei muito interessante.

Olha aí, você sabe que essa é você!

P1: Já tô com vergonha, já.

Risos

O.P.: Olha a minha voz, parece uma taquara rachada.

Risos.

O.P.: Fez a chamada. Que série que é mesmo?

P1: 4º ano.

O.P.: Você lembra do objetivo dessa aula? Você lembra porque fez isso com as crianças?

P1: Risos. Olha a carinha deles.

Bom, eu fiz com essa sala especificamente porque é uma sala muito integrada, né!? Eles fazem um trabalho muito bom. Muito bem em conjunto. Por isso que eu escolhi esta sala para fazer essa atividade, porque é uma atividade que exige isso, né! Essa cooperação entre eles, né! Então foi por isso que escolhi a sala. Porque eles fazem muito bem as atividades, participam bastante, assim todos, sem exceção, todos participam das atividades.

O.P.: Então você pegou esta sala para a gravação porque eles participam bem?

P1: Isso. Eles participam muito bem. Porque a atividade com o jornal por si só é uma atividade diferenciada, dentro da aula de educação física. Porque a aula de educação física para eles é com bola, corda, cone, colchonete. Então, difícil de utilizar o jornal.

O.P.: Foi uma aula diferente!?

P1: Foi uma aula diferenciada, de utilizar o jornal. E por essa concepção do corpo, de trabalhar o corpo com o jornal, né! De usar o corpo pra tá equilibrando o jornal, diversas partes do corpo, porque é uma classe que, que assim... você não encontra nenhum obstáculo para fazer uma atividade diferenciada, eles aceitam numa boa, eles encaram o desafio e, é por isso que é uma sala escolhida pra fazer.

O.P.: Entendi! Legal.

E você sempre faz isso no começo da aula? É sempre assim, a chamada...

P1: É!

O.P.: Faz a chamada, senta em circulo?

P1: Senta em circulo, faz a chamada, daí se tiver algum recado, alguma coisa importante pra falar, já fala e só faz alguma mudança se tem alguma coisa diferente no dia. Aí faz alongamento...

E você ainda tem a problemática do lugar, né?

É a gente tem o espaço.

O.P.: Aí dá pra ver bem como você divide o espaço.

P1: É, então, nessa sala eu posso fazer esse tipo de alongamento sem nenhum problema. Alongamento em duplas, porque eles não têm essa questão assim... de uma dificuldade em pegar na mão, de ter contato, de tá junto. Eles fazem numa boa. Agora, tem salas que tem essa limitação.

Com outras salas você não consegue fazer esse tipo de atividade?

Não que não consiga, mas que eu enfrento uma maior dificuldade. Fica aquela coisa de pegar na mão e tudo mais. Aí é um quarto ano, né! E teria mais essa vergonha, né! Porque o corpo já tá mudando, né! Hoje em dia eles já muito mais evoluídos e acelerados, mas eles fazem numa boa.

O.P.: Legal! Como está sendo, você mesma se ver nessas...?

Como é a sensação de você mesma se ver?

P1: Péssimo, né!! (risos)

É muito estranho, nossa!!!..

Longa pausa.

O.P.: O que você está falando aí?

Observação do vídeo

O.P.: Você sempre mostra o que fazer antes?

P1: Sempre.

O.P.: Legal. Por que você escolheu essa atividade do jornal? É alguma coisa especial?

P1: Eu já tinha trabalhado com essa atividade na faculdade e eu também já tinha também trabalhado em outras escolas.

E ela tem um...

Como vou falar?... Ela dá um retorno muito positivo, porque você oferece o jornal e eles acham que tipo, o jornal é só amassar e virar uma bolinha e já era! Não tem mais nada para fazer. Entendeu? Aí você coloca uma proposta diferente:

- Vamos equilibrar o jornal com a cabeça!

E eles vão criando. Daí eles veem que o jornal tem inúmeras possibilidades, assim como outros materiais. Assim pensando que na aula de educação física eu não posso só... não preciso só usar corda, a bola e o cone, eu posso criar em cima de outros materiais, como o jornal, por exemplo...

...que a gente vê em muitas escolas que, às vezes, não tem nem material adequado. Não tem uma bola, não tem uma corda, um cone e você tem que se adaptar, tem que mudar e o jornal é uma proposta diferente que dá pra ser bem utilizado.

Eu tive uma capacitação uma vez só com a atividade do jornal.

O.P.: Verdade? Utilizando o jornal pra várias...?!

P1: Pra inúmeras atividades. Tem uma atividade que é muito bacana, que os alunos vão formando, como se fosse uma bandeira assim no jornal, assim, sabe? Uma bandeirona.

O.P.: Mas colando?

P1: É! Vai colando o jornal. Pode ser jornal ou cartolina ou alguma coisa assim. Aí faz um retângulo assim, né, e faz um buraco no meio. Aí eles ficam todos em volta do retângulo segurando em cima, assim, pode ser aqui, assim, segurando. Aí eu começo, por exemplo, vou lá ao meio do círculo, né, do buraco e falo: *Fulano de tal* e saio correndo. Esse *fulano de tal* tem que entrar no buraco e assim vai indo, vai trocando, sabe?

O.P.: Entendi. É possível fazer essa atividade com vários outros materiais!

P1: É, também!

O.P.: Como bambolê ou alguma coisa assim que dê para...

P1: Ahã! Dá pra se fazer!

Pausa.

O.P.: Bacana.

Pausa.

O.P.: E aí, legal, porque de repente...

P1: Ah, eu acho que assim, sabe? Que no primeiro momento, sempre nas aulas, eu não procuro exigir tanto assim, sabe? Os movimentos corretos e tudo mais, principalmente quando está se utilizando um outro material.

Primeiro eu deixo eles explorarem um pouco. Usar um pouco o jornal, saber e tudo mais, né, usarem um pouco da criatividade deles mesmo.

O.P.: Isso é legal!

P1: Mas depois eu vou mostrando algumas formas e também incentivando eles: - olha e agora? Acho que foi isso que eu fiz, né?! No começo: ah, vamos na cabeça.

- E que outra parte do corpo a gente pode usar? Né? Pra eles também criarem em cima do movimento, da atividade.

O.P.: **É! Eu vi que você foi fazendo, foi colocando dificuldades nas atividades, primeiro foi com o pé, depois, sei lá, com outras partes do corpo, né?**

P1: Ahã!

Observação do vídeo.

P1: Eu sou muito repetitiva, eu acho!

O.P.: **Por que cê acha?**

P1: Num sei, eu acho que fico falando várias vezes a mesma coisa!

O.P.: **Cê acha?**

P1: Eu acho!

O.P.: **Mas será que não é preciso?**

P1: Às vezes é necessário! É!

O.P.: **Mas legal isso que você falou!**

P1: Na minha concepção eu acho que teria que criar algum jeito de que não precisasse ser tão repetitiva, sabe! Que falasse uma vez e eles conseguissem compreender, entendeu?

O.P.: **Ah, legal!**

(...)

P1: Não, então, eu penso, às vezes.

Eu penso assim: eu tenho que criar alguma forma que eu fale apenas uma vez e eles entendam, entendeu? Entender eles entendam(*em*), mas que eles pratiquem o que eles estão entendendo. Risos.

O.P.: **Ah, legal.**

Pausa

O.P.: **Interessante.**

Mas assim, eu acho que às vezes é preciso você ficar repetindo, né? E...

Mas interessante isso que você levantou. Se você fala menos, por exemplo, ou fala uma coisa, e não precisa ficar assim, porque toda aula e tem aula que é bem pior e que você precisa ficar chamando a atenção...

P1: Nossa! Demais!

O.P.: **E você vai se desgastando mais!**

P1: Não, e aí vai cansando, não só a mim, mas os outros alunos que às vezes estão em silêncio estão prestando atenção e tem que ficar ouvindo...

O.P.: **E aí você demora mais tempo pra fazer a atividade e perde bastante tempo e você chega no final do dia muito mais cansada.**

P1: Ah, uma coisa que eu acho bem bacana que eu procuro sempre fazer nas aulas é explicar o porquê que eles estão fazendo aquele movimento. O que está sendo trabalhado. O que vai ser benéfico pra eles e em qual situação talvez do dia eles vão poder utilizar, vão poder usar isso, entendeu?

Pausa

O.P.: **E você acha que eles entenderam isso ou não?**

P1: Ah, eu acredito que sim!

O.P.: **Todos?**

Risos

Neste momento a professora meche a cabeça dando a entender que talvez nem todos os alunos tenham entendido.

P1: Eu acredito que de maneira geral eles entenderam, assim, qual que era a proposta.

O.P.: **É, tanto é que eles fizeram!**

P1: Alguns têm, com eles, aquela concepção de corpo, que está sendo trabalhado, de movimento que pode evoluir um pouco. Outros vão se limitar a fazer essa atividade aí, reproduzir, né! Vamos dizer e pronto!

Mas eu acredito que a maioria entendeu o que que era.

O.P.: Que hora que você entra?

P1: Uma e dez!

O.P.: Vamos ficar mais três, quatro minutinhos. Pode ser?

Pode. Se quiser adiantar alguma coisa, ou não?!

O.P.: Ah, eu queria só que você visse isso aqui, ó!

Aí você faz, não é?

P1: Isso!

O.P.: Eu queria Você vai pra lá e...

Olha aí, você tem que tirar, (referindo-se ao deslocamento da mesa de ping-pong que a professora teve que tirar do pátio na hora em que foi realizar a atividade).

Situação, não é?

P1: Tem dias que eu lembro antes, tem dias que lembro na hora, tem dias que lembro depois (risos). *Neste momento ela ouve um apito na gravação.*

Ah, tem uma coisa que é o apito. Eu não gosto de usar! Particularmente. Eu não gosto de usar apito.

O.P.: É? Por quê?

P1: Ah, porque acho que sei lá... Fica uma coisa meio... Não autoritária, sabe, mas...

Ah, parece que minha voz não está sendo ouvida daí eu tenho que...

Usar um outro instrumento, entendeu?

O.P.: Entendi!

P1: Parece que minha presença ali talvez não esteja sendo vista e daí eu tenho que usar o apito para chamar mais atenção. Eu não gosto de usar o apito, mas é necessário.

O.P.: Você sempre usa o apito ou não?

P1: Eu procuro sempre evitar ao máximo. Usar só quando é realmente preciso.

O.P.: Cê usa quando eles não estão prestando atenção?!

P1: É e daí eu faço assim: um apito, psiii, uma atenção, né?!

O.P.: Eu nunca pensei em usar o apito em sala!

Risos

Pausa

O.P.: Alá, você já mudou a atividade, o exercício!

P1: Isso é!

O.P.: E aí você foi mudando a atividade, depois com a perna,

P1: É!

O.P.: Depois com o pé!

Depois com a barriga...

P1: Aí, você vê que tem alguns que o pensamento é atravessar.

Entendeu?

É atravessar de um lado pro outro só. Aí vai correndo, não toma cuidado com o jornal. Aí, o outro já, você vê que vai mais devagar, controlando, equilibrando o jornal, cada um...

Aí você consegue perceber que cada um entende de um jeito.

Às vezes mesmo você re...

...falando de novo que é pra ter equilíbrio, mão direita, mão esquerda, mas se preocupa só em atravessar.

O.P.: E você já tinha percebido isso que você falou agora pra mim? Nesta questão exatamente ou não?

P1: Não.

O.P.: Neste movimento?

P1: Não.

Pausa

P1: Olha, o bacana é isso: eles mesmos vão criando possibilidades, às vezes, neles mesmos, assim...

O.P.:...é olha que legal! É isso mesmo!

P1: E a parte final que eu gosto bastante, quando eles têm que construir a ponte para atravessar. Só que daí eu não falo à forma que tem que ser feito. Eles têm que criar, tem que descobrir.

O.P.: Vamos lá nele. Foi isso que me chamou a atenção que foi bem legal. Queria que você visse.

P1: Então, essa atividade eu aprendi na faculdade também.

O.P.: Entendi.

P1: E da mesma forma. O professor não falou de que forma a gente tinha que...

...ele só ditou as regras: - olha vocês têm o jornal, a equipe inteira tem que atravessar somente pelo jornal, não pode usar nenhum outro espaço. A equipe só tem que atravessar encima do jornal.

Aí agente teve...

Observação do vídeo.

O.P.: Você está aí explicando essa atividade, né?

Pausa

P1: Até parece que eu sou muito brava, né? Risos.

Mas eu sou brava!

Às vezes eu sou chata!

O.P.: Porque você está falando isso?

P1: Não, porque é o meu jeito de falar, olhando para eles desse jeito!

