

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC –SP

Elvira Maria Godinho Aranha

**Equipe Gestora Escolar: as significações que as
participantes atribuem à sua atividade na escola.**

Um estudo na perspectiva sócio-histórica

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2015

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC –SP

Elvira Maria Godinho Aranha

**Equipe Gestora Escolar: as significações que as
participantes atribuem à sua atividade na escola.
Um estudo na perspectiva sócio-histórica**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação: Psicologia
da Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a.
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

SÃO PAULO
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

ARANHA, Elvira Maria Godinho. Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica

São Paulo: 2015.

Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Educação. Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Palavras-Chave: Psicologia Sócio-histórica, Sentidos e Significados, Gestão escolar, Formação de Educadores, Pesquisa Crítica de Colaboração, Núcleos de Significação

Banca Examinadora

Dedico este trabalho à minha família.

Apoiando-me livremente nas palavras de Bakhtin e acreditando que as palavras são a substância da consciência, materializam as experiências humanas e, neste sentido, as palavras de outrem vivem em nós, nos constituem e assim ligam presente, passado e futuro, dedico este trabalho:

Ao meu passado:

Aos meus pais, Wanda e José, e as minhas tias, Dinda e Teresa. À minha mãe, pelo carinho e doçura, pela sensibilidade social, pelo valor do estudo, pelo respeito aos sentimentos dos outros. Apesar de ter tido algumas adversidades na vida, sempre manteve o bom humor, a esperança e a solidariedade. Ao meu pai, pela alegria, otimismo, pelos casos que inventava e, contraditoriamente, pelo realismo e a estrita honestidade. Pelo valor que atribuía ao trabalho, como constituinte do humano. À querida Dinda, pois não passa um dia em que não lembre de você, e à Tia Tereza, pela generosidade e carinho com meus filhos.

Percebo hoje como estas palavras, valores e atitudes foram por mim subjetivadas e transformadas e como eles, com certeza vivem em mim.

Ao Futuro:

Meus queridos filhos, Pedro e Carol,
Sou a pessoa mais feliz do mundo por ser mãe de vocês.

Ao Pedro, pelo seu pensamento sempre questionador, pelo bom humor, pela alegria e criticidade. Agradeço, especialmente, por suas palavras quando eu disse que não iria fazer o doutorado. Sua indignação foi motor para eu continuar estudando.

À Carol, pela sensibilidade, companheirismo e solidariedade, pela coragem de ser sempre autêntica consigo mesma, e procurar incessantemente e com tranquilidade novos rumos para sua vida. E por me questionar sempre e constantemente.

Vocês me convidam a me reinventar sempre e tentar ir além do que sou. Sou muito grata à vida por ser mãe de vocês.

Ao presente, passado e futuro:

Ao meu amado Henrique. Impossível conceber minha vida sem você. Agradeço ao nosso passado e quero viver com você todos os minutos do nosso futuro. Agradeço e reconheço o respeito, amor e incentivo, que me ajudaram a chegar até aqui. Você materializa para mim o significado da palavra amor, com toda a riqueza dos sentidos que esta significação expressa.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi desenvolvido com a colaboração de muitas pessoas, pessoas a quem quero não apenas agradecer, mas reconhecer a sua importância nesta trajetória. São elas:

A Prof^a. Dr^a. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, a querida IA. Minha orientadora. Impossível expressar em palavras meu carinho, respeito e admiração. Agradeço pela sua orientação exigente e cuidadosa, pelo seu respeito às minhas dúvidas e angústias, pelo incentivo de ir sempre além, pela presença sempre estimuladora que tornaram o desenvolvimento e a elaboração da tese um processo exigente e prazeroso. Agradeço pelas inúmeras e generosas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que me ofereceu: os convites à participação em minicursos e congressos, as discussões teóricas instigantes e calorosas, que muito enriqueceram este trabalho e, também, a minha vida.

A pesquisadora Prof^a. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, minha primeira orientadora na vida acadêmica, cujo trabalho e valores que defende são fonte constante de inspiração. Agradeço pelas constantes trocas e pelos convites para participação em seus vários projetos; por apontar caminhos; pela disponibilização generosa de oportunidades de participação nos eventos que organiza; pelas referências e fontes; e também pela leitura cuidadosa e pelas críticas apontadas na banca de qualificação desta tese, que muito contribuíram para enriquecer este trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Vera Maria de Souza Placco. Agradeço à vida por tê-la encontrado há muitos anos, quando ela fazia a supervisão do trabalho de um grupo de coordenadoras do qual fiz parte. Desde então, muito tenho aprendido com ela por meio de suas palestras, aulas e seus livros. Agradeço especialmente pelo convite para ser sua monitora no mestrado profissional, uma experiência enriquecedora. Agradeço também pela leitura cuidadosa e pelas ricas contribuições na minha banca de qualificação.

A Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho, que disponibilizou generosamente seus conhecimentos durante seu estágio pós-doutoral em São Paulo, fornecendo um sem número de indicações bibliográficas e contribuindo para a expansão do conhecimento de todos aos alunos e alunas. Agradeço pela leitura cuidadosa por ocasião de minha banca de qualificação e pelas orientações precisas que muito contribuíram para o trabalho aqui apresentando.

A Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza pela atenção, disponibilidade e contribuições na banca de qualificação que enriqueceram sobremaneira o trabalho aqui apresentado. Agradeço a disponibilidade por abrir um espaço em sua concorrida agenda e aceitar participar desta banca.

Todos os professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação PED, que conheci e aprendi a admirar, por me mostrarem outros mundos possíveis, abrirem meus horizontes teóricos e colaborarem na minha constituição como pesquisadora.

Agradeço especialmente às professoras: Prof^a. Dr^a.(as), Ana Bock, Marli André, Mitsuko Antunes com quem aprendi muito nas aulas e também pelas contribuições a este trabalho nas apresentações realizadas durante as disciplinas.

Agradeço, ainda, à Prof^a. Dr^a. Claudia Davis, pela oportunidade de aprender nos debates do projeto e pela indicação de textos, artigos que consultei inúmeras vezes.

Agradeço especialmente à Prof^a. Dra. Fernanda Coelho Liberali, pelas oportunidades de crescimento oferecidas nos projetos de pesquisa desde 2007, pelo convite para apresentar este trabalho nos seminários de orientação de seus alunos, no evento intitulado “miniquificação”. A leitura cuidadosa e minuciosa, e as críticas e sugestões recebidas muito enriqueceram o

processo e o trabalho final. Agradeço também às outras professoras convidadas para discutir o projeto, naquela ocasião: Prof^a. Dr^a. Rosemary Hohlenwerger Schettini e Prof^a. Ms. Giselle Matogrossão Carvalho, pela leitura detalhada e pelas contribuições que generosamente ofereceram. Agradeço à Fernanda, pela amizade constituída no embate e debate. Sempre.

Agradeço de modo especial a Prof^a. Dr^a. Maria Otília Guimarães Ninin, com quem tenho aprendido desde 2007. As oportunidades que tive durante os cursos que ministramos juntas na COGEAE foram decisivas. Agradeço, também, por ter sido minha parceira de pesquisa em uma das escolas retratadas nesta tese. Considero-me privilegiada por ter tido a oportunidade de trabalharmos juntas.

À Professora Fernanda Moreno Cardoso, amiga, companheira, colega de projetos de pesquisa, agradeço pela intensa colaboração na minha constituição como acadêmica e pesquisadora, muito mais do que pela revisão cuidadosa.

As professoras e educadoras do Assunção, onde tudo começou e a todas as colegas com que trabalhei, pelas discussões e questões que me impulsionaram nesta jornada.