O.P.: Não é isso que você usa pra chamar a atenção deles? Ter mais foco?

Eu fazia isso também quando era...

Quando tava na sala...

Precisa dessas...

Foi muito legal isso, olha! Que bacana!

Alá, esse menino já tá falando pro outro...

P1: É então...

Porque daí eles começam a pensar entre eles, né?

O.P.: Uma já começou a...

... já pegou o esquema, né? Alá!?

P1: Mas, então, só essa aqui não pode ir lá à frente. Tem que tá todo mundo junto. Entendeu? Em fila.

O.P.: Foi o que você falou né? Você foi lá e...

P1: É!

Pausa.

Observação do vídeo.

Risos.

P1: Daí você vê a atitude de cada um. Tem gente que fica tentando achar uma forma, tem gente que fica só olhando.

O.P.: É! Alá! Por que você foi desse lado aí, você lembra?

P1: Aqui?

O.P.: É!

P1: Porque eles não estavam conseguindo entender o que era para ser feito.

O.P.: Ahh!

P1: De que forma era pra fazer.

Mesmo vendo as outras equipes fazendo, eles não conseguiam entender o que era para ser feito.

O.P.: Ahh!

Observação do vídeo

P1: Entendeu? Eles estavam só pensando neles, cada um no seu jornal.

O.P.: Você lembrava disso ou não?

P1: Ah?

O.P.: Você lembrava disso?

P1: Sim, porque daí eles ficaram por último. Por não conseguir entender o que era pra fazer.

O.P.: Ahh! Esses alunos sempre têm dificuldades assim... ou não?

Exatamente esses?

P1: Na realidade só dois, né? Esse e esse.

O.P.: Certo!

P1: Porque tem maior dificuldade de participar junto.

O.P.: E aí, enquanto os outros iam, esse grupo ficou!

P1: É!

O.P.: E aí você deixou aqueles grupos e veio pra cá. Por quê?

P1: Porque eu entendi que aqueles grupos já tinham entendido a proposta. Então eu precisava ajudar aqueles ali que não tinham entendido né?!

O.P.: Legal! E aí eles estão indo, olha aí!

P1: Eles vão embora! Entenderam, daí vira competição! Risos...

O.P.: É virou competição! E você não tinha falado nada, né?

P1: Não tinha falado nada!

Daí o engraçado é que é assim: nas primeiras aulas quando eu fazia alguma atividade...

...eu não falava nada que era competição, daí eles competiam com eles mesmos, daí no final eles falavam: - Eu ganhei, eu ganhei.

Nossa! Mas quem falou que era competição?

Aí eles ohhhh!

Aí depois que eles já entenderam o ritmo, terminava a atividade e eles: - eu ganhei, eu ganhei.

Daí um já falava: - Mas a professora já falou que não era competição...

Risos

P1: Já entendeu a mensagem, né?

Pausa

O.P.: E eles lá, olha! (me referindo ao grupo que estava com dificuldade).

Observação do vídeo.

P1: Ele é o único menino que vai dançar (se referindo as danças da festa junina). Nenhum dos outros meninos vai dançar na festa junina. Ele é o único menino.

Pausa.

O.P.: Acabou, né? (me referindo a atividade que havia acabado, mas um grupo não havia conseguido chegar ao final da etapa).

P1: Acabou! E eles não chegaram.

O.P.: Aí o que você fala?

Observação do vídeo

P1: Peça pra eles continuarem, né?

O.P.: Aí você fala: continuem! Só que aí começou...

P1: Porque mesmo que o objetivo não seja uma competição, mas eu quero que eles se sintam motivados a continuar fazendo, entendeu?

Observação do vídeo

P1: Mas tá bom! *(quando a professora percebe que depois de algum tempo ela terminou a atividade de modo que o último grupo não conseguiu chegar até a linha de chegada combinada).*

O.P.: Risos

P1: É melhor, senão eles ficam desmotivados a...

...“todo mundo já acabou e eu não” *(imitando a voz da criança).*

(Neste momento a gravação focaliza quatro crianças que estavam sentadas em um banco, fora da atividade).

P1: E essas quatro aí sentadas?

O.P.: Você lembra disso, ou não?

P1: Uma ficou com dor, a outra também...

...é que a dor é contagiante *(em tom de brincadeira).*

O.P.: Aí tá acabando a aula e você chama os alunos para o círculo.

P1: É! Vão beber água...

O.P.: Olha só os bicos dessas meninas *(me referindo às demonstrações de corporais de negação das quatro alunas que estavam sentadas e não participaram da última atividade).*

O.P.: E você foi conversar com elas pra ver o que...

P1: É!

O.P.: P1 vamos parar aqui, porque essa é uma parte bem legal, que você faz com as crianças e surge um negócio depois e eu queria que você visse. É bem bacana...

P1: Agora é um momento de reflexão.

Beleza!

O.P.: Depois a gente volta, pode ser?

P1: Ohhh, já foi o meu horário! Eu nem percebi!

O.P.: Desculpe!

P1: Ahh, eu vou falar para a professora que é sua culpa *(em tom de brincadeira).*

Risos

O.P.: Pode falar que você está comigo e ela fica brava comigo!

Risos

O.P.: Obrigado, P1.

P1: Obrigada eu.

...

O.P.: Você se lembra. Eu estou pesquisando como essa situação *(autoconfrontação)* pode ajudar os professores. Então estou pesquisando isso.

Só pra recapitular.

Você fez uma roda de conversa.

P1: No começo, né?

O.P.: No começo. Você sempre faz isso?

P1: A roda?

O.P.: É.

P1: Sim.

Faço a chamada.

Observação do vídeo.

P1: A gente assistiu até o final da atividade, né?

O.P.: Isso, exatamente.

No começo (da aula) todo mundo tava aqui, ó, participando.

P1: É.

O.P.: Você reparou que começou a...

Alá tinha uma... *(me referindo a uma criança que estava sentada no banco e não estava participando da atividade).*

P1: É, começou a dá uma dispersada.

O.P.: São sempre as mesmas, né? Você já tinha percebido isso?

P1: Dela? *(se referindo à menina que não estava participando da atividade).*

O.P.: Dela.

P1: Não!

Depois *(sim)*, quando ela já chegava chorando.

No começo da aula ela já chegava reclamando de alguma coisa, que tava doendo aqui ou ali. Quando estava com muita dor de cabeça...

O.P.: Eu reparei que na última hora que a gente tava assistindo você viu que as meninas estavam sentadas aqui, né?

P1: Ahã! *(balançando a cabeça em sinal que sim).*

O.P.: Tinha umas quatro.

P1: É!

O.P.: De acordo como foi indo a atividade, tiveram algumas meninas que foram pra lá (banco). E ninguém sabia o porquê, né? Depois elas falam o porquê! Quer ver?

(Vou passando para frente o vídeo. Paro na parte em que a professora volta para ajudar um grupo de alunos que não estavam conseguindo realizar a atividade)

Observação do vídeo.

O.P.: Essa parte é muito legal, que você faz...

Você já falou um pouco sobre isso!...

Você falou que foi lá porque os alunos estavam com dificuldades...

Pausa

Colocando o vídeo para frente.

O.P.: Aqui são as meninas...

Tem uma hora que eu consigo filmar elas...

É, aqui, ó...

... O interessante é a gente começa conversando...

P1: Que eles não concluíram.

O.P.: É eles não concluíram. Você lembra o porquê?

P1: Porque o restante das outras turmas já tinha concluído e daí já estavam...

O.P.: ... É eles estavam fazendo, né?

... aí você deixou um pouco eles e veio pra cá *(me referindo quando a professora deixou o grupo que estava em dificuldade para orientar os outros grupos).*

Observação do vídeo.

P1: Porque eles estavam em menor quantidade, porque as meninas tinham saído, né!?

Acredito eu, que era da equipe deles. Aí eles foram de certa forma, prejudicados por conta disso. Aí eles ficaram desmotivados, porque ficaram pra trás, né!?

Mas, eles estavam fazendo certinho...

O.P.: É verdade, eles pegaram depois...

Você já tinha percebido? Você lembra?

P1: Ahã! *(fazendo sinal com a cabeça de sim)*

Daí que eu falei: - Posso até terminar, porque eles entenderam. Quando finalizou aí, já vi que eles tinham terminado, já tinham entendido como que era o procedimento. Aí eu falei: então, pelo menos já entendeu o contexto, o que que era pra ser feito. Já ajuda. Não precisa concluir, chegar até o final.

O.P.: Alá, a turma já começou a ficar dispersa. Aí eles começaram a não parar e você falou: acabou, acabou!

P1: - Ah bom, já entenderam qual é que é!

Risos.

P1: Senão não vai chegar até o final.

Aí as quatro! (*me referindo as quatro alunas que estavam sentadas no banco e que não estavam participando*)

As quatro nervosas!

Observação do vídeo.

O.P.: Aí você vai fazer a roda. Queria que você escutasse.

Observação do vídeo.

... até parece que eu sou professora de verdade, né!?

Risos

Engano bem, não!?

Risos

Ahh, até que dá pro gasto...

O.P.: Muito bom! Muito legal...

P1: Olha lá as nervosas...

O.P.: É... foi aí que elas falaram então, porque que elas estavam sentadas!

P1: Ahhh.

O.P.: Você lembra o porquê que elas estavam sentadas?

(*Fazendo sinal com a cabeça de negação*).

Observação do vídeo.

Passa um carro de propaganda (brincadeiras com o carro de som).

O.P.: Cê achou então que tava bem aí?

P1: Nossa, até parece que estudei muito nessa vida!

Risos.

O.P.: Ah, legal!

P1: Ah, porque assim...

... Neste dia especificamente, foi uma aula que eu pude dizer que eu contemplei tudo aquilo que eu acredito que seja importante: o início da aula com a roda de conversa, né, fazer a chamada, conversar com os alunos. O conhecimento com o material primeiro, porque eles usavam o jornal de uma maneira mais livre, vamos dizer assim, sem eu direcionar tanto, né, mas falando: - Olhe, equilibre o jornal com a cabeça. Mas cada um encontrou uma maneira de equilibrar usando a cabeça.

Daí, depois, mesmo assim direcionando: - Agora com o pé, agora com o braço e tudo mais e depois...

... a atividade do desafio que foi da travessia com o jornal, que também eu dei a ideia e falei: - Vocês têm que passar de um lado para o outro, mas não falei da maneira que tinha que ser feita. Deixei como desafio pra eles.

E depois no final, essa problematização, né, eles refletirem sobre o que eles fizeram.

Se eles acharam que foi bacana se não foi, porque foi fácil, porque não foi, né?

Refleti! Que é o que eu penso principalmente. Repensar no repertório motor deles. No que eles fizeram. Por isso que essa roda de conversa no final é tão importante pra isso, pra que eles tenham essa concepção do corpo. O que o meu corpo acabou de fazer? O que meu corpo é possível...

... Qual é o limite?...

O.P.: Não adianta só fazer!

P1: Não!

Porque fazer é fácil, é automático. Entendeu? Nosso corpo, às vezes, você nem pensa e já tá fazendo, né!? Então você pensar, refletir naquilo que você fez, depois da atividade, ajuda a você repensar no seu repertório motor na questão do que o seu corpo é capaz de fazer, né!?

O.P.: Legal!

Não basta só fazer, mas de alguma forma...

P1: ... é o que eu falo sempre pra eles: Uma situação bem clara de você ter consciência de seu corpo.

Dentro do ônibus...

...o ônibus está em movimento, mas seu corpo não, né!?

Só que, no entanto, qualquer movimento do ônibus pode refletir no seu corpo.

O.P.: É verdade.

P1: Então, você tem que ter consciência do seu corpo independente de ele não estar em movimento, porque se o ônibus der uma freada, você vai ter que... *(neste momento a professora balança o corpo em sinal de equilíbrio)*.

... seu corpo vai agir conforme a freada também e você vai ter que dominar o seu corpo, porque senão você vai pra frente.

O.P.: Legal.

P1: Eu dou sempre esse exemplo pra ter essa consciência de que o corpo, né, é muito importante você pensar o quanto ele é capaz de fazer e você ter controle sobre ele, principalmente.

O.P.: Legal! Bacana!

Observação do vídeo.

(Momento em que é vinculado na gravação algumas alunas reclamando de outras na etapa final da roda de conversa).

P1: Aí é uma briga social, entendeu? É uma questão de convívio social aí.

O.P.: Você entendeu porque elas estão brigando?

P1: Ahã! (sinal de sim com a cabeça).

Porque a outra não queria deixar...

... ahh, lembrei...

É a questão social, que é assim: ...

... duas é que querem ser as protagonistas, né...

...ambas querem ser protagonistas da sala...

... aí tem essa competição. De quem é mais amiga, de quem é mais amiga, de quem é mais legal, de quem é mais bonita, de quem chama mais a atenção, de quem as outras meninas imitam...

... agora lembrei!

O.P.: E, elas estavam...

... uma queria ficar na frente e a outra não queria deixar e ela tá reclamando dizendo: - Olha você me machucou primeiro, alguma coisa assim...

P1: Me empurrou!

O.P.: Me empurrou!

Olha lá! *(Neste momento eu volto à gravação para que víssemos e ouvíssemos com mais atenção).*

Observação do vídeo.

P1: Olha as caretas! - Que saco essa professora falando! *(imitando a voz das alunas)*.

Risos.

Olha a mãozinha...!

O.P.: Mas eu acho que ela não está fazendo isso pela sua fala, mas é mais pelas meninas, é como se ela falasse: - ahh, essas meninas chatas...

P1: Reclamando de mim...

O.P.: Eu acho que foi isso!

E aí me fala: O que você fez? Foi uma situação que fugiu da sua...

... você não estava esperando por isso!

P1: Não!

O.P.: Fugiu daquilo que você imaginou que era pra ser a aula, né? Pra atividade da sala...

... e você retomou isso...

P1: Acho que eu retomei isso em uma outra aula. Porque eu lembro que eu conversei aí, e eu me lembro que a professora dessa sala veio falar comigo. Que elas estavam com muita briguinha na sala de aula. Então eu lembro que eu não...

... eu pensei assim: eu não vou dar continuidade aqui, pra gente não perder o foco da aula, mas num outro momento vou falar em sala de aula.

Aí coincidiu da professora vir falar pra mim, que elas estavam com muitas briguinhas, entre elas, de que uma queria ser mais bonita...

... aí eu lembro que eu conversei com eles em sala de aula.

O.P.: Legal, mas aqui você retomou e falou. Você pegou e de alguma forma você colocou aquele conteúdo...

P1: Só que diminui, porque no dia da festa isso diminuiu...

O.P.:...mas eu achei que aqui você retomou assim e pegou...

Dentre uma coisa que ninguém esperava que iria acontecer, teve uma situação que você se adaptou, teve que improvisar...?

...improvisou de uma forma, utilizando o seu próprio conteúdo? Você falou: - Não gente, é assim mesmo. Isso é o que acontece quando a gente trabalha em grupo. Que é o conteúdo que você tava trabalhando na segunda etapa, que é o trabalho em grupo?

P1: O trabalho em equipe!

O.P.: Trabalho em equipe, né, fala: é isso mesmo, isso acontece, é pelo diálogo...

P1: Opiniões diferentes.

O.P.: Opiniões diferentes, tal. Então você retomou aquele mesmo conteúdo adaptando à situação. Achei muito interessante. Porque são coisas que a gente não espera...

Olha lá...

P1: Daí vem essa e diz: - Ah, é porque ela não quer ser minha amiga.

Todas são amigas...

Risos.

O.P.: Olha aquele que a gente conversou no conselho (*me referindo acerca de um aluno*).

P1: Ele faz, mas ele não interage.

O.P.: É...

... aqui dá pra perceber bem.

Legal, que você fala: mais alguma dúvida? Vocês querem falar mais alguma coisa?

Você não pegou e fechou a aula.

Mas isso é muito legal. É muito bacana, dar voz a essas crianças.

Por que você faz isso?

Pausa.

P1: Ah, eu acho que assim: a educação física por si só ela tem essa liberdade, né!? E eu lembro que eu tava no começo e eu queria ouvir eles...

... eu queria ter um *feed back* do que eles estavam achando de mim mesma, da aula, de como estava sendo. Não que eu não deixe espaço para eles, é lógico que eu deixo, mas no começo eu deixo muito mais, porque eu preciso ter esse retorno, do que eles estão achando da aula, da minha fala, se eles estão entendendo, né. Eu acho que tem que ter, né?!

O.P.: E o que você achou de você aí?

Pausa...

Risos.

P1: Ai, que sensação estranha, difícil, né? A auto avaliação, né?

O.P.: No começo você falou: Legal! Até parece que sou professora!

P1: É, né!? Me surpreendi comigo mesma.

Risos da professora.

O.P.: Tinha alguma coisa que você faria diferente?

Pausa.

P1: Eu acho que eu...

...eu agora vou observar mais quando tiver algum aluno deslocado, entendeu?

Não vou deixar pra depois, talvez. Vou tentar trazer aquele aluno. Ele sentou já vou, vou conversar, pra tentar trazer ele de volta já e não tentar conversar depois.

O.P.: Mas como você poderia fazer isso?

Com a classe andando. Porque eu vejo uma dificuldade grande, das outras crianças fazendo as atividades e elas sentadas...

P1: É então... Por isso que na maioria das vezes que eu vejo e falo: depois eu converso. Dependendo da criança se você for lá e conversar uma vez, conversa um pouquinho e ela já volta, né?

Agora tem criança que você sabe que não adianta conversar...

Nem você parando a aula você sabe que não tem jeito de você conseguir...

É, que nem o aluno “x” que na maioria das aulas ela já chegava reclamando no começo da aula, chorando, falando que tava com dor de cabeça. Aí eu já: -Então tá! Sente um minutinho depois você volta. No começo da aula, assim, quando é uma atividade um pouco mais intensa, aí eu faço o começo e deixo eles beberem uma água, depois eu retomo, então, nesse intervalinho deles beberem uma água, às vezes, eu ia lá de novo.

- E aí, você não vai participar? Vamos participar da atividade!?! Às vezes ela ia, às vezes não, mas...

...então acho que eu vou ficar mais atenta a isso, quando algum aluno sair, já tentar chamar de volta...

O.P.: Eu vejo uma dificuldade...

P1: Sabe que é uma dificuldade, porque assim, por exemplo, eu tô com a classe lá, super lá, os trinta concentrados, sai um, eu tô com os vinte nove ali na mão, é isso que me trava, porque se eu for lá pra chamar esse, eu perco vinte nove e perco tudo!

O.P.: É! Eu acho que talvez a gente possa pensar em algumas estratégias que quando você precise fazer isso, você têm algumas coisas na manga pra poder fazer, né, quando você perceber que foi uma ou duas ali, você poderia falar: bom, eu vou fazer a atividade e na atividade eu vou conversar com elas, porque senão você perde...

... não sei.. é uma ideia! É uma ideia que tô tendo.

Isso a gente não precisa pensar agora, mas na medida em que for andando a gente vai pensando e se você tiver uma resposta você me dá um toque: - Eu acho que talvez assim é legal...

P1: Às vezes eu consigo, por exemplo, pedir pra ajudar a organizar o material.

Por exemplo, ele não tá a fim de participar da atividade, aí eu falo: - Então, tá, me ajude a organizar aqui o circuito, os materiais...

O.P.: Você não força os alunos a participarem...

Não é que eu não forço. Eu procuro conversar e falo: - Venha, participe, olhe, faça, tente, depois você vê. Eu não forço assim, vamos dizer, mas tento de toda a maneira que ele participe.

O.P.: E porque você faz isso desta forma?

Você não força, mas conversa com ele...

Pequena pausa.

P1: Ah, porque eu quero que minha aula seja prazerosa pra eles. Que não seja uma coisa forçada. Eu quero que ele consiga aprender na aula, mas que ele tenha satisfação de tá ali e não que ele se sinta obrigado em estar ali. Então, às vezes, quando o aluno tá meio assim, a

gente tem que entender, as vezes tem dia que a gente não acorda muito bem e as crianças também...

O.P.: É, quando o São Paulo perde... (a professora é torcedora fanática do time de futebol São Paulo, que na véspera havia perdido para o Corinthians)

Risos

P1: Aí, eu pego e falo: - Se você não quer participar, então me ajuda aqui com os materiais, entendeu. Aí, vai, me ajuda, pega, organiza os materiais...

O.P.: Aí é mais provável que a criança consiga te ajudar...

P1: Daí ela me ajuda a participar e de alguma forma ela tá ali participando, né? Não está tão deslocada. Aí, às vezes, acaba até voltando para a atividade e fazendo. Aí quando termina a atividade ele mesmo guarda os materiais, entendeu? Dá essa importância que ele entenda que tem um papel importante ali. Dentro da aula.

O.P.: O que você achou se olhando?

P1: É muito difícil.

Ah, eu achei que eu fui bem, falo muito, é lógico, mas...

... eu acho que eu procuro...

... procuro deixar bem claro pra eles o que tá acontecendo, entendeu? Das atividades, o porquê eles estão fazendo aquilo. No que aquilo vai ser bom pro desenvolvimento deles. Então eu acho que procuro deixar bem claro o que que eles estão fazendo, que não é só o fazer por fazer, mas que tem um contexto ali, o porquê eles estão fazendo.

O.P.: Então, pelo que eu entendi, o que você, olhando no vídeo, o que você faria diferente é a questão das crianças fora da aula?

P1: Isso.

O.P.: O restante da atividade não? Ficou legal?

P1: Ah, eu acho que foi super bacana.

Interrupção de uma funcionária.

U O.P.: Uma coisa que queria perguntar: você viu alguma coisa que não tinha visto no dia? Na filmagem!

Pausa.

P1: Deixa eu pensar!

As caras e bocas, né!? As caretas...

O.P.: Isso você não tinha percebido, né?

P1: Não. Não tinha percebido essa careta.

Ah, deixa eu ver...

O.P.: Você tinha percebido que você era desse jeito? Que você fazia dessa forma, que fazia essas coisas?

P1: O que eu percebi agora é que assim...

... eu gostei da minha explicação, essa é a verdade, eu gostei da maneira que explanei como eu me expressei para os alunos o que tava acontecendo na aula. Eu sei que eu sempre sou muito de falar e falo bastante como que é, mas acho que assim, éh...

...eu falo e eles conseguem entender a minha linha de raciocínio, entendeu? Eles não se perdem em muitas coisas, aí não conseguem pegar essa informação, acho que eu deixo bem...

... eu falo bastante, mas eu não perco a linha para que eles entendam o que tá sendo feito.

O.P.: Entendi.

P1: Acho que é isso!

Interrupção de outra funcionária.

P1: O que eu não tinha visto aquele dia é assim, dos alunos que passam só pela atividade, entendeu?

O.P.: Como assim?

P1: Têm alguns que tão lá com o jornal que vão atravessando, que vão entendendo o movimento de atravessar de um lado para o outro, de equilibrar o jornal. Agora, tem aqueles que só atravessam, entendeu? Eles querem só concluir, de um lado para o outro, não pensando no movimento que está sendo feito.

Isso eu não tinha reparado no dia.

Reparei na filmagem.

O.P.: Ah, muito bom!

Cê quer falar mais alguma coisa sobre a filmagem?

P1: Não, mas acho que nunca mais vou fazer isso!

Risos.

O.P.: Não! Você não gostou?

P1: Acho horrível me ver!

O.P.: É?

P1: Não gosto nem de me ver em foto!

Filmagem então...

O.P.: Ah, não exagera, vai...

Risos - Pequena pausa.

O.P.: De alguma forma te ajudou em alguma coisa, ou não?

P1: Sim, pra eu ficar mais atenta, eu acho...

...assim, é que é muito difícil, é que são muitas coisas que acontecem ao mesmo tempo na aula. Não só com os alunos, mas com tudo o que acontece ao redor, porque a gente utiliza o espaço do pátio, lá. Então, além das situações que acontecem com os alunos, ali da aula, acontecem outras situações em volta e assim, pra gente se atentar pra tudo é um pouco complicado.

Então agora, eu vou procurar...

... como vou dizer, assim...

...Trazer o máximo da atenção deles só pra aula, pra que eles não procurem se dispersar em outro momento. Trazer a atenção mais pra aula, assim.

Deixar menos espaços talvez, sabe?

Porque, às vezes, é o que eu falo, eu deixo espaço, às vezes, faço a chamada, daí eu vou organizar a atividade, daí eu deixo uns dois minutinhos, para eles interagirem entre eles mesmos, né? Só que às vezes eles dispersam, é nessa hora que eles se dispersam, entendeu?

O.P.: Isso, tenta fazer essa possibilidade e aí você vai me falando, porque também eu acho interessante, porque também eu não sei!

P1: É que nem, por exemplo, assim: se eu chegar de manhã pra pegar os materiais eu não posso deixar os materiais fora da sala de aula porque as crianças estão no pátio e vão mexer.

O.P.: Ah, você está falando em um problema de estrutura...

P1: Isso...