A todos os amigos e colegas do PED e, em especial, Suzi Souza, Rafael, Adriane, Nathalia, Rodney, Andrea, Elio, Lisandra, Luane, Rita, Flávia, Vivian que tornaram estes quatro anos uma experiência de cumplicidade e compartilhamento. Ao Edson pela atenção e dedicação sempre.

Aos colegas e amigos dos grupos de pesquisa dos quais tive, e tenho, a honra de participar:

Do PROCAD: Neisa, Vilani, Júlio, Silvia, Maria Auxiliadora, Wanessa

Do LACE: Maurício, Fernando, Otília, Fernanda, Alice, Simone, Camila Santiago, Cris Meaney, Lena, Airton, Monica Guerra, Monica Lemos, Jéssica, Giselle.

Do grupo Atividade Docente e Subjetividade, e queridos companheiros de campo: Alessandra, Maria Emiliana, Wedja, Carla, Karen, Georgina, Raquel, Wanessa, , Marília.

A Karin, por ser a pessoa especial que é: solidária e crítica, profunda e brincalhona. Tenho muito orgulho de compartilhar sua amizade e quero acompanhar seu futuro brilhante.

Não posso deixar de agradecer à querida Virginia, uma pessoa cuja amizade que compartilhamos foi forjada nas discussões, reflexões e colaboração em trabalhos, apresentações e artigos. Amizade que me enriqueceu sobremaneira e que aponta para a possibilidade de continuarmos nossa colaboração, esta com certeza sempre crítica, em outros espaços de pesquisa. Muito obrigada por tudo.

Às participantes dos projetos de pesquisa: diretoras, coordenadoras e vice diretoras que colaboraram generosa e intensamente, compartilhando suas experiências, angústias, desafios e possibilidades. Tal abertura possibilitou uma qualidade de informações que foram fundamentais para o trabalho. Agradeço imensamente a aprendizagem que tive com vocês durante a produção de informações desta pesquisa.

A Ana Carolina Godinho Aranha pela versão do resumo.

Em agradecimento, reconhecimento e respeito a todas estas pessoas, cujas vozes estão presentes em cada palavra, ponto e vírgula do trabalho apresentado, assumo, conscientemente, a primeira pessoa do plural neste trabalho, ciente de que este é um trabalho coletivo por cuja organização me responsabilizo.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco três equipes gestoras escolares, compostas, cada uma delas, de diretor, coordenador e vice-diretor, de três escolas públicas da Grande São Paulo (duas estaduais e uma municipal). O objetivo geral da investigação foi entender o fenômeno da gestão escolar a partir dos sujeitos que a vivenciam. O objetivo específico desta pesquisa foi apreender as significações que as participantes (diretora, coordenadora e vice-diretora) atribuem à sua atividade na escola. As participantes (três diretoras, três coordenadoras e duas vice-diretoras) foram selecionadas pelo fato de pertencerem a escolas que faziam, voluntariamente, parte de projetos oferecidos por grupos de pesquisa ligados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Atividade Docente e Subjetividade e Linguagem e Atividades em Contextos Escolares – LACE). As informações foram produzidas com as oito participantes, a partir de entrevistas, reuniões reflexivas e encontros de formação, de acordo com as especificidades de cada projeto e escola. Ancorado nos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, este trabalho enfatiza as contribuições de Vigotski (1925, 1926, 1927, 1930, 1934), um de seus principais teóricos, bem como as contribuições de: Leontiev (1959; 1977; 1978; 1983; 2004), Engeström (1987; 1999), Bakhtin (1929, 1979) e Bakhtin/Volochinov (1929-30). Considerou, ainda, os trabalhos dos teóricos contemporâneos que discutem a dimensão subjetiva dos processos de constituição humana, a saber: González Rey (2003, 2005a, b; 2007), Mitjans Martínez (2005), Gonçalves e Bock (2009), Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2014). É importante destacar que, de formas diferentes e ênfases diversas, todos estes contextos tiveram na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 1998b; 2009; 2011; 2012; MAGALHÃES & FIDALGO, 2007; LIBERALI, 2011; 2012) um ponto em comum, e que tal fato se mostrou relevante tanto para construção de novas formas de condução da pesquisa como para seus resultados. Os dados foram produzidos desde 2010, foram vídeo-gravados e transcritos. A análise das informações, seguindo o mesmo alinhamento conceitual, está baseada no procedimento teórico-metodológico denominado “Núcleos de Significação” (AGUIAR e OZZELA, 2006; 2013), que foi de grande contribuição no processo de abstração dos dados de modo a apreender a materialidade histórica e dialética das significações que as gestoras atribuem à sua atividade. Entendendo, na perspectiva adotada, que as significações representam a síntese da objetividade e subjetividade, as análises mostram que as falas das gestoras são expressão da realidade social, mais especificamente no caso, da realidade educacional do nosso país, considerando, no entanto, que todas as significações são dialeticamente constituídas por sujeitos históricos. Nesta direção, evidenciou-se: i) a importância do método e de uma análise interpretativa construtiva baseada no procedimento teórico-metodológico nomeado “Núcleos de significação” para a apreensão das significações das gestoras sobre sua atividade; ii) A importância do papel do diretor para a possibilidade do avanço da escola; iii) a relevância e o peso da formação inicial e continuada das gestoras para a efetivação de resultados positivos na aprendizagem de alunos e professores; iv) A importância fundamental do Estado para garantir os recursos materiais e humanos para efetivação das políticas públicas na área educacional, em relação à salário e carreira docente já anunciadas em lei; v) A contribuição de grupos de pesquisa para promover espaços de discussão e aprendizagem na escola; vi) A relevância de projetos de pesquisa e extensão que se pautem numa perspectiva colaborativa e crítica para gerar transformações nas significações das gestoras sobre sua atividade abrindo a possibilidade de transformações na escola por meio de novas ações daqueles que se responsabilizam por ela.

Palavras-Chave: Psicologia Sócio-histórica, Sentidos e Significados, Gestão escolar, Pesquisa Crítica de Colaboração, Núcleos de Significação.

ABSTRACT

School management team: senses and meaning that the participants attribute to their activity. A study from the sociohistorical perspective.

This research focused on three school management teams, each composed by principal, coordinator and vice-principal, from three public schools of Greater São Paulo (two state and one municipal). The general goal of the investigation was to understand the phenomenon of school management from the subjects that experience it. The specific goal of this research was to grasp the meanings the participants (principal, coordinator and vice-principal) attribute to their activity in the school. The participants (three principals, three coordinators and two vice-principals) were selected due to being part of schools that were voluntarily part of projects offered by research groups connected to Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Teaching Activity and Subjectivity and Language and Activities in School Contexts – LACE). The information was produced with the eight participants from interviews, reflective meetings and training meetings, according to the specificities of each project and school. Anchored in the Sociohistorical Psychology, this research emphasizes the contributions from Vigotski (1925, 1926, 1927, 1930, 1934), one of its main theoretician, as well as the contributions from: Leontiev (1977; 1978a, b and c; 1983; 2004), Engeström (1987; 1999), Bakhtin (1929, 1979) and Bakhtin/Volochinov (1929-30). It also considered the works of contemporary theoreticians that discuss the subjective dimension of the human constitution process, namely: González Rey (2005a, b; 2007), Mitjáns Martínez (2005), Gonçalves and Beck (2009), Aguiar and Ozella (2006; 2013) and Aguiar, Soares and Machado (2014). It is important to highlight that, in different ways and with different emphases, all these contexts had in the Collaboration Critical Research (Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol) (MAGALHÃES, 1998, 2009, 2011, 2012; MAGALHÃES & FIDALGO, 2007; LIBERALI, 2011, 2012) a common aspect, that proved itself relevant to both the construction of new ways of conducting the research and the results themselves. The analysis of the information, following the same conceptual alignment, is based on the theoretical methodological process named “Meaning Nuclei” (AGUIAR & OZELLA, 2006, 2013), which was of great contribution to the process of data abstraction in order to grasp the historical materiality and dialectics of meanings that the managers attribute to their activity. Taking into account, from the adopted perspective, that the meanings represent the synthesis of the objectivity and subjectivity, the analyses show that the managers’ speeches are expressions of the social reality, and more specifically in this case, of the education reality of our country, considering, however, that all meanings are dialectically constructed by historical subjects. In this sense, it became evident i) the importance of method and of a constructive interpretative analysis based on the theoretical methodological procedures called “Meaning Nuclei” in order to grasp the meanings the managers give their activities; ii) the importance of the role of the principal to the possibility of school improvement; iii) the relevance of the managers initial training and continuing education for the attainment of positive results in the learning of students and teachers; iv) the fundamental importance of the State in guaranteeing the human and material resources to the realization of education public policies, regarding salaries and teaching career, already determined by law; v) the contribution of research groups in promoting spaces for discussion and learning in the school; vi) the relevance of research and extension projects based on a collaborative and critical perspective in transforming the meanings the managers attribute to their activity, thus opening up the possibility for transformation in the school through new action taken by those that are responsible for it.