...de logística, porque às sete e vinte quando eu desço com eles, faço a roda, faço a chamada e é aí que eu vou pegar os materiais. Aí é nesse momento que eles ficam lá interagindo entre eles, vamos dizer assim!

Mas você faz isso por causa das outras crianças?

Por causa das outras turmas!

Porque eu não posso, mesmo que eu chegue aqui às sete horas, tenho vinte minutos até às sete e vinte, né! Mas é o período em que as crianças estão entrando e eu não posso deixar os materiais ali no pátio, entendeu? Aí as sete e vinte eu tenho que estar na sala pra pegar eles, daí que eu faço a chamada e pego o material.

Aí às vezes eu consigo deixar o material no cantinho ali e subir, levar uma turma e descer com outra, mas já aconteceu de eu deixar a bola ali e depois eu encontrar ela do outro lado.

O.P.: Ah sim, e vai acontecer se deixar!

P1: Aí por exemplo, às onze e meia, na hora que termina, eu tenho que guardar todo o material, porque não dá pra deixar ali, porque é horário do almoço e a tarde é a mesma coisa...

O.P.: Mas você chega às sete, não chega?

P1: É.

O.P.: E porque você não pega os materiais das sete e dez até as sete e vinte, não compensa?

P1: Sete e dez?

O.P.: É!

Quando eles já estão na fila, já estão subindo pra sala e aí você já pega o material, não facilita a sua vida?

P1: É, pode ser uma tentativa.

O.P.: Não sei... veja, talvez possa te ajudar!

P1: Nessa primeira aula!

O.P.: Nessa primeira aula...

... agora, tem a complicação da segunda aula que é quando o pessoal entra da turma da oficina do saber, que você tem que se restringir, né? E é uma maior dificuldade, né?

P1: Essa é a dificuldade maior, porque daí o meu espaço fica muito limitado, né!? Eu tenho meu espaço ali no pátio pra usar, mas é...

... o barulho, né, fica maior. Então é nesse momento que geralmente é na segunda aula, na entrada da oficina, aí eu fico ali no caracol, faço a chamada, faço alguma atividade ali, às vezes venho um pouquinho mais pra cá, pra fazer alguma outra atividade e daí na hora que a turma da oficina sai que daí eu faço uma atividade com todo o espaço.

O.P.: Legal. É...

...é o que cê tem pra fazer, né? Não tem muito o que fazer!

É o que tem pra hoje!

Risos.

O.P.: Eu só queria falar uma coisa pra você: eu achei muito legal essa sua aula, eu aprendi bastante, principalmente naquilo que você falou agora que eu não tinha me atentado em algumas coisas que você estava dizendo e eu achei muito...

... muito legal essa parte que os alunos...

Principalmente essa ultima parte onde você faz essa atividade. Isso pra mim demonstra muita coisa é...

... quando eu imaginei fazer esse tipo de atividade, pra gente analisar, eu não pensei em educação física, porque você sabe, a gente pensa mais em matemática e em português...

... há um problema nisso, a escola parece que está voltada só pra essas duas disciplinas, ou é matemática ou é português.

E aí quando surgiu a possibilidade de fazer com você, né, eu não sabia o que ia acontecer...

... e aí, nesta situação eu vi o que acontece em sala...

...muito, né? ... que é essa situação aqui que você passou, que são a maioria dos alunos fazendo e alguns aqui, uns cinco por cento da sala, que no caso seriam quatro alunos com problemas e o que a professora faz?

Ela faz aquilo que você teve que fazer. Olha o que você fez, você pegou, deu as comandas, falou, você viu que estavam com dificuldades, foi lá ajudou essas crianças, você...

P1: Ah, eu tentei orientar, né?

O.P.: E não deixou as outras. Você viu que elas estavam precisando de ajuda e você veio pra cá enquanto os outros ...

... é meio que um equilíbrio, né? Olha, eles não estão entendendo, mas eu preciso fazer...

... isso é o que acontece nas aulas de português, nas aulas de matemática, nas aulas de ciências e com todos os professores. Porque os professores falam: - O que eu faço com esse aluno que não está entendendo? Ele tem que deixar aqueles e ir para aquele outro lá, mas como deixar aquele lá, ou aqueles...

P1: Pra que ele não volte pra trás né?

O.P.: Exatamente, porque tem também esses alunos aqui, né, ó...

... que estão indo super bem e que eles também tem o direito de ir...

P1: De ter a mesma atenção!

O.P.: Exatamente! E de evoluir mais, né?

P1: É o que acontece muito. Às vezes a gente perde muito potencial destes alunos que tem pra evoluir porque a gente tem que estar atento a atenção desses daqui, dos que estão mais pra trás, né?

Você pode ver: a maioria das reuniões que a gente vai falar sobre qualquer sala, o tempo maior que a gente perde é de cinco alunos que estão atrasados. E dos trinta que estão lá na frente...

O.P.: A gente não fala!

P1: Ou fala muito pouco! (...)

O.P.: Olha, mas essa situação pra mim foi muito bonita porque é o que acontece na escola. E como que o professor pode ...

... se organizar ...

E quando você falou em se organizar me chamou atenção nisso, quando você falou hoje, agora, e que eu não tinha pensado, a sequência de uma aula.

Você falou: ah, minha aula que eu tenho como uma aula legal é começar, sentar, fazer a chamada, explicar, depois começo a atividade, aí tem o meio da atividade e no final da atividade a gente senta de novo, explica para uma consciência dos alunos...

P1: E reflete no que foi feito!

O.P.:... uma consciência dos movimentos que aconteceram, né?

Então, eu não tinha conhecimento disso. Eu não sabia...

Se alguém viesse me perguntar sobre como poderia ser uma aula (*de educação física*) eu não saberia estruturar desse jeito e você hoje me chamou a atenção para isso. Então achei muito legal...

Obrigado pela...

P1: Eu que agradeço!

O.P.: Se fosse uma aula, por exemplo, de matemática ou português, eu já saberia trabalhar um pouco mais pelos meus estudos. Isso me ajudou a ver por outro lado a Educação Física.

P1: É, porque assim, as pessoas geralmente acreditam que a Educação Física é a reprodução esportiva, né? A reprodução dos esportes que passam na televisão. E daí as crianças têm que reproduzir na aula. E não é nada disso. Nem um pouquinho...

O.P.: Totalmente diferente...

P1: Totalmente diferente. Porque, principalmente no fundamental, né? Primeiro porque as crianças não têm as habilidades motoras de um profissional. Então não posso exigir nada, nenhum movimento perfeito dessa criança, porque ela não tem condições e porque eu não tô pra formar nenhum atleta. A minha função é formar um aluno, né,...

... uma criança com bom desenvolvimento motor. Não um atleta.

É lógico que se eu ver alguma criança que tem algum potencial pra alguma área esportiva, eu posso falar: - Olha, você jogou muito bem basquete, pede pro seu pai e pra sua mãe levar você numa escolinha de basquete. Eu não vou ser a professora de basquete, a técnica de basquete daquela criança. Lógico que eu posso fazer inúmeras atividades envolvendo

basquete dentro da minha aula, mas eu não vou ficar dando treino de basquete por conta disso, entendeu?

O.P.: Tá certo!

P1: É o que eu penso. É o que eu acredito. Eu não vou formar nenhum atleta, mas eu também não posso desviar meu olhar pra isso. Se eu perceber algum aluno que tem potencial eu vou orientar ele...

O.P.: Tá certo!

P1: E também não vou trabalhar só com um esporte. Sempre vou tentar ao máximo com que eles conheçam o que o corpo deles é capaz, independente da atividade. Seja esporte, seja ginástica, seja qualquer coisa. Eles entenderem o movimento do corpo deles. Independente da atividade.

O.P.: Em relação as atividade que eu faço aqui de orientador...

...o que você pensa que é a atividade de orientação pedagógica? O que você acha que é a minha função aqui na escola enquanto orientador?

P1: Ah, eu acho que isso que você está fazendo exatamente agora. Você tá mostrando, né!, Especificamente do vídeo. Você filmou a minha maneira de trabalhar e agora tá mostrando de que forma diferente eu posso olhar. A enxergar isso, a analisar, a avaliar de diferentes formas a minha maneira de trabalhar e encontrar outras estratégias. Eu acho que é isso!

O.P.: Ah, legal. Éh...

P1: Acho que é isso. Orientar, avaliar...

... São esses verbos, né? Orientar, avaliar, analisar...

Risos

O.P.: São esses verbos...

... e procurar diferentes estratégias.

O.P.: Ah, Legal!

P1: Orientar, avaliar o que tá dando certo, ah que bom! Por que é que tá dando certo? Ah, tá dando errado? Por que tá dando errado? Vamos ver outra forma? Né? Acho que é isso! (...)

Ah, eu acho que uma situação bem clara, do que um orientador... eh...

... a função dele em auxiliar as professoras da escola, foi aquela...

... Aquele dia no H.T.P.C. que você trouxe, lá, aquele negócio de matemática pras professoras, entendeu?

O.P.: Você achou que aquilo foi interessante?

P1: Aquilo é o fundamental de um orientador. Olha, eu trouxe pra vocês aqui...

... você vai buscar novas formas, novas ideias, pra auxiliar as professoras no dia a dia da escola. Então, você foi buscar uma maneira diferente de se trabalhar a matemática e trouxe isso pras professoras e trouxe a ideia e a maneira que pode ser aplicado, da maneira que pode ser feita, trouxe, como fala? Ferramentas...

Né? Você deu a ideia dos livros, lá, da matemática, de como trabalhar, tudo mais, trouxe ferramentas e falou pras professoras que existem outras maneiras também de ser trabalho, acho que isso é a principal função.

O.P.: Tá certo! Tá bom!

Anexo 6 - Transcrição do diálogo surgido com a confrontação com a P2

P2: Dá vergonha de estar lá com você na sala e a gente não quer fazer nada...

A gente sabe que você está fazendo... é uma pesquisa, trabalho seu.

Então, estar naquela posição de...

Não é só se sentir avaliada.

- Não, hoje eu tenho que fazer como manda o figurino...

A sensação é fazer exatamente como manda o figurino e não sai como manda o figurino!

O.P.: Risos

Nunca sai, mas isso que é legal!

P2: Nunca sai! Eu improvisei coisas.

Teve coisas...

- Ai! Gente vamos fazer isso! Risos...

Não sai!

Por mais que você planeje assim...

- Ah, olha gente, vamos fazer um anjo de dobradura? Vamos precisar disso, disso e disso.

Ah, mas no meio do caminho...

O.P.: Não, mas...

Você já tinha planejado. Mas eu peguei você de surpresa, não foi?

Você falou: você que fazer agora, você faz...

P2: Eu planejei...

Tem que ser natural também, né? Não pode dar...

Falar: - Agora é o momento disso, agora é o momento daquilo, não pode.

Mas que dá uma vergonhinha dá!

Dá, aquela coisa de olha:

- Eu não posso aumentar a minha voz!

- Eu não posso dar um grito aqui!

Risos

P2: Mas é tranquilo.

Eu fiz do jeito que tinha que fazer! E eles (alunos) parecem que perceberam!

Risos

Atuaram super bem!

Risos.

P2: Meus artistinhas! (referindo-se aos alunos)

Atuaram super bem!

Eu achei, pelo menos que foram ótimos...

O.P.: É isso que você está dizendo! Eu até falo de outra forma. A questão da câmera também que é um outro fator, também que parece que não é nada, mas que é um negocio que...

... é complicado...

P2: Nossa gente, tipo assim: tudo que vocês estão falando pode ser usado contra vocês!

O.P.: Exatamente, é por que...

P2: Em tempos de big brother!

Risos

O.P.: É isso, eu coloco exatamente isso, porque a professora sabe que isso pode ser usado a favor ou contra ela...

E isso modifica muita coisa, né?!

Mas, o que eu quero perceber, P2...

Não é nem a sua aula...

Na verdade o movimento que a gente vai fazer agora, se isso causa alguma...

... qual que é a reação na verdade?

Só tô vendo o que causa.

Se não causa nada, se te ajuda, se não te ajuda.

Então, o melhor...

O momento mais importante pra mim é agora...

É onde você vai assistir e isso o que você já me falou, é um dado muito legal!

- Falou puts, mas que vergonha!

P2: risos.

O.P.: Porque é isso! E as três professoras que eu fiz falaram a mesma coisa.

Falaram:

- Poxa vida, olha isso...

P2: As marcas do discurso!

O.P.: Mas é isso, então a gente já reconhece né!

Eu reconheço que...

Há um estranhamento:

Puxa que...

...coisa...

É que você falou várias coisas...

Você falou por mim, né? A minha questão dentro da sala que não é natural...

... Não é natural para os alunos...

P2: Não, não é natural.

O.P.: A câmera não é natural...

Que dia que eu estou lá (*sala de aula*) com a câmera? Nunca...

Então, o que eu quero saber é se isso te ajuda em algum momento de alguma forma.

Se ajudou ou não ajudou? O que você achou? O que você sentiu? Será que é interessante usar essa técnica dessa confrontação?

Porque estou confrontando você com você mesma, só que comigo também...

Tudo misturado...

Então, vamos ver o que que dá!

Vamos assistir aí. Eu não assisti ainda também.

Mas eu participei da aula.

P2: A gente vai assistir inteiro ou um trecho?

O.P.: Não, a gente pode ir indo e a gente vai colocando pra frente.

P2: Ficou bem grandão, né? (*se referindo ao tempo de gravação da aula*)

O.P.: Ficou grande!

Observação do vídeo.

O.P.: Eu tentei pegar um pouco as crianças! Pra ver as reações quando você fala ...(*me referindo à gravação da aula*).

P2: E eles também estão tensos...

O.P.: É! No começo, né?!

Depois se soltaram!

P2: É, depois soltou!

O.P.: É sempre assim!

Isso foi uma coisa que eu também observei...

Observação do vídeo.

O.P.: E tava um calor lascado!

P2: Quando a gente mexe com papel, a gente não pode ligar muito o ventilador, eu acho que teve momentos que eu tive que desligar, senão o papel ficava voando...

O.P.: Isso...

Aqui neste momento estava ligado, olha! Aí você pega e desliga! Você lembra disso, né?!

Observação do vídeo.

O.P.: O que você estava fazendo aí?

P2: Primeiro eu estava falando pra eles...

... como que ia ser a organização da sala, que eu não importava que eles se juntassem...

... fizessem grupo, ou não.

Então eu falei:

- Primeiro eu vou explicar e depois vocês juntam...

Se vocês quiserem, podem fazer em dupla, quem quiser pode fazer trios...

Porque eu acho que as aulas de artes, elas têm que ser descontraídas. Tem que ser uma aula gostosa. Eu acho que a criança tem que curtir aquilo, assim como na aula de trocar os livrinhos...

Eu acho que ele tem que ter prazer em fazer aquilo. Se sentir vem fazendo aquilo ali. Tem que ser gostoso. Então eu não importo que fique um zum-zum-zum. Um pouquinho mais de barulho, né?! Uma baguncinha saudável!

O.P.: Mas, já que você está falando isso, eu acho que o que mais chamou a atenção foi...

...como os alunos têm muito do professor, né?!

É uma organização assim...

P2: São todos muito bonitinhos!

O.P.: Eu diria assim, são muito prestativos e observadores, diferentes do começo do ano.

No começo do ano era um pouco mais agitado. Mas eles estão tão...

P2: Completamente vinculados... É sim.

O.P.: É incrível. Quem viu essa classe no começo do ano não acredita.

P2: Não, então. A minha... que nem lá...

O que você vê quando você vê seu vídeo, a confrontação... essa coisa? O meu maior anseio, desejo é fazer com que isso aconteça o mais rápido possível... e não só no final do ano.

Eu acho que este tipo de entrosamento entre professor e o aluno, que a gente tem sempre... isso todo ano acontece com os meus alunos. E a gente tem sempre a partir de, vamos dizer.: junho, agosto... então assim... eu queria muito que isso acontecesse em março.

Risos

O.P.: Já queria em março!

P2: Porque isso é o momento mais importante da aprendizagem deles. O que você ensinar pra eles, eles vão aprender! Hoje nós vamos aprender a plantar bananeira! Eles vão aprender plantar bananeira!

Risos

P2: É muito legal!

O.P.: Eu fiquei perplexo de como assim? Olha você tá aqui e agora você está chamando eles para...?

P2: Eu deixei eles escolherem a cor!

Eu já fiz algumas vezes isso. Eu quero mostrar de pouco em pouco. Então para que eu não que ir passando de mesa vamos fazer assim: venham aqui pra eu mostrar. Aí eu chamo a primeira fileira. Aí eles vem!

Estão vendo? Vocês vão ter que fazer assim! Porque eu tenho certeza que se eu chamasse todo mundo eles não iam conseguir ver e como tinha um número um pouquinho reduzido na sala neste dia. Eu acho que faltaram quatro ou cinco alunos. Então eu senti que dava para fazer assim, desse jeito, mas eu chamo a fila na minha mesa.

O.P.: Ah tá! E eles sempre ficam assim?

P2: Sempre!

Eles entendem que agora é a vez delas e depois é a nossa. Ninguém fica sem ir, eu não gosto que briguem pra ver quem vai primeiro. Eu não permito isso. Quem vai primeiro, quem vai depois. Não! Todos têm a chance de vir.

Observação do vídeo

P2: Mas todos agem assim mesmo.

O.P.: Olha , você fala: Podem sentar! Eles vão e sentam!

P2: Não ficam conversando entre si né, Michel?

O.P.: Eles podem falar que é por causa do vídeo, mas foi a aula inteira assim!

Porque depois soltou um pouco...

Olha que interessante!

P2: As meninas quietinhas olhando!

Observação do vídeo

P2: Com os meninos... eu não sei se você percebeu, mas com os meninos as vezes eu tenho que explicar um pouco mais...

Risos...

Na minha ideia, eles têm um pouquinho mais de dificuldade na coordenação motora fina.

Nessa coisa de dobrar...

O.P.: Isso é verdade! Eu tive que ajudar alguns!

P2: Pode observar as crianças... as meninas terminam sempre primeiro, salvo algumas exceções, mas o trabalho delas fica mais caprichado. Elas têm uma coordenação motora melhor.

Então para os meninos eu sei que eu expliquei mais. Isso ficou na minha cabeça no dia!

O.P.: Isso eu nem percebi!

P2: Isso é uma coisa técnica assim, da aula.

A minha concepção é essa, que nas minhas aulas eu percebo que os meninos têm mais dificuldade na coordenação motora fina.

O.P.: Aí isso se reflete em tudo...

P2: O próprio capricho pra fazer as coisas e organização do material.

O.P.: Isso facilita as coisas... Por isso que em geral as meninas acabam sobressaindo um pouco aos meninos. Por que tem atividade que exigem este tipo de...

P2: Habilidade, né Michel?

O.P.: Agora, eu acho que os meninos são mais voltados para atividades...

P2: Ah... eu acho que os meninos são voltados muito para os movimentos...

E a própria maturidade deles, porque assim... eu tenho alunos inteligentíssimos. É uma questão de maturidade e uma energia que precisa sair.

As meninas, em contrapartida, não tem isso, da energia, mas elas falam demais, elas são mais falantes. As brigas delas...

As meninas parecem que nascem falando... Nunca vi tanta fofoca na vida. Elas gostam... de fofocar, de picuinhas...

“Ah fulano não quer brincar comigo!”

Os meninos, quando acontece um negócio desses eles resolvem no físico, na porrada! Eles resolvem na briga.

As meninas não!

Só que aí eles dão uns tapas (*meninos*), e aí resolveu! Então rapidamente a coisa se resolve com eles. Corporalmente.

As meninas não! As meninas sofrem boollyng... risos... É difícil...

Observação do vídeo.

P2: Aí eu estou deixando eles escolherem as cores. Eu gosto de deixar eles bem livres para escolher...

Tudo na aula de artes...

Ah o que cor vocês querem? Eu gosto de deixar eles sentirem...

Sabe aquela coisa de início de ano que... você fala: Olha gente vão ter muitos momentos que a gente vai brincar! A professora tem momento que gosta de dar lição na lousa, de conversar, que momentos que vai ficar livre, tem momentos que vai ficar brava.

Eu gosto que eles sintam que aquilo que eu falei, é verdade!

Tem momentos que eu vou rir, tem momento que eu vou ser maleável com eles, tem momentos que eu vou ser muito dura!

O.P.: E você acha que é isso que a classe se comporta desse jeito?

P2: Eu acho!

O.P.: Por essa atitude?

P2: Eu acho!

Eu acho que eles sentem segurança naquilo que eu falo. Eles se sentem muito seguros comigo!

O.P.: Isso é bem evidente!

P2: Eu sei porque ela vai... Se ela tá aqui...

O.P.: E você acredita que isso facilita na hora de dar aula, pra eles aprenderem?

P2: Acredito. Eu acredito nisso!

Esse vínculo é muito importante. Esse vínculo de confiança...

A professora não é uma segunda mãe, não é uma mãe dentro da escola, não é isso! Mas é uma relação de vínculo muito parecida. É uma relação de... aqui eu defendo você até onde eu puder, aqui eu me responsabilizo por você até onde eu puder. Sinta-se tranquilo! Pra aprender, pra fazer as suas atividades. Porque eu me responsabilizo por você. A minha relação com eles é essa! E com os pais deles também!

O.P.: Você acha que eles sentem isso?

P2: Eu acho! Sentem!

O.P.: Pra mim parece que é até mais organizacional do que outra coisa. Eles sentem isso e conseguem se organizar e com isso aprender.

Muito bonito viu!

P2: Então. Você está falando uma coisa que eu não acho que eu sou: organizada.

O.P.: É?

P2: Eu não acho que sou tão organizada. Lógico que pra determinadas aulas se você não se organizar as crianças vão ferver muito. Tem que buscar material e não dá. Mas eu não me acho tão organizada assim, sabe!

O.P.: Mas eu digo no sentido de organizada...

P2: De repente até eu sou, mas não sei que sou!

Risos

O.P.: E é nesse sentido. É de falar: Olha gente, agora a gente vai fazer isso! E todo mundo vai. Olha gente, agora a gente vai fazer isso aqui...

...

E mesmo com os improvisos que precisou pegar num sei o que...

Teve um momento que você pediu pra uma criança... o que que era pra pegar?

P2: Acho que era papel dourado, alguma coisa assim...

O.P.: Buscar papel, né?

Ou seja, você fala: Agora a gente precisa disso...

E mesmo na improvisação é tão organizada a coisa, que fica tão claro pra criança, que ela fala: ah não, tá bom! Então é isso!

E olha como eles se organizam!

P2: Eles ficam calminhos, tranquilinhos!

O.P.: Esse grupo aqui (*se referindo ao grupo de alunos da gravação em sala*) quis sentar perto de mim, né. Só que ficou inviável pelo espaço. É você falou assim: Senta um pouquinho aí! Mas sem ser isso em relação a espaço, todo mundo sentou onde quis.

P2: Na aula de artes tem que ser assim!

O.P.: Olha P2 se os professores virem isso aqui...

P2: Risos...

Eu acredito assim. Não é encenação não, faço de novo tranquilamente! Não eu não me incomodo.

O.P.: Por isso eu acho interessante. Porque olha como é possível. O que será que você faz?

P2: É o que eu falo. A coisa não chega desse jeito do nada.

O.P.: Isso!

P2: Pra sala estar organizada... olha o chão, olha pro chão da sala... não tem um papel jogado no chão da sala. Porque eu não admito papel, porque eu fico muito brava se eu ver que deu cinco e vinte e a sala tá suja. Nunca eu deixo a sala suja.

Não, de jeito nenhum. Eu fecho a porta e falo: ninguém vai sair daqui enquanto a sala estiver suja. E aí é a hora que eu tenho que ser dura. Não é boazinha não! É dura mesmo! Cara feia e ó... daqui ninguém sai se a sala estiver suja, daqui ninguém sai se a sala não estiver arrumada. Eu não admito. Eu não vou arrumar as carteiras de vocês! Eu não arrumo. A não ser quando eu tenho que fazer... quando eu chego e quero uma disposição diferente da sala, aí eu arrumo. Aí é diferente! Isso não! Eles têm que organizar! Eu paro e espero... repito mil vezes até eles fazerem igual, o que eu quero.

Então assim... isso chegou desse jeito porque ao longo dos meses anteriores tem um trabalho de disciplina grande. Tudo tem que ter disciplina.

Agora é hora da gente ficar quietinho para gente ouvir história.

Agora é hora da gente levantar e pegar o livro.

Agora pode conversar... pode dar risada... pode abrir o livro junto, pode... tudo bem!

Na hora da lição, não admito outro tipo de desvio.

O.P.: Então, e parece que isso facilita. O negócio é um pouco como você consegue.

P2: Eu tenho que ficar muito brava mesmo, né!

O.P.: Mas você acha que é só isso?

P2: Não estou dizendo que eu tenho que ficar só gritando. Eu detesto! Não é gritar...

O.P.: Eu lembro que no começo você ficava muito mais (*brava*) do que agora.