Key words: Sociohistorical Psychology, Senses and Meanings, School Management, Collaboration Critical Research, Meaning Nuclei.

Sumário

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TRABALHO	1
CAPÍTULO 1. REVISÃO DA LITERATURA: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR, SEUS DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES	14
1.1. A emergência da gestão escolar: que conceito é este?	15
1.2. Mundo contemporâneo: novas realidades sociais e desafios para a missão da escola	21
1.3. Formação de educadores: responsabilidade da escola e de seus gestores?	25
1.4. Equipe gestora: quem são eles? – Atividade e função de diretor, vice e coordenador ao longo da história	32
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	40
2.1. O real em movimento: Pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica	41
2.2. A Constituição do humano na Psicologia Sócio-Histórica	44
2.3. Pensamento e Palavra, Sentido e Significado: os fios da constituição do humano	55
2.4. As origens e os pressupostos da PCCOL	62
2.5. Os núcleos de significação: a apreensão da dimensão subjetiva da realidade	68
CAPÍTULO 3. A PESQUISA: O CONTEXTO, OS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	71
3.1. Os critérios de seleção dos participantes	73
3.2. Os Grupos de Pesquisa	75
3.2.1. Grupo de Pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”. Psicologia da Educação PED-PUC-SP	76
3.2.2. Grupo de Pesquisa: Linguagem e Atividade em Contextos Escolares – LACE / LAEL	77
3.3. Os instrumentos de produção da informação	79
3.3.1. Entrevista	79
3.3.2. Reuniões reflexivas	80
3.3.3. Encontros de formação	80
3.4. Os locais da pesquisa: as escolas, os participantes e os instrumentos utilizados	81
3.4.1. A Escola 1: Escola Estadual Carlos de Oliveira	81
3.4.1.1. A entrada em campo para esta pesquisa de doutoramento	82
3.4.1.2. Participantes	84
3.4.1.3. Instrumentos de produção de informações	85
3.4.2. A Escola 2: Escola Estadual José Fernandes	86
3.4.2.1. A entrada em campo para esta pesquisa	87
3.4.2.2. Participantes	89
3.4.2.3. Instrumentos utilizados para a produção de informações	89
3.4.3. A Escola 3: CEI Chafariz	91
3.4.3.1. A entrada em campo para esta pesquisa	91
3.4.3.2. Participantes	92
3.4.3.3. Instrumentos utilizados para a produção de informações	93
3.4.4. Síntese das Escolas Pesquisadas	93
3.5. Procedimentos éticos de coleta, tratamento, seleção e organização dos dados	96
3.5.1. Tratamento inicial do material produzido	96
3.6. Credibilidade da pesquisa	98
3.7. A constituição dos “núcleos de significação”: a apreensão da dimensão subjetiva da realidade	99

3.8. A leitura flutuante – apropriação do material produzido e suas características nesta pesquisa	102
3.9. Seleção dos pré-indicadores	103
3.10. Construção dos indicadores	104
3.11. Constituição dos <i>núcleos de significação</i>	105
3.12. Considerações sobre a constituição dos núcleos nesta pesquisa	106
3.13. O apoio das teorias linguísticas na análise final	108
3.13.1. As transcrições e os mecanismos enunciativos	108
3.13.2. As transcrições e os tipos de perguntas	111
CAPÍTULO 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	113
Núcleo de Significação 1 – Entre o compromisso com a comunidade, a sobrecarga administrativa e a necessidade de estudar: “ <i>gestão de pessoas é a coisa mais importante da escola</i> ”	115
Núcleo de Significação 2 – Os desafios da gestão na escola: entre o compromisso, as fragilidades da formação, a desvalorização do profissional e a burocracia da rede: “ <i>a gente não tem professor</i> ”	135
Núcleo de Significação 3 – Aprendizagem da equipe gestora e a possível construção de um processo colaborativo crítico: “ <i>Não adianta cobrar, a gente tem que fazer junto</i> ”	162
Núcleo de Significação 4 – Gestão na escola: planejar, delegar e acompanhar: “ <i>a gente pensa junto, acompanha e avalia</i> ”	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Análise e Interpretação Internúcleos: A Construção de Condições Analíticas sobre a Dimensão Subjetiva do Fenômeno da Gestão Escolar	228
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243

Índice de Quadros

Quadro 3.1 – Cronograma dos eventos analisados na E.E. Carlos de Oliveira	85
Quadro 3.2 – Cronograma dos eventos analisados na Escola Estadual José Fernandes	90
Quadro 3.3 – Cronograma dos eventos analisados no CEI Chafariz	93
Quadro 3.4 – Visão geral das escolas e dos participantes da pesquisa	94
Quadro 3.5 – Simbologia da transcrição	96
Quadro 3.6 – Material bruto e material selecionado	97
Quadro 3.7 – Ações para Credibilidade da Pesquisa	98
Quadro 3.8 – Cronograma do tratamento do material de todas as escolas	107
Quadro 3.9 – Modalizações: tipos, conceituação, características linguísticas	109
Quadro 3.10 – Tipos de perguntas	112

Índice de Figuras

Figura 1: Visão Geral dos grupos de pesquisa, escolas e participantes da pesquisa	95
Figura 2: Movimento ascendente de constituição dos núcleos de significação	102
Figura 3: Movimento descendente de constituição dos núcleos de significação	105

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TRABALHO

Esta pesquisa tem como foco três equipes gestoras escolares, compostas, cada uma delas, de diretor, coordenador e vice-diretor¹, atuando em três escolas públicas da Grande São Paulo.

O objetivo geral da investigação é entender o fenômeno da gestão escolar a partir dos sujeitos que a vivenciam. É, portanto, o objetivo específico desta pesquisa apreender as significações² que os participantes (diretor, coordenador e vice-diretor) atribuem à sua atividade na escola.

A preocupação com este tema tem origem em reflexões por mim desenvolvidas, sobre a prática profissional, ao longo de minha carreira na área educacional.