P2: E olha, se eu tiver que dar um grito, é por uma coisa assim... é difícil.

É ruim. Você se sente mal. Já tive problema na garganta. Já operei, por causa do calo vocal.

Eu não quero. Eu detesto gritar.

Mas é muito brava, no sentido de não sorrir em alguns momentos.

- Professora, eu quero ir ao banheiro!

Não, você não vai ao banheiro! Você vai quando eu permitir! Ter que falar não, é difícil. Isso é um trabalho de disciplina. Em alguns momentos você tem que falar.

- Não, você já foi, tem meia hora que você desceu. Você não vai novamente!

Essa coisa da disciplina, da hora para fazer tudo. Hora pra tudo.

O.P.: Dá pra perceber bem.

P2: Eu acho que essa disciplina reflete um pouco disso. Ah, daqui a pouco vai brincar! A criança gosta tanto da rotina. Eles ficam leves.

A criança curte isso, né? Essa questão da segurança, da rotina. E eu gosto também de rotina, eu sou uma pessoa rotineira. É verdade! Eu acho que pode ser isso. Reflete um pouco da gente. Gostar do que faz também! Não gosta de estar na sala de aula porque que cê tá na sala de aula?

O.P.: É, isso acontece!

Essa é uma das coisas que a gente estava falando antes de começar. A gente olha pra algumas professoras e elas estão desanimadas, por causa da estrutura, do número de alunos.

Você vê o quanto é difícil mesmo!

Se não tiver nada aqui...

P2: Tem que ter alguma coisa que seja gostosa!

O.P.: Até pro professor!

P2: Principalmente!

Por isso que eu defendo essa coisa do ar condicionado. A gente tem que ter prazer em trabalhar. Tem que ser gostoso. Eu tenho que estar em um ambiente que eu goste do cheiro. Goste do arzinho. É gostoso mesmo!

O.P.: Estes dias estava um calor terrível e você ainda precisou desligar o ventilador.

P2: É! Tudo a gente tem que se preocupar com isso.

Observação do vídeo

O.P.: Essa aluna tem dificuldade.

P2: O A1 também!

O.P.: Quem é o A1?

P2: O A1 estava sentado lá atrás.

O.P.: É verdade! É verdade!

P2: Eu acho, Michel, que a criança que tem dificuldade especifica acaba apresentando dificuldade na coordenação.

O.P.: E isso passa pra outros campos, né? Eles vão ter dificuldade em...

P2: Em matemática! Demais, demais, demais!

O.P.: Mas você vê que ela está se esforçando (se referindo a aluno na gravação).

P2: Não... É ela se esforça. Ela tá se esforçando. Ela tá se esforçando.

O.P.: Você tinha me dito que ela é bem quieta...

P2: É ela é muito apática. Pode ficar olhando pra ver se ela dá alguma risadinha. E isso é que eu tenho pena. Eu acho que não é natural uma criança não sorrir. O natural da criança é sorrir. Eu acho até que o sorrisinho tá na carinha deles assim! O natural deles é o sorriso. É muito duro ver a criança quando ela não sorri.

O.P.: Aqui, de alguma forma ela está interagindo!

P2: Ela está interagindo. Ela interage com os outros! Essa inclusive, foi a menina que ela bateu no banheiro, você acredita?

O.P.: Que coisa...

Observação do vídeo

P2: Olha, eles têm aquela dificuldade de dobrar. Outro que teve dificuldade em dobrar foi o A2. Mas o A2 pra você ver esse negócio da coordenação. O A2 anda até... ele manca.

O.P.: Eu falei no primeiro ano, com a professora de Educação Física na época e outra.. a... a A3, ela também. Ela já melhorou bastante. Ela corria toda desengonçada, eu achei estranho. Eu conversei com a professora e ela falou: Não, vamos ver! E conversamos com o pai dela, porque inclusive a idade dela é menor do que dos outros.

Observação do vídeo

O.P.: Olha que interessante aqui. Eu perguntei para ele se ele precisava de ajuda...e ele falou: Não!

P2: E eu fui ajudar né?

O.P.: Você pergunta se ele precisa de ajuda? E ele fala: Quero!

P2: É aquilo que eu te falo da pessoa conhecida do vínculo do pai e da mãe e do responsável por ele. É o afetivo, né?

O.P.: Eu to lá com uma coisa, filmando, um cara diferente na sala.

P2: Tipo, não, eu não! Você vai me ajudar? Deixa que minha professora me ajuda.

Observação do vídeo

P2: Outra coisa. Esse aluno, o A4, ele é excelente. Então eu gosto de fazer isso: duplas produtivas. Tem que sempre por uma criança que você sabe que puxa o outro. Que ela vai terminar antes e ainda vai orientar o amiguinho. Não fazer por ele, mas orientar.

Observação do vídeo

O.P.: Olha lá, quando eu estou lá eu também estou interferindo.

P2: Legal isso. Tá certo. Eu não acho ruim. Eu acho legal interagir, porque fica numa posição menos observadora.

O.P.: Exatamente!

Observação do vídeo

O.P.: Olha lá eu ajudando o aluno.

P2: É, ele é muito inseguro.

Observação do vídeo

P2: Tem horas Michel, que ela tenta sorrir. Observe. Ó, só que ela segura a boquinha.

Risos... *(se referindo a aluna na gravação)*.

Eu não sei se é vergonha. Você dá uma atenção específica pra ela e ela gosta tanto daquilo.

O.P.: Será que ela tem alguma coisa com o dente? Você já viu aquelas pessoas que colocam a mão na frente quando dão risada.

P2: É, pode ser...

... não é, Michel, acho que não!

O.P.: Interessante isso. Eu não tinha observado...

P2: Olha eles ali! *(alunos dando risada)* O natural é isso!

Risos...

Observação do vídeo.

O.P.: Eu percebi que você olhava as crianças e via que tinha algumas com maior dificuldade e você ia ajudar. Por que você fazia isso?

Pausa...

O.P.: Você simplesmente poderia deixar...

P2: Não, porque o objetivo é todos façam...

O.P.: Você poderia deixar e falar: - Agora você se vira!

P2: Não, sim! Aí não ficaria tão esteticamente tão bonito como eu acho que tinha que ficar!

Poderia até ter saído alguma coisa...

Mas eu acho que na...

... Você tem que ter uma preocupação com a estética, com a apresentação das coisas, que você vai apresentar. – olha, assim vai ficar mais bonito, tem que ficar retinho...

A escola tem que ensinar a dobrar, a passar cola...

... Não é: use a cola!

É: Olha gente como passa a cola! É assim ó, quatro gotinhas. Eu faço isso até o fim do ano, Michel.

O.P.: Isso é bacana porque às vezes a gente pensa que as crianças já sabem disso!

P2: Não pode Michel! É a mesma coisa que recortar, passar cola, não é!

Ninguém vem sabendo tudo! A escola tem que sistematizar esse conhecimento.

O.P.: Você tá falando assim desta atividade de corte e colagem, mas isso me parece que é pra tudo, né?

P2: Pra tudo, mas...

O.P.: Pra matemática...

P2: Se eu perceber que deu dificuldade eu chamo na minha mesa e falo, ó: - Tá vendo isso? A gente pega um papel maior e faz aquilo de novo. Ou se é um texto eu faço na lousa pra mostrar como é que é. Eu gosto de trabalhar assim.

O.P.: Por que você vai nestes que estão com mais dificuldades?

P2: Porque eu acredito que desse jeito, comigo mais próxima eles vão prestar mais atenção. Por que sabem que é uma atenção só deles. Eu acho que a criança que tem um pouco mais de dificuldade para fazer direitinho, ela tem essa dificuldade porque muitas vezes ela não...
... não é que não prestou atenção! Não estava atenta no que eu estava explicando na hora. Mas na hora que você vem e fala: olha, é só eu e você! Agora não tem como você olhar pro resto da sala.

Ele consegue ficar mais atento...

Então eu acho isso, que quando a criança tem uma atenção individualizada, ela pode aprender alguma coisa que não tinha aprendido.

O.P.: E com essa organização sua você consegue dar um pouco de conta pra isso, porque com vinte e cinco alunos...

Aí você consegue organizar e dar uma atenção, pra cada aluno!

P2: Consigo em determinados momentos, Michel. Então é assim, olha: Essa aula eu consegui, mas isso não quer dizer sempre que eu consigo em uma aula de Português, em uma aula matemática. Porque, tem criança que... tipo.... na hora que eles estão fazendo atividade no caderno, não dá pra eles ficarem andando pela sala, não pode!

Então se eu vou dar uma atenção pra alguém, eu falo assim: Ó gente, eu vou ajudar. Eu vou ajudar o fulano aqui e ninguém levanta! Não gosto que venham me interromper!

O.P.: E hoje acontece isso...!

P2: Não tem a menor chance de isso não acontecer!

O.P.: Isso é muito legal! Bacana.

Você falou:

- Os dois dedos! E todo mundo colocou os dois dedos! Do jeito que você mesma! Olha lá que interessante!

P2: Bem didático, né Michel, bem didático!

Observação do vídeo.

P2: Você viu que o A4 perguntou se pode começar?

Eu falei: Espera só um minuto! Eu não gosto que eles façam as coisas antes d'eu falar: - Pode todo mundo fazer! Eu não gosto que um termine antes!

O.P.: Mais uma coisa de organização!

P2: Eu não gosto! Tipo ah quando os outros estão começando, aquele já terminou, ai aquele vai ferver em cima do outro e não vai dar tempo pra aquele outro aprender, fazer no tempo dele, sabe? Porque tem criança que demora um pouquinho mais, não quer dizer que não vai ficar bom! E eu não gosto disso!

Observação do vídeo.

P2: Então, Michel, eu não sou boa em nada de artes! Eu não sou boa nenhum pouco! Eu não gosto, eu nunca gostei de o professor dizer:

- Ah vamos fazer, vamos fazer assim, deixasse você fazer!

Eu queria aprender e nunca ninguém ensinava...

Então como eu faço? Gosto de fazer de olhar, olha gente a gente não sabe. A gente vai copiar. Vai olhar um bonito e vai tentar fazer algo que a gente consiga chegar perto daquilo ali. Foi assim depois de muito tempo, depois de velha que eu consegui fazer alguma coisa. Nunca tinha tido essa percepção. Não acho que tem que copiar sempre, mas tem coisas que você precisa olhar. Ninguém nasceu artista gente.

O.P.: Eu coloco isso que você falou para todas as áreas. Porque parece que, ah vamos deixar as crianças se guiarem.

Primeiro porque ela precisa de uma base para extrapolar aquilo. Ela não vai extrapolar ou criar do nada, ela tem que ter uma orientação, a começar do quer que seja, de um livro, da professora dizendo. Mas tem que ter uma base, uma orientação.

Observação do vídeo

O.P.: Como tá sendo a experiência de olhar para você mesma.

P2: Pausa.

Ah, eu acho legal! Eu acho legal isso, ver, mas é que eu te falo. Como é que eu podia fazer pra isso acontecer antes na sala, né? Pra gente não ter essa alegria só no final do ano. Porque é muito gostoso dar aula assim. Quando eles estão já desse jeito Michel, eu fico sempre pensando como eu poderia fazer pra que eles ficassem desse jeitinho, já prontos, mais cedo. Pra que não fosse tão desgastante. Porque fevereiro e março, ninguém merece!

O.P.: Mas eu acredito que se todos os professores tivessem... se nós tivéssemos...

P2: Um trabalho desse no segundo ano.

O.P.: Isso!

P2: É pode ser. Verdade, um costume né?

O.P.: Se a gente conseguisse falar um pouco a mesma língua neste tipo de organização do trabalho pedagógico, eu acho que talvez, não em fevereiro... Março, abril já... ficava...

P2: No final do primeiro bimestre a coisa tem que tá redondinha. Porque aí a coisa tá redonda.

O.P.: Mas isso envolve muito tempo...

P2: Eu fui fazer um passeio na biblioteca com os meus alunos e me perguntaram: Nossa, você vai sozinha com as crianças?

Vou, vou tranquila! Eu vou tranquila, não teve contratempo, não tempo nada.

O.P.: Mas e você se olhando mesmo, assim... Você se acha estranha ou não? Normal?

Professora: Risos...

O.P.: Sua voz?

P2: Eu sempre acho a minha voz diferente, mas normal! Não me é estranha. Não causa estranhamento.

Mas eu acho que o que define essa coisa da disciplina, é a segurança que eu passo pra eles, eu acho. Até quando eu falto, quando eu sei que eu vou faltar, eu aviso os meus alunos.

- Olha amanhã eu não vou estar aqui, eu vou estar num curso, mas vai vir a fulana de tal e vocês vão usar o livro tal. Pra que eles saibam exatamente como se comportar.

E eu acho isso importante. Eu acho que as professoras deviam fazer isso também. Isso aumenta a confiança do trabalho do professor.

O.P.: Eu acho que isso é um exemplo da possibilidade que há nisso. Porque às vezes a gente não consegue, fala que isso não dá pra fazer, mas é porque a gente não consegue perceber que é possível fazer isso e aí você mostra. Você fala ainda: Eu faço assim ó... então isso é uma experiência muito legal.

Essa é minha opinião. Isso não pode ficar aqui, tem que desprender, a gente tem que falar.

O professor muitas vezes não sabe o que fazer, mas não sabe o que fazer.

P2: Falta o passo a passo da aula de didática, né, Michel?

O.P.: Exato! Então isso o que você está me dizendo Natália é uma coisa riquíssima que se perdeu, a didática não fala isso.

P2: Como fazer!

O.P.: E eu tive muito essa dificuldade...

Observação do vídeo

O.P.: Agora, P2: você acha que você poderia fazer alguma coisa diferente nessa aula? Eu sei que foi uma aula de artes que você fez, quis fazer...

P2: Ahhh, não sei! Eu acho que...

O.P.: Primeiro: Porque você fez o anjinho?

P2: Por que eu sempre quero fazer uma coisa bonita. A escola precisa disso. A escola precisa ser bonita aos olhos. Eu queria que ficasse uma coisa brilhosa, colorida, alegre... E é uma atividade relativamente fácil.

O.P.: Olhando agora. Você acha que poderia fazer alguma coisa diferente?

P2: Ai Michel, eu acho que não...

Cada vez que você olha, você pensa assim: Ah, podia mudar isso, podia fazer assim, assim... Mas deu certo? Deu! Então tá bom! Não mudaria não. Todos fizeram, ficou legal!

O.P.: Você percebeu que alguns alunos contaram os cabelos?

Pausa...

P2: Eu falei alguma coisa sobre números de cabelinhos com eles. Houve uma conversa sobre... Alguém terminou e colou e eu falei assim: Ah, esse número de cabelinhos ficou bom! Conta quantos cabelinhos você colou?

O.P.: Eu achei superinteressante.

Essa história começou com o grupo das meninas aqui olha. Que falou: Eu tenho não sei quantos...

P2: Tá vendo? O A1 estava com um monte de bolinhas e não tinha nem começado a colar e eu comecei a ficar preocupada.

Observação do vídeo

P2: É uma necessidade da criança contar, porque não tinha nada a ver. Em nenhum momento eu fiz inferência a contar. Eu vi no filme porque um começa todo mundo começa a contar.

O.P.: Depois, eu não peguei essa parte. Você fez... Olha um sorriso da A4.

Risos

P2: São seus olhos Michel!

...

Observação do vídeo

Anexo 7 - Transcrição do diálogo surgido com a confrontação com a P3

O.P.: O meu interesse é sobre a nossa conversa assistindo o vídeo. É por isso, que na gravação também, eu também interfiro, às vezes, converso com as crianças, porque, pra mim não interessa muito o vídeo, mas é mais a nossa conversa agora. É claro que tem a ver, porque é o conteúdo, aquilo que você está fazendo, que também é muito importante...

Observação do vídeo.

P3: Você vê que quando eu estipulo com eles essa comanda 1, 2, 3, eles param para ouvir (*referindo-se às conversas dos alunos*).

O.P.: Funciona?

P3: Funciona! Eu sempre tenho essa coisa, quando eu disser 1, 2, 3, parou!

E agora eu estou distribuindo! (*referindo-se aos materiais da aula que eram tampinhas para contagem*).

O.P.: É, aqui eu acho que deixei a câmera parada e fui...

Na gravação dá pra você ver que eu mexo pra cá, mexo pra cá, não fica legal, mas eu acho que dá pra gente ver um pouco como é a dinâmica da sua sala.

Eu acho que isso pode ajudar muita gente também. O que você está me dizendo, como você constitui a sua sala. Isso também ajuda principalmente os mais novos.

P3: Bom, a intenção realmente é essa. Depois que eu deixo as crianças muito à vontade, pra que eles se construam, e tenham claro que, assim que recebem as tampinhas já começam a fazer uma interpretação de como eles irão contar.

Essa menina mesmo é uma que já separou, e eu tenho outras crianças que levam um tempo maior.

Então, o meu papel principal aí é ser a mediadora para estar vendo quem eu preciso estar auxiliando. Quem eu posso por junto com quem pra que a aprendizagem se efetive.

Então, essa (*referindo-se a uma aluna*) sabe muito e colabora com as outras que não sabem, e o meu objetivo maior é este.

Quando eu vejo este menino sozinho, o ultimo (*referindo-se a um aluno que estava sentado na última carteira, fora do grupo de alunos*), eu nem me preocupo porque, eu disse pra você: ele é muito esperto! Daqui a pouco ele já começa a fazer sozinho. Não só a fazer, como a ensinar. Aí, ele não faz as tarefas de casa!

Então, quando eu coloquei ele com o livro, eu falei: olha, nas tarefas, eu já tinha pedido sobre isso (*referindo-se às atividades que o aluno estava fazendo na aula e que não estavam relacionadas as atividades pedidas pela professora naquele momento*), aí ele tava tentando fazer.

O.P.: Olha que interessante, ele estava tentando fazer uma outra atividade.

P3: Mas daí eu...

O.P.: Ele estava tentando fazer...

P3: ... Ele quis fazer. Ele mesmo falou que queria fazer.

O.P.: Entendi.

P3: Porque ele ficou fora, né?!

O.P.: Mas teve uma parte que depois você...

P3: Falei: Agora fecha o livro e vamos fazer juntos. É vamos (*se referindo a resposta do aluno*).

O.P.: Alá, ó. As crianças explicando (*me referindo a parte da aula em que os alunos explicam a atividade*).

Observação do vídeo.

P3: Agora vamos, aí eu falei: eu quero.

O.P.: Alá, essa parte...

P3: Você quer sentar ali? (*referindo-se a pergunta para o aluno para que ele fosse sentar com o grupo*). Eu quero (*se referindo a resposta do aluno*).

P3: Olha que graça! Então, conforme eu ia distribuindo (*as tampinhas*) eles já iam fazendo a interpretação deles. Já falavam o que iam fazer. Está vendo? Já iam separando as tampinhas. E isso foi no primeiro momento (*da aula*) eu ainda estava distribuindo as folhas e as tampinhas e eles já começavam.

O.P.: É...

Eu percebi que nesse grupinho aqui, eles... Na hora em que eles estavam fazendo (*a atividade gravada*), uma (*aluna*) queria competir com a outra, queria ser a melhor...

P3: É...

O.P.: Essa aqui, a primeira, ficava brava com a menina aqui, bastante brava, assim né?! Porque ela (*a aluna*) fazia de um jeito e ela (*a outra aluna*) queria que fizesse de outro jeito.

P3: Michel, porque o objetivo desta atividade é: vamos aprender o sistema decimal. Vamos aprender a contar, vamos perceber que quando eu tenho dez, eu já tenho uma dezena. Então, eu queria que eles percebessem isso no concreto. Eu vou pegar as tampinhas e eu vou, através das tampinhas, descobrindo os números de uma maneira mais concreta.

O.P.: Entendi.

P3: E como eu vou fazer pra contar? Como eu vou separar as continhas? E aí eu vou aprofundando o entendimento das crianças.

- Agora nós vamos contar as tampinhas brancas, eu (*no*) individual e eu em grupo. As dificuldades vão se aprofundando pra que eles percebam as diferenças que existem.

O.P.: E você acha que conseguiu atingir esse objetivo?

P3: Eu consegui quando nós percebemos que eles me entregaram as folhas (*de atividades*) depois, e eu fui colocando na lousa. No dia seguinte eu entreguei as folhas novamente para as crianças, porque eu pedi para que eles colocassem o nome, aí eles não estavam mais em grupo e eu entreguei as folhas e nós fomos fazendo uma análise. Aí eu disse (*para os alunos*) que era (*tinha que ser*) uma coisa verdadeira e não, por exemplo, ah, eu encontrei quarenta tampinhas e eu (*digo*) que encontrei cem, pelo simples fato de querer ganhar, mas que fosse mais verdadeiro, como o A1 está fazendo ali. Olha como ele fez. Ele está explicando, Exatamente.

Observação do vídeo.

P3: O A2 (*disse*) roubou de mim! (*se referindo a fala de um aluno*).

Olha como ela fez. Ela não só (*comparou*) na frente e depois ela comparou atrás.

O.P.: Ela colocou a branca...

...tem seis brancas e uma azul...

P3: Aqui era ela (*se referindo a aluna*) e aqui é a A3, a amiguinha dela. Então, ela está fazendo o das duas, entendeu?

O.P.: Legal!

Observação do vídeo.

O.P.: Alá, ela (*a aluna*) colocou cinco (*me referindo a atividade da contagem das tampinhas*), aí ela colocou igual (*símbolo matemático*)...

... olha só que interessante...

P3: Aí, ela está explicando pra você...

Ela fez exatamente o registro do que ela entende.

E eu, inclusive, mostrei como ela fez e falei que a gente tem que ser verdadeiro, não é?!

Que não há necessidade de querer...

Que não era pra competir. Que não era um jogo. Que era simplesmente uma aprendizagem...

Alá: Amarela ela não tinha, e ela foi muito verdadeira.

Observação do vídeo.

O.P.: Legal! Eu acho que esse tipo de atividade, é tão rica, porque parece que é tão simples...

P3: Mas não é...

As crianças têm que usar o raciocínio, né?

O.P.: Exato!

P3: Eles tem até que se preparar...

Como eu vou contar agora? De que maneira eu vou contar? Separar por cores...

Então, tem toda uma preparação. E não é tão fácil. Veja: se você ver, eles estão separando as cores...

O.P.: É que eu tenho a impressão, que às vezes eu tenho...

... é que, às vezes, a gente acha que a criança já sabe de algumas coisas.

Professora: Não, mas no concreto não!

O.P: Deixa a criança registrar...

Registrar não, vamos para outra coisa...

Mas, essa base, é que vai dar base para ele fazer outras coisas, é exatamente isso, o registro daquilo que ele fala e ele (aluno). Tenho cinco, mas como que eu registro esse cinco?

P3: E assim... Independente dessa liberdade pra eles procurarem desenvolver...

Só que depois, eu cobro.

- Agora nós vamos ver então, qual é o grupo que tem mais? Qual é o grupo que tem menos?

Então, despertando isso neles, para que eles possam ter essa comparação entre um e outro.

O.P.: Então, mas se você falou isso, vamos ver essa parte...

Alá, você começa a já colocar na lousa quantos... quantos tem...

Eles entenderam um pouco ou não sei se estou errado, mas veja você!

Que é um pouco competição. Ganhava quem tinha mais.

P3: Então, você tem razão. Por isso que eles queriam...

Você vai ver que até eu coloquei na lousa...

Eu tenho cento e tantas...

Era impossível que as crianças tivessem aquela quantidade de tampinhas.

Então, eu tava pontuando: não! Não é pra jogo! É pra gente trabalhar...

E assim, mesmo em um jogo, eu ensino que o importante não é competir. O importante é estar jogando, é estar junto, é estar elaborando...

O.P.: Legal!

É interessante (ver) como a criança tem a necessidade de competição, de ganhar. De querer ser mais que o outro...

P3: Eu posso falar uma coisa pra você? Eu até hoje tenho isso! Se eu entro em um jogo, eu faço de tudo, mas eu tenho que ganhar. Até hoje! Eu acho que a sociedade cobra isso da gente.

E as crianças...

E então, eu procuro mostrar pra elas, que não...

Alá que graça! (*se referindo a um aluno fazendo a atividade*)

...Procuro mostrar a eles que não é interessante. Que o ideal é que a gente possa se construir, né? E não estar preocupado em estar ganhando.

O.P.: Juntos, né?!

Observação do vídeo.

O.P.: Então tem duas tampinhas?! (me referindo à gravação do aluno explicando para mim na gravação da aula).

P3: A A4 cresceu muito, desenvolveu muito.

O.P.: Hehehe, é uma graça, ela.

É muito legal isso! (*olhando a aluna na gravação durante a atividade*).

Eu acho que isso também serve pra gente ver esse desenvolvimento destas crianças. Olha como estavam antes, sei lá, se daqui o ano que vem eu puder gravar, por exemplo, da pra perceber, como estavam, como...