Ingressei no magistério em 1981 como professora em uma escola particular onde havia estudado. Ao final desse ano, concluí o Curso de Pedagogia na USP, optando pela habilitação em Orientação Educacional e em Supervisão Escolar. Em 1984, assumi a orientação educacional dessa escola, tendo como responsabilidade a organização e a implementação desse serviço para as turmas do ensino fundamental e, em 1987, fui convidada para assumir a coordenação geral e pedagógica desse nível de ensino. Em 1996, como decorrência de uma reorganização institucional, juntamente com duas outras coordenadoras assumimos a coordenação geral da escola, numa experiência de gestão compartilhada, em uma época em que já se iniciava a discussão sobre a questão da gestão na escola.

Nessas experiências percebi que a qualidade dos processos de formação dos profissionais, tanto a inicial como a possibilidade de contínua atualização na escola e fora dela, contribuíam sobremaneira para os resultados de aprendizagem que os alunos da escola alcançavam. Comecei, então, a prestar maior atenção aos processos de formação das equipes gestoras (diretor, vice-diretor e coordenadores) que pareciam impactar a aprendizagem dos alunos e também de toda a comunidade. Percebi que, entre outros fatores, a articulação da equipe gestora em torno de objetivos comuns, a transparência das metas perseguidas e a clareza no estabelecimento da atividade de cada um dos componentes do grupo de trabalho, além de uma sólida formação que

¹ Observe-se que o cargo / função de assistente de diretor ou vice-diretor não existia nos Centros de Educação Infantil (CEI) da Prefeitura Municipal de São Paulo, por ocasião da pesquisa.

² Entenda-se “significações” como a articulação de sentidos e significados.

oportunizasse o diálogo com diferentes perspectivas, pareciam constituir um diferencial para as equipes que conseguiam um resultado positivo no atendimento dos objetivos propostos, tanto nos resultados de aprendizagem dos alunos, quanto com relação à escola como um todo, no sentido de se configurar como uma comunidade educativa. Assim, minha atenção se voltou para a atividade dos participantes da equipe gestora, especialmente a do diretor, na condução da discussão, implementação e avaliação das ações pedagógicas na escola. Essas experiências trouxeram uma série de questionamentos sobre formação de educadores e sobre a importância da articulação teoria e prática, que foram fundamentais para alicerçar minha própria formação e conduziram-me a aprofundar meus estudos acadêmicos.

Em busca de uma melhor apreensão de vários aspectos relativos à questão – gestão escolar e a formação necessária para sua efetivação – e, dentre eles, especialmente, como se dá a articulação da teoria com a prática na atividade dos gestores, ainda antes de ingressar no mestrado, matriculei-me, em 2006, no curso “Diretor Escolar: articulando papéis reflexões e função”, oferecido pelo LAEL na COGEAE – PUC-SP³. Desse curso participavam diretores que atuavam em diferentes escolas, nas mais variadas realidades, tanto públicas como particulares.

Naquela oportunidade, conheci uma diretora da Rede Municipal de Educação de São Paulo, que explicitou enfaticamente as dificuldades de colocar em prática as teorias estudadas, especialmente considerando a realidade da escola pública. Apontou que a sua insatisfação com as condições de trabalho no contexto onde atuava era muito grande e desanimadora e que, por esse motivo, havia prestado um concurso de remoção para outra unidade, que assumiria a partir de janeiro de 2007.

Com o ingresso no mestrado, procurei essa diretora, expliquei que gostaria de desenvolver uma pesquisa estudando a atividade da equipe gestora e propus desenvolver tal pesquisa na EMEI⁴, escola em que ela assumira como diretora efetiva. Prontamente, ela aderiu à proposta. Em 28 de janeiro de 2007 fui conhecer a escola e a respectiva equipe gestora. Inicialmente, eu planejava desenvolver aquela investigação envolvendo todo o grupo gestor (diretora, assistente de direção, coordenadora pedagógica), uma vez

³ O Papel do Diretor Escolar: Articulando Papéis, Funções e Reflexões, curso de extensão universitária oferecido pela COGEAE da PUC-SP, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em LAEL: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob coordenação das Professoras Dras. Maria Cecília Magalhães e Fernanda Coelho Liberali.

⁴ Escola Municipal de Educação Infantil. Atende no Município de São Paulo crianças dos 4 aos 6 anos de idade.

que minha experiência pessoal havia apontado a importância de uma equipe trabalhar conjuntamente em relação aos objetivos pretendidos. No entanto, a efetivação da diretora na escola exigia várias providências e as participantes eram solicitadas para reuniões na coordenadoria e faziam um rodízio de horário para que, na EMEI, sempre houvesse um representante da equipe gestora. Dessa maneira, não conseguimos efetivar encontros sistemáticos com as quatro participantes. Embora a coordenadora e a assistente participassem de vários momentos da pesquisa e suas contribuições tenham sido importantes para o entendimento do contexto e dos desafios que a equipe enfrentava, o trabalho passou, intencionalmente, a focalizar a interação de *pesquisadora* e *diretora* em busca da compreensão do papel do diretor escolar (ARANHA, 2009), compreender as suas concepções filosóficas e o domínio de princípios pedagógicos relacionados aos objetivos de formação continuada na escola.

A pesquisa teve a fundamentação teórica ancorada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), a partir dos estudos de Vigotski⁵ (1924-34) e de Leontiev (1977-83) e, por entender coerente com o referencial apontado, optamos por desenvolver a investigação nos moldes da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2009). As conclusões apontaram, entre outros resultados, que as transformações na escola demandam projetos de formação de longo prazo, nos quais deve estar implicado o conjunto da equipe gestora. Tais conclusões foram decisivas no meu projeto de continuar aprofundando meus estudos acadêmicos na área, trabalhando com pesquisa e formação de educadores.

Durante o mestrado, e também depois de havê-lo concluído, tive a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa LACE – Linguagem e Atividade em Contextos Escolares⁶ – que pertence ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP), sob a liderança das Profas. Dras. Maria Cecília Magalhães e Fernanda Coelho Liberali – e que se dedica à pesquisa e formação de educadores, apoiadas na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

No interior desse grupo tive a oportunidade de participar de dois projetos de Pesquisa e Extensão: o Projeto LEDA (Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas),

⁵ Nesta tese usaremos a grafia “Vigotski”, com ‘i’. Tomamos tal decisão, uma vez que utilizamos várias versões das obras deste autor. As primeiras traduções, editadas no Brasil pela Martins Fontes, utilizavam a grafia “Vygotsky”. A partir da década de 90 do século passado, passaram a adotar a grafia Vigotski. A edição espanhola das obras completas (Visor) utiliza “Vygotski” e a edição em inglês utiliza “Vygotsky”. Finalmente, Prestes (2012) adotou a grafia “Vigotski”, com a qual nos alinhamos.

⁶ A descrição detalhada desse grupo e seus respectivos projetos será feita no Capítulo 3.

coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães, e o Projeto Aprender Brincando, coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Liberali.

Quando iniciei minha participação, o projeto LEDA estava sendo desenvolvido numa Escola Estadual de Ensino Fundamental. Visando à formação da escola como uma comunidade colaborativo-crítica, o projeto, tendo como foco o trabalho com leitura e escrita, enfocava dois seguimentos de maneira articulada: (a) formação de professores; e (b) formação da equipe gestora para o acompanhamento dos professores.

Concomitantemente, participei do Projeto de Pesquisa e Extensão “Aprender Brincando”, coordenado pelas Profas. Dras. Fernanda Coelho Liberali e Alzira Shimoura, que envolvia pesquisa e formação de educadores para Educação Infantil (professores e equipes gestoras), tendo como foco o brincar. No interior desses projetos, junto com outros pesquisadores, mantive meu trabalho de investigação com as equipes gestoras. Esses dois projetos constituíram-se, pois, campo profícuo para a produção de dados desta pesquisa de doutorado.

No mesmo período, iniciei um trabalho como monitora e, depois, como professora em cursos de curta duração para educadores (coordenadores pedagógicos e diretores escolares)⁷.

Em 2010, tive a possibilidade de trabalhar em uma equipe de formadores que desenvolvia um projeto de formação para equipes gestoras de uma Diretoria Municipal de Educação, em Cadeia Criativa⁸, sob a coordenação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali; e observei os impactos que essa experiência teve no cotidiano das escolas. Sem dúvida, a qualidade da mediação a que os participantes foram expostos parecia ser determinante nos resultados obtidos.

A gestão escolar, na perspectiva que defenderemos neste trabalho, se realiza por meio das pessoas que a compõem, o que implica inevitavelmente uma discussão sobre a formação desses sujeitos, uma vez que os processos de gestão não se dão no vazio, mas em condições sócio-históricas específicas e precisam ser aprendidos. Portanto, discutir a gestão escolar implica entender as pessoas que a realizam e os contextos dos quais participam: a escola, suas múltiplas determinações, as relações entre os sujeitos

⁷ A experiência se deu nos seguintes cursos de curta duração: *O Papel do Coordenador Pedagógico e O Papel do Diretor Escolar: Articulando Papéis, Funções e Reflexões*, ambos sob coordenação das Professoras Dras. Maria Cecília Magalhães e Fernanda Coelho Liberali, pela COGEAE da PUC-SP.

⁸ Para aprofundamento, ler Liberali (2009a, b).

envolvidos – diretores, coordenadores, professores, alunos e pais – e como eles se constituem mutuamente. Além disso, as diversas experiências me mostraram que na formação de educadores (professores, coordenadores e diretores) é necessário, também, atentar para o processo no qual os participantes se engajam. As diferentes maneiras de se envolver na atividade de formação contam com múltiplos elementos constitutivos, tais como suas necessidades, suas experiências anteriores e a forma como cada participante as articula às novas informações e experiências, dentre outros. Ao nos referirmos a essas mediações, trazemos à tona a implicação pessoal dos sujeitos envolvidos, a *dimensão subjetiva*, em que ele, sujeito, organiza essas experiências, suas crenças, valores e modos de agir, processo em que surgem novas possibilidades de atuação.

Nessa direção, constatamos a necessidade de se compreender como os envolvidos significam sua atividade, ou seja, como ela se configura subjetivamente para cada um desses sujeitos. Investigar tais aspectos nos permite analisar processos pessoais e coletivos que poderão tornar mais visíveis aspectos históricos, culturais e subjetivos da constituição desses educadores. Entendemos que o conhecimento oriundo da articulação das significações produzidas pelos sujeitos, sobre sua atividade, nos permitirá aprofundar o conhecimento do fenômeno da gestão escolar.

Com estas questões em foco e com formação inicial em Pedagogia, a decisão de continuidade de meus estudos acadêmicos apontou para uma investigação mais aprofundada sobre a relação entre subjetividade, atividade e formação e, em 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação na PUC-SP.

Desde o início, passei a participar do Grupo de Pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”, coordenado pela Profª. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, que tem uma sólida trajetória e densa experiência e produção nesta temática. Desde 2002, a professora e seu grupo vêm desenvolvendo pesquisas que procuram entender os sentidos e significados (significações) que os profissionais da educação (docentes e não docentes) atribuem à sua atividade, aprofundando o estudo dos aspectos subjetivos que a constituem. Os diversos trabalhos desenvolvidos pelo grupo têm destacado a importância de focalizar e teorizar sobre a dimensão subjetiva da atividade, de modo a acessar processos que permitirão conhecer melhor o profissional e suas formas de pensar, sentir e agir na atividade. Tais estudos têm produzido conhecimento relevante

para aqueles envolvidos na formação de educadores, favorecendo que cada vez mais se considere o profissional para além de sua aparência, que se foque o professor a partir do pensamento teórico, sem abandonar sua concretude .

É importante destacar que a base teórica da Psicologia Sócio-Histórica⁹ que orienta os trabalhos do Grupo “Atividade Docente e Subjetividade” está apoiada no materialismo histórico dialético (MARX, 1859; MARX & ENGELS, 1845-46) e nos trabalhos de Vigotski (1927/2004, 1934/2001) e Leontiev (1977), considerando, também, os trabalhos dos teóricos contemporâneos que discutem a dimensão subjetiva dos processos de constituição humana, tais como González Rey (, 2003, 2004, 2005, 2007), Mitjáns Martínez (2005), Bock & Gonçalves (2005), entre outros. A aproximação teórica entre os dois grupos de pesquisa da PUC, as constantes interlocuções entre seus líderes, realizadas por meio de bancas de qualificação e encontros de pesquisa, além de um compromisso social com a pesquisa, no sentido de buscar uma compreensão crítica da realidade e meios de transformá-la, sem dúvida, contribuíram para minha inserção neste programa.

Na época de meu ingresso no programa, estava em curso a realização de uma pesquisa, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)¹⁰, realizada no período de 2009 a 2012. Naquela ocasião, equipes de pesquisadores de três universidades – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Estácio de Sá – se organizavam para aprofundar o entendimento sobre a atividade docente, analisada tanto a partir do referencial da Psicologia Sócio-Histórica – grupo da PUC-SP e da UFAL, como por meio da Teoria das Representações Sociais – grupo da UNESA.

A equipe da PUC-SP era formada por professores pesquisadores e pós-graduandos de mestrado e doutorado. As discussões sobre as experiências de pesquisa vivenciadas naquela ocasião eram realizadas com a participação de todo o grupo e impulsionaram a emergência de questionamentos, de produção de necessidades de estudo e de novas possibilidades para a pesquisa.

⁹ O termo Psicologia Sócio-Histórica é uma escolha do Grupo de Pesquisa do qual faço parte. Muitos outros grupos enfatizam igualmente o conceito “social”, o “histórico” e o “cultural”, dando origem a terminologias como “Sócio-Histórico-Cultural”, ou “Sócio-Cultural” e ainda “Histórico-Cultural”. Entendemos que o termo “social” contempla o “cultural”, uma vez que, na relação homem-mundo, as relações sociais entre os homens e as atividades específicas em que se constituem, estão inseridas em uma determinada cultura, que se desenvolveu ao longo da história. Trata-se portanto de uma opção nossa.

¹⁰ Financiada pela CAPES.

As reflexões que o grupo de São Paulo desenvolvia com base nas pesquisas em andamento faziam suscitar variadas questões, tais como: como intervir intencionalmente na atividade do professor e qual a extensão dessa intervenção? Como e quando ela deveria se dar? Estas e outras perguntas impulsionaram a busca por novas formas de pesquisar, o que acabou aproximando o grupo de perspectivas de pesquisa de cunho mais interventivo e, especialmente, da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2009, 2011).

Com essas intenções e com o término do PROCAD, o grupo procurava um novo campo para suas pesquisas. A partir das experiências já relatadas, conhecíamos algumas escolas e escolhemos uma delas para um contato inicial, que se deu por meio de uma aluna de doutorado que procurava uma instituição para desenvolver sua investigação, (FACCO, 2013). A equipe gestora e os professores mostraram-se interessados em participar da pesquisa.

Observou-se que havia uma demanda da escola para buscar respostas aos problemas vivenciados cotidianamente. Essa necessidade de enfrentamento das dificuldades veio ao encontro da expectativa dos pesquisadores de poderem contribuir, no processo de pesquisa, para a transformação da realidade. Assim, o grupo “Atividade Docente e Subjetividade” assumiu essa escola como campo prioritário de investigação. Devido ao meu interesse pelo tema, fiquei responsável por conduzir as discussões com a equipe gestora, atividade que se tornou, então, também um *lócus* de produção de dados para esta pesquisa.

Na mesma direção, a partir de 2013, tive oportunidade de participar como monitora da primeira turma do Programa de mestrado profissional “Formação de Formadores”, da PUC-SP. Esse curso tem como foco a formação do formador, priorizando a educação básica. O formador é entendido como o profissional que faz a mediação entre os professores, os alunos e os conhecimentos, visando à qualificação da ação educativa. Sua atuação envolve principalmente a formação de professores, o planejamento e a execução do projeto político pedagógico.

A experiência de atuar como monitora da disciplina “A ação pedagógica do formador”, sob responsabilidade da Prof^a. Vera Maria de Souza Placco constituiu-se, também, *lócus* importante para as reflexões que desenvolvo no trabalho aqui apresentado, tanto em relação à oportunidade de ampliação das leituras e pesquisas que

discutem esta temática, quanto aos relatos e questões trazidas pelos alunos (na sua maioria: diretores, coordenadores e supervisores), nos encontros de monitoria em que eles elegiam problemas relevantes para refletir.

Todas essas experiências foram importantes para o desenho da pesquisa aqui apresentada. Reforçaram mais uma vez nosso interesse em estudar as significações que a equipe gestora atribui à sua atividade na escola, entendendo que o trabalho analítico sobre significações pode nos permitir entender de forma mais ampla o fenômeno da gestão escolar.

Na medida em que gestão, na perspectiva adotada neste trabalho, deve ser um processo conjunto com vistas a uma melhor qualidade de aprendizagem dos alunos, fim último da escola, entendemos que o trabalho a ser realizado exige da equipe gestora uma reflexão compartilhada que possibilite a todos os participantes discutir, explicitar e clarear os sentidos que atribuem à sua atividade. Tal compartilhamento pode promover a produção de novos significados e sentidos, construídos a partir da análise dos valores, motivos e razões que apoiam o seu agir, com clareza sobre os interesses a que eles servem.

A possibilidade de integrar de diferentes maneiras os vários grupos de pesquisa supra citados, e as discussões e interlocuções que esses grupos possibilitaram foram mediações importantes para o desenho da pesquisa incluindo as várias leituras efetuadas (teses, dissertações e artigos) que, sob diferentes perspectivas, discutem ora a gestão da escola, ora a compreensão das significações que os educadores atribuem à sua atividade, ora a formação dos educadores, professores e gestores – coordenadores e diretores. Todos esses estudos trouxeram contribuições importantes para uma pesquisa que estuda as significações que a equipe gestora atribui à sua atividade na escola.

Entre as que foram especialmente relevantes, destacamos Abrucio (2010), que investigou dez escolas em quatro municípios paulistas. Os resultados apontaram para a importância da formação contínua de gestores como uma das quatro principais características que fazem com que as escolas melhorem seu desempenho.

Discutindo a formação de educadores, Magalhães (2009, 2011, 2012) enfoca a necessidade de investigar as ações de coordenadores e diretores, para verificar a possibilidade de criação de uma escola entendida como uma comunidade de práticas e comprometida com a transformação não só da escola como também da comunidade

mais ampla. Nessa mesma direção, Liberali (1994, 1999, 2010) enfatizou a importância do papel do coordenador, cujo trabalho na formação de professores deve criar oportunidades de reflexão a ambos. Placco (2003), Placco e Souza (2008, 2010, 2012) têm discutido os desafios tanto na ação quanto na formação dos coordenadores. Placco, Almeida e Souza (2011) também focalizam o coordenador e empreendem um amplo e exaustivo estudo sobre o perfil e competências do coordenador pedagógico. Outros pesquisadores também se dedicaram a estas temáticas, focalizando tanto as relações pedagógicas entre formador e formandos e a natureza das propostas de formação (GARCIA, 1995; NÓVOA, 1992), quanto destacando a função do diretor e de cada um dos demais participantes da equipe gestora – coordenador e vice-diretor (LIBÂNEO et al. 2007). Aspectos relacionados à gestão e à democratização da gestão escolar, bem como a mecanismos de participação foram discutidos por Lück (2000, 2006a, b, c), Libâneo (2004), Alonso e Almeida (2007), Davis e Larche (2002), Thurler (2001), Vieira (2000), Paro (2011, 2012), entre outros.

No grupo LACE, Liberali (2012) discute a formação de gestores na perspectiva da Cadeia Criativa, tendo como base um projeto de formação desenvolvido em uma diretoria de ensino em São Paulo. Ninin (2006), desenvolvendo uma pesquisa junto a uma equipe gestora composta de diretor, coordenador e assistente, mostrou como a colaboração entre as participantes foi fundamental para os resultados de aprendizagem obtidos na escola. Aranha (2009) estudou o papel do diretor escolar, enfocando especialmente os sentidos que o profissional atribui ao seu papel numa equipe gestora em formação. Costa (2012) discutiu a parceria ‘universidade – escola’ e a formação da equipe gestora para o acompanhamento do trabalho dos professores com leitura e escrita. O trabalho de Costa, orientado pela Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, tem estreito diálogo com o aqui desenvolvido. Embora o foco deste trabalho seja diferente do citado, Costa também participou, como pesquisador do Projeto LEDA, na produção dos dados no ano de 2010, dados estes que também se constituem parte do *corpus* desta pesquisa de doutorado.

Carvalho (em fase de finalização) procurou investigar criticamente práticas de gestão escolar a partir do estudo das redes de atividades propostas para a composição do Projeto Político-Pedagógico de uma escola particular de São Paulo. O trabalho de Carvalho contribui para este na medida em que suas conclusões evidenciam a importância da intencionalidade dos gestores para projetos de formação contínua com

todos os educadores da escola, projetos em que esses participantes são entendidos como sujeitos de seu próprio desenvolvimento, podendo refletir e intervir nos destinos da instituição a qual pertencem.

Também os trabalhos do grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade” trazem elementos importantes para a temática em foco. Soares (2011) teve como objetivo apreender os sentidos constituídos pelo professor acerca de seu modo de mediar e de ser mediado pela participação dos alunos, em atividades realizadas em sala de aula. Os resultados mostraram que, embora a professora que participava da pesquisa seguisse, em princípio, o planejamento escolar, era a realidade na qual atuava que determinava como as atividades previstas seriam operacionalizadas.

Brando (2012) focalizou os sentidos e significados constituídos pelos professores acerca das “dificuldades de aprendizagem” dos alunos e como tais elementos subjetivos se articulam com a atividade docente; e identificou, entre outros resultados obtidos na pesquisa, uma série de características positivas do contexto estudado. Dentre elas, destacou: o papel dos gestores (diretora e coordenadora) em possibilitar a formação continuada na escola e em valorizar o fortalecimento do trabalho coletivo, o que possibilitou, para alguns professores, a valorização da relação dialética teoria-prática; a fundamentação teórica como aspecto essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas; o questionamento constante acerca da qualidade de suas aulas; e o compromisso com o aprendizado de todos os alunos, não importando o grau de dificuldade encontrado. Gomes (2014) discutiu a função social da escola na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. O trabalho de Gomes tem afinidade com o aqui apresentado, uma vez que além de compartilharmos o mesmo referencial teórico, também compartilhamos o espaço, pois Gomes desenvolveu sua pesquisa em uma das escolas aqui discutidas, e, ainda, compartilhamos a ida a escola e algumas das informações também utilizadas neste trabalho.

Entendemos que todas essas discussões trazem relevantes contribuições para o tema em foco e apontam para a fundamental importância de se compreenderem as significações que os gestores atribuem à sua atividade, entendendo-os como os responsáveis por organizar, planejar e conduzir a escola e os processos educativos que aí se fazem presentes.

É com o propósito de contribuir para tais discussões que este trabalho se justifica. Na medida em que são ainda relativamente escassos os estudos que enfocam a questão tratada nesta tese de doutorado, o fenômeno da gestão escolar, sob a perspectiva de quem a vivencia, a relevância da pesquisa repousa na possibilidade de produzir um conhecimento na área de Educação e da Psicologia da Educação, uma vez que acreditamos que, a partir da teorização sobre as singularidades desses participantes, dialeticamente articuladas à realidade social e à própria teoria, poderemos desenvolver um conhecimento que esteja a serviço do aprimoramento de programas e políticas de formação de educadores, docentes e não docentes.

Como já apontado, é, pois, objetivo geral desta pesquisa entender o fenômeno da gestão escolar a partir dos sujeitos que a vivenciam: diretor, vice e coordenador. É, portanto, o objetivo específico desta pesquisa apreender as significações que os participantes (diretor, coordenador e vice-diretor) atribuem à sua atividade na escola.

Para dar conta destas questões, este trabalho organiza-se em quatro capítulos.

O primeiro capítulo traz uma breve revisão da literatura. Para isso, seguindo um raciocínio orientado pelos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, inicialmente retomaremos as discussões referentes ao conceito de gestão, e que impactou de diferentes maneiras a atividade da equipe gestora escolar, tal como tem sido discutido atualmente por pesquisadores e teóricos, sob diferentes perspectivas (cf. DAVIS & LARCHE, 2002; LIBÂNEO, 2004; LIBÂNEO et al., 2007; LÜCK, 2006a, b, c, 2010; LIBERALI, 2012; PARO, 2011 e 2012). Nessa direção, abordaremos também o contexto em que essas discussões emergiram e que apontam para a necessidade de novos referenciais para a formação de educadores. Em seguida, discutiremos a formação de professores para, depois, nos estendermos sobre a formação de educadores de forma geral e, finalmente, focalizaremos trabalhos sobre a formação da equipe gestora (LIBÂNEO, 2004; LIBÂNEO et al., 2007; LÜCK, 2006a, b, c, 2010; PLACCO, 2008; PLACCO & ALMEIDA, 2001; LIBERALI, 2006a; GARCIA, 1995; NÓVOA, 1992; FULLAN, 2009; KEMMIS, 1987; MAGALHÃES, 2011). Para melhor compreensão dessa problemática, recuperaremos estudos que enfocam os participantes da equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador), as especificidades de sua atividade e como estas se constituíram também historicamente.

O **segundo capítulo** apresenta os pressupostos teóricos que fundamentaram o processo da investigação. Discute as categorias centrais da Psicologia Sócio-Histórica, fundamentais para a pesquisa em foco e destaca as contribuições de Aguiar & Ozella (2006, 2013), de Aguiar, Soares & Machado (2014), na medida em que orientam o olhar da pesquisadora. Enfatizam-se as contribuições de Vigotski (1925, 1926, 1927, 1930, 1934), Leontiev (1959, 1977, 1978, 1983, 2004) e Engeström (1987, 1999, 2001) sobre a constituição humana, além dos conceitos fundamentais para aprendizagem e desenvolvimento, tais como consciência e mediação; são também discutidas contribuições de Bakhtin (1929, 1979) e Bakhtin/Volochinov (1929-30), no que diz respeito à linguagem na constituição dos sujeitos.

Todo esse enquadre teórico é o que nos auxilia a compreender também as diversas produções na área sobre a temática em foco: a atividade da equipe gestora e as atividades por que se responsabilizam. Como os participantes da pesquisa aqui apresentada encontram-se em contextos, que de diferentes maneiras têm na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2011; 2014) um ponto em comum, na segunda parte deste capítulo apresentaremos alguns de seus pressupostos e defenderemos seu alinhamento com a perspectiva teórica que fundamenta a presente investigação e que pretende, por meio das significações produzidas pelos sujeitos que compõem as equipes gestoras nos contextos de pesquisa, apreender a dimensão subjetiva da sua atividade.

Finalmente, apresentaremos o procedimento teórico-metodológico intitulado: “Núcleos de Significação” (AGUIAR & OZELLA, 2006, 2013), que utilizaremos para a organização, análise e interpretação das informações obtidas, defendendo que os princípios do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica estão presentes em todos os momentos da pesquisa.

Pretendemos, desta maneira, apresentar uma estreita coerência entre os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa aqui discutida.

No **terceiro capítulo**, intitulado ‘A Pesquisa: os contextos, os participantes e os procedimentos de análise’, são descritos os contextos de pesquisa, os participantes, os procedimentos para a geração de registros e para a seleção de informações, bem como os critérios e as categorias de análise e discussão dos dados. Retomamos brevemente as categorias discutidas na fundamentação Teórico-Metodológica, discutimos os

procedimentos de análise de dados utilizados com base em Núcleos de Significação (AGUIAR & OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR, SOARES & MACHADO, 2014), para reafirmar como essas categorias sustentam o próprio desenho da pesquisa, a produção das informações, sua organização e discussão.

No **Capítulo 4** – A Análise e a Discussão de Resultados – apresentamos quatro Núcleos de Significação, constituídos no processo de pesquisa.

Finaliza a discussão com a análise e interpretação internúcleos sustentando as considerações finais sobre o trabalho aqui apresentado.

CAPÍTULO 1. REVISÃO DA LITERATURA AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR, SEUS DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Pela perspectiva sócio-histórica, que adotamos, entendemos que a atividade da equipe gestora não pode ser compreendida sem se considerarem as múltiplas mediações constitutivas desse fenômeno, uma vez que essa atividade se dá em condições históricas determinadas, transpassada por inúmeras mediações constituídas a partir dos interesses e forças sociais presentes na sociedade para atender às necessidades e interesses de pessoas ou grupos. Ou seja, *“está organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes”* (PARO, 2012).

Neste capítulo, retomaremos as discussões referentes ao conceito de gestão, que impactou de diferentes maneiras a atividade da equipe gestora escolar, e especialmente esta em relação à formação da comunidade dos educadores (docentes e não docentes).

O conceito emerge nos contextos das reformas educacionais que vários países empreendem em seus sistemas educativos, como uma das formas de responder aos desafios do mundo contemporâneo, conturbado por acelerada transformação econômica, social, política, e intensificada a partir da segunda metade do século XX. Tais transformações apontam a necessidade de elevação da qualidade educacional e de inclusão de milhões de pessoas no sistema educativo, apontando a urgência de investir na formação de educadores, especialmente professores, e (re)discutindo o papel da escola, considerado o lócus privilegiado dessa formação.

É nesse cenário que emergem as discussões sobre a atividade fundamental da equipe gestora na organização e condução da formação contínua na escola, uma vez que são esses profissionais (diretor, vice-diretor e coordenador) que têm sido apontados como os responsáveis, no âmbito da unidade escolar, por implementar as políticas públicas de formação de educadores, seus diferentes programas, e por articular tais políticas com as necessidades específicas dos educadores em cada contexto.

Para dar conta de aprofundar essas discussões, o capítulo está organizado em quatro seções.

Na seção **“A emergência da gestão escolar: que conceito é este?”**,

retomaremos a contextualização do termo *gestão escolar* como vem sendo discutido atualmente (cf. DAVIS & LARCHE, 2002; LIBÂNEO, 2004; LIBÂNEO et al., 2007; LÜCK, 2006a,b,c; LIBERALI, 2012; PARO, 2011; 2012). Um estudo crítico sobre o tema gestão e suas implicações na atividade dos gestores escolares, por sua vez, exige um conhecimento também da estrutura sócio-econômica atual, demandando novas exigências em relação ao cidadão que é necessário formar e exigindo outras competências da escola.

Para discutir tais questões, na seção **“Mundo contemporâneo: novas realidades sociais e a missão da escola”**, discorreremos brevemente sobre o panorama mundial e as mudanças nas bases tecnológicas e de produção na sociedade contemporânea, que colocaram novos objetivos à educação para superar o desafio de oferecer uma escola de qualidade para milhões de cidadãos. Neste sentido, ainda que sem a pretensão de esgotar o assunto, abordaremos as reformas educacionais que vêm tentando, de diferentes maneiras, possibilitar que a escola reveja seu papel em promover a educação para que todos tenham condições de participar ativamente da sociedade e exercer plenamente a cidadania.

Seguindo este raciocínio, na seção seguinte, **“Formação de educadores: responsabilidade da escola e de seus gestores”**, estabeleceremos relações entre os desafios da educação e a formação de educadores que se faz necessária para enfrentar tal complexidade. Para tanto, faremos uma breve revisão dos trabalhos que discutem a formação de educadores, particularmente daqueles que ressaltam a importância da atividade da equipe gestora na implantação e efetivação de programas de formação de educadores na escola.

Finalmente, na seção intitulada **“Equipe gestora: quem são eles? – Atividade e função de diretor, vice e coordenador ao longo da história”**, discutiremos o que a literatura e a legislação têm apontado sobre o papel e as atividades esperadas dos participantes da equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador), procurando compreender como se constituíram e se desenvolveram historicamente; e que consequências as discussões sobre gestão escolar têm na atividade esperada destes profissionais.

1.1 “A emergência da gestão escolar: que conceito é este?”

O conceito de *gestão escolar* adquiriu relevo no contexto das reformas que

vários países empreenderam em seus sistemas educativos a partir da segunda metade do século XX, para dar conta das transformações nos cenários mundial e educacional.

No Brasil, a partir da década de 1980, a retomada da democracia, associada à exigência da sociedade pelo aprimoramento da qualidade da educação pública, tem movimentado os processos de mudanças na forma de gerir as escolas: abriu espaço para a democratização do ensino, deu maior autonomia às unidades escolares, possibilitou a gestão democrática na escola pública, com participação dos professores no trabalho coletivo da escola e inclusão social para a superação do fracasso escolar (LÜCK, 2000; 2006a; LÜCK et al., 2007).

É no bojo das exigências por uma escolarização de qualidade e inclusiva para todos os cidadãos, que o conceito de gestão, em substituição ao de administração, bem como o trabalho dos gestores escolares (coordenador, diretor e vice – a chamada equipe gestora), ganhou relevo. A atuação desses profissionais passou a ser considerada cada vez mais fundamental para que a escola consiga realizar sua missão essencial de garantir a aprendizagem de seus alunos (LÜCK, 2000; 2006a; LÜCK et al., 2007; PENIN & VIEIRA, 2002; LIBÂNEO et al., 2012).

É necessário ressaltar que os debates que apontam a importância da gestão escolar para uma postura inclusiva e igualitária para todos os cidadãos, nem sempre partilham do mesmo ponto de vista teórico e político e têm orientações ideológicas muitas vezes diferentes.

Nessa direção, Liberali (2012) alerta para a necessidade de se revisitar o conceito numa perspectiva sócio-histórica para se evitar a importação de modelos dos cenários empresariais sem que sejam consideradas as especificidades dos contextos escolares e educacionais, cujo compromisso assumido é com a aprendizagem voltada para a transformação social.

Paro (2012), fazendo uma retomada das colocações sobre esse tema no Brasil, mostra que, na literatura, encontram-se basicamente duas posições antagônicas. De um lado, a adoção de procedimentos administrativos na escola sob a forma de princípios e métodos desenvolvidos e utilizados na empresa. Essa visão se fundamenta na pretensa universalidade dos princípios, em que os métodos e técnicas são generalizáveis e todos semelhantes entre si, pois se baseiam em princípios gerais da administração, embora adaptados a cada situação específica. Desta forma, o autor adverte que diante da

“necessidade de se promover a eficiência e produtividade da escola, entendida como uma organização como qualquer outra, opta-se por procedimentos administrativos análogos a aqueles que obtiveram êxitos na situação empresarial” (PARO, 2012, p. 18). De outro lado, a segunda posição procura construir uma reação ao caráter autoritário das relações que dominam o interior da escola e coloca-se radicalmente contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola. Para o autor, ambas as posições são reducionistas e *“não consideram os determinantes sociais e econômicos da administração escolar (...) nem se identificam com uma administração voltada para a transformação social”* (PARO, 2012, p. 18-19).

Retomando Sánchez Vázquez, Paro (2012) compara as duas dimensões da práxis humana que se verificam também na atividade administrativa: a reiterativa e a criadora. Segundo Sánchez Vázquez (2007, p. 267), *“a práxis criadora é determinante, já que é ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações”*. Uma vez encontrada a solução não basta repeti-la, até porque a nova situação gera outras demandas e necessidades, exigindo outras soluções. Como ressalta o filósofo espanhol, *“as soluções encontradas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a necessidade de generalizá-las e estendê-las, (...) repeti-las enquanto essa validade se mantenha”* (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 247).

Fazendo uma analogia, Paro (2012) transpõe essa discussão de Sánchez Vázquez para a atividade administrativa, apontando que existe um tipo e nível de administração que é invenção, descoberta de novos caminhos, e outro que é repetição desses caminhos e procedimentos, *“ou seja, uma administração criadora, e também uma administração reiterativa”* (PARO, 2012, p. 37). Paro defende, então, que na prática ambos os níveis são complementares – importantes e necessários – para que a escola atinja seus objetivos. Para o autor, não há diferença entre os conceitos de administração e gestão, pois, ambos teriam como fim a melhoria dos processos educativos, mas é fundamental destacar, nas discussões apresentadas, que Paro (2012, p. 31) defende que *“a atividade administrativa é uma atividade grupal, um esforço humano coletivo não um esforço despendido por pessoas isoladamente”*.

Colaborando para essa discussão, Libâneo (2004) e Libâneo et al. (2007) discutem que a ação denominada *gestão* caracteriza-se por processos para se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar. Todas as tarefas da organização escolar (o planejamento, a estrutura organizacional, a direção, a avaliação) são consequência de

um processo eficaz de tomada de decisão de modo que se alcancem os objetivos educacionais esperados (LIBÂNEO et al., 2012). O autor também enfatiza o caráter compartilhado do trabalho em equipe e entende que a gestão é um princípio e um atributo da direção escolar, entendida como um trabalho conjunto da equipe gestora.

Lück (2000; 2008) traz contribuições para a discussão ao pontuar que não concebe o conceito de gestão como um substituto para direção, gerência, supervisão, administração no sentido estrito. Como aponta Aranha (2009), para Lück, a simples escolha da palavra revela uma “*uma questão paradigmática*”, ou seja, uma nova mentalidade em um momento histórico, em que a utilização de uma nova palavra indica um novo conceito, cujo significado já não cabia mais na palavra anterior, para indicar um processo compartilhado. Segundo Lück et al. (2007), o conceito de gestão emerge efetivamente, associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias a cada contexto e em sua implementação.

Liberali (2012) discute que revisitar o conceito numa perspectiva sócio-histórica implica compreender as transformações sociais atuais dialeticamente, estabelecer um elo entre a estrutura social e a individual, focalizando as ações praticadas pelos seres