P3: Então, a P2 fala muito pra mim que ela queria que eu localizasse para as crianças um sistema decimal, a base dez. Ela achou que no terceiro ano, eles não tinham muito essa noção da base dez, entendeu?

Pra eles, ficavam meio no ar!

O.P.: É por isso que você está pegando mais forte, assim?

P3: Por isso é que eu pego mais no concreto agora, entendeu?

É material dourado, é tampinha. Tudo que eu posso eu ponho no concreto para eles. Para que eles tenham realmente noção do que é a base dez.

São as mãos, né? Eles usam muito as mãos. Cálculo mental, tudo pra ter noção da dez, do sistema base dez.

O.P.: Olha que graça.

Observação do vídeo.

O.P.: Olha, aí eu fiz uma pergunta pra ela (aluna).

Tinha uma situação que ela tinha que resolver e, ela falou que ela tinha tantas e a amiga tinha outras...

Quantos ela tinha a mais?

Olha ela pensando!

Olha a cara dela!

P3: Ela faz com os dedinhos...

Risos

O.P.: Ela está fazendo mentalmente.

P3: Que graça! Pensando!

O.P.: Ela está fazendo mentalmente! Olha lá!

Observação do vídeo.

O.P.: Alá. Eu não entendi o que ela (aluna) falou!

Elas estão fazendo umas contas...

Eu acho que ela pediu ajuda para a amiga.

Observação do vídeo.

P3: Aí ela mostrou o total!

Observação do vídeo

P3: Aí, eles queriam ter mais! (*em relação as tampinhas*)

O.P.: Exatamente. Aí eles (alunos) começaram a mudar (a mentir sobre a quantidade de tampinhas).

P3: ... a disputa...

O.P.: ...aí, você pegou...

P3: Eu registrei (*na lousa*).

O.P.: Você foi registrando!

P3: Porque eu queria mostrar para eles que eu estava acreditando naquilo que eles me falavam. Olha, veja que eles até apagavam (*o número da lousa*) para por outro (*número*).

O.P.: Você já tinha visto isso?

P3: Tinha. Eu percebi na hora que eles apagavam. Por isso que eu deixei. Então fui registrando o que eles falavam.

Aí, nós fomos para o grupo que tinha mais. Qual o grupo que tem mais? Quem ganhou? Quem foi o primeiro lugar? Qual o grupo que tem menos? Aí, Alá! To deixando eles perceberem qual tinha mais, qual tinha menos.

...Aí eu deixei eles falarem...

O.P.: O A2 ficou louco!

P3: Ele queria ganhar!

O.P.: Queria ganhar de qualquer jeito...

P3: Aí eu deixei eles falarem, pontuei: tá bom, agora nós vamos guardar as tampinhas, recolhi as folhas (*de atividades*), levei para minha casa, analisei, falei: Como posso tá dando esse resultado para as crianças?

Aí, no dia seguinte mostrei para eles que tinha realmente crianças que tinham mais tampinhas, outros que tinham menos, mas que a gente tinha que contar o que era branco, o que era vermelho. Que a intenção não era saber quem tinha mais pra ganhar, expliquei tudo isso para eles, porque depois desta aula, eles foram para educação física. Eles estavam eufóricos. Aí, no dia seguinte eu pontuei.

O.P.: Você voltou?

P3: Voltei e dei a folha, e pedi para colar no caderno, para que eles tivessem o registro. Mas eu acho Michel, que eu vendo assim, a aula depois, é o motivo d'eu estar vendo exatamente qual é o meu objetivo. Meu objetivo foi alcançado. Primeiro porque eles sentaram da maneira que quiseram. Porque se auxiliaram uns aos outros. Porque este menino, por exemplo, tem dificuldade até em separar por cores, né?!

Então pra que isso fosse feito, o objetivo maior foi...

O.P.: Qual é o nome dele?

P3: A5, A5. É um dos (*alunos*) que nós colocamos como que precisa de um atendimento diferenciado, desde o início do ano.

O.P.: Legal, bacana.

Essa sua posição pode ajudar muita gente. E eu tenho uma experiência com isso que você não tem noção. Porque eu posso, com a sua experiência, e vendo isso que você está fazendo, e revendo e a gente conversando, eu posso ter mais condições de falar para os outros professores: Olha, a P3 faz assim! É possível!

P3: Sabe Michel, é assim, é lógico que depois que eles terminaram, olha lá, ele (*aluno*) está indo na lousa, está querendo mudar. E ele mudou (*o número*)

O.P.: Você já tinha visto isso?

P3: Eu vi tudo isso! Tinha plena certeza. Eu vi que ele mudou. Tanto que ele põe cento e tanto ali. Pode ver, ó, ó. Olha só o que ele faz!

Eu disse: Mas A2, você tinha tudo isso? Tá vendo eu perguntado para ele. Ele disse que tinha. Pra mim tudo bem.

Aí, eu pedi para eles arrumarem a classe, porque toda vez que eu formo um grupo, as crianças tem que ter noção de espaço, noção de ordem.

Aí, recolhi as tampinhas...

O.P.: Eu percebi que você foi ajudar alguns alunos que estavam com dificuldades, né?!

P3: Mas eu faço essa intervenção!

O.P.: Por que?

P3: Porque assim. Específico assim! Por que eu procuro orientar para que eles possam crescer ali. Porque que você está fazendo isso? O que você está querendo? Porque que você separou as tampinhas? (*se referindo as perguntas que a professora faz aos alunos*).

Mas eu digo pra eles: O que você acha que ficaria melhor pra você contar as tampinhas? Dá pra contar as tampinhas assim? Dá! E se você separar as tampinhas? Você acha que conseguirá fazer melhor? Como você vai ver?

Alá: eles estão encantados em ver você filmando!

E então, eu vou pontuando para que a criança avance, é minha obrigação como professora, porque senão simplesmente vejo e deixo, e eu não posso. Então, quando eu faço isso, é justamente pra poder pontuar para que haja desenvolvimento da criança.

O.P.: É, mas eu vi que você foi particularmente. Você ia nos grupos. Você foi nos grupos que tinha mais dificuldades, que eu percebi!

Enquanto eu estava conversando com as meninas (*alunas*) você estava em um grupo...

P3: Claro, é o papel da mediadora!

Como você acha que você pode fazer? De que maneira você vai registrar? Por que a é muito esperta, mas ela não gosta de registrar.

Olha lá, ela está me mostrando...

A A4 que tem muita dificuldade que é irmã do A6.

O.P.: Ahhh.

P3: O A6, hoje percebo que tinha muita dificuldade, não é só pela audição, eles têm dificuldades sim...

O.P.: Ela ouve bem?

P3: Ela ouve bem, mas ela tem grandes dificuldades...

O.P.: Eu não sabia que ela era irmã do A6...

P3: E ela desenvolveu bastante.

Ela chegou silábico-alfabética. Desenvolveu muito...

Mas sempre colocando com alguém que pudesse estar ajudando. Então, eu sempre coloco sempre com a A7...

O.P.: Mas aí foram eles que escolheram os grupos?

P3: É, como vocês quiserem!

O.P.: Tem alguma coisa nesta atividade que você faria diferente?

P3: Olha Michel, eu sempre penso assim: num primeiro momento eu deixo que eles se formem, depois vou pontuando. Então, no dia seguinte eu não montei grupos. Eles estavam em seus lugares, com as carteiras assim e eu fui entregando e fui pontuando pra cada um. Mas, eu também já fiz de outra forma, fazendo três grupos com as carteiras na classe. E também é bom, é uma forma boa. Então, eu já pensei que quando eu fizer assim, que eu vou fazer de uma próxima vez três grupos grandes entendeu? Aí, o número de tampinhas fica maior, né?

Também, inicialmente de uma forma que eles queiram, mas depois eu vou separando, porque eu já vou pontuando.

Por exemplo, aqui tem algumas alunas que são muito espertas, aí eu puxo elas para um outro grupo, pra ajudar a outras que precisam mais. Aí eu faço duplas ou grupos construtivos.

...Agora, eles não queriam que parassem a aula. Eles não queriam parar de contar as tampinhas. Eles ficaram tristes quando eu parei.

O.P.: E há uma necessidade (*dos alunos*) de contar!

... olhando assim, você chegou a ver alguma coisa que não tinha visto?

P3: Eu adorei ver o filme. Falar a verdade pra você.

Eu adorei, porque assim, é uma forma de você ver o seu trabalho, né?!

E o que eu posso tá fazendo para tá direcionando mais essas crianças? Eu acho que a práxis a gente já faz mesmo. Eu volto pra casa pensando no meu trabalho, no que eu deveria ter feito melhor, mas quando você vê o filme, aí a práxis se concretiza, aí você vê o que dá pra melhorar, o que dá pra fazer...

... e assim, eu gosto dessa liberdade pras crianças, dessa liberdade orientada, mas que depois tem a cobrança, depois eu pontuo e vamos estar vendo...

... não fica solto... eu estou o tempo todo tentando fechar com eles, amarrar. Embora eles se sintam livres, mas eu vou fechando e fazendo as pontuações.

O.P.: Pra gravação, você se sentiu desconfortável?

P3: Não, não me incomodo.

O.P.: É diferente, né?

P3: É.

O.P.: Tem alguém lá, filmando, que nunca foi lá...

P3: Mas eu não me incomodo, não!

O.P.: E você se olhando, faria alguma coisa diferente em relação a você? Assim, alguma postura ou não? Ou você se olhando, você...

P3: Olha Michel, eu percebo no filme que as crianças, embora na hora eu vá nas carteiras, eu não veja assim, mas olha que beleza, olha esse daqui como já separou, como ele vai se desenvolvendo. Eu estou na classe andando, mas cada um está fazendo o seu trabalho, de formas diferenciadas, então, isso me realiza. Isso me deixa feliz, em saber que o trabalho está sendo realizado e que eu dou essa liberdade para as crianças. Isso eu acho que é importante, né! Que eles tenham essa liberdade, mas essa liberdade orientada...

Eles não estão soltos. Eu estou o tempo inteiro andando e circulando e as crianças estão se desenvolvendo. Porque essa coisa de você ficar muito em cima, também...

Porque, Michel, Foucault já dizia que a escola é como uma prisão, né?! Toda a estrutura de uma escola é. Então as salas são fechadas, tem grades, pra você sair da sala você tem que passar pelo inspetor, tem um portão trancado aqui na nossa escola. É como se fosse, realmente uma prisão. Então, eu penso muito em Foucault...

Então eu procuro dar liberdade para as crianças...

O.P.: Nesta estrutura...

P3: Nesta estrutura fechada...

Porque você imagina uma tarde toda aqui...

O que eu acho mais importante é que seja uma atividade prazerosa de crescimento, não só no aspecto cognitivo, mas de outras formas, né?!

O.P.: Dá pra perceber bem (pelo vídeo) que você é preocupada com isso. As suas atitudes. Isso é importante, eu acho que a gente tem que...

P3: As crianças tem que ter liberdade. As crianças não podem se sentir oprimidas. Sem opressão!

O.P.: É, e aqui (no vídeo) a gente vê bem isso!

P3: Olha como eles vão até a lousa!

O.P.: Eles estão felizes!

P3: Estão bem. É o que eu quero.

O.P.: Legal.

E o legal é que você tá...

É que, às vezes, no calor da situação a gente não vê eles realizando essas atividades assim, como por exemplo, agora que a gente consegue ver algumas coisas, né, diferente, como na hora...

P3: Você percebe como ela tem dificuldade pra raciocinar até as horas (*se referindo a uma aluna*). Ela pede ajuda, depois ela sai...

O.P.: Mas ela tá tentando fazer, olha lá...

P3: Tá tentando!

O.P.: Problematiza, tenta problematizar: Olha, eu tenho tantos, mas quanto falta para... Eu vi que ela entendeu o que eu queria. Não, eu não quero mais, eu quero o quanto falta, pra você chegar...

P3: Mas é que diariamente eu faço...

Hoje vieram vinte e uma meninas e doze meninos. Quantas meninas a mais? Se eu tenho nove meninas a mais, quantos meninos a menos eu tenho? Né?! Então é a mesma coisa. Mas até eles chegarem a essa conclusão óbvia, né?!...

Observação do vídeo.

O.P.: Pra gente (adultos), é fácil lidar com isso (me referindo a situação ...), mas pra criança parece que é uma injustiça terrível, porque é aquilo que você falou no começo, se a gente acreditar que esses números são verdadeiros...

Olha lá!

Observação do vídeo.

O.P.: Eles (os alunos) estão bravos!

Observação do vídeo

O.P.: Gostou de se ver?

P3: Gostei. Achei que tava gorda.

Risos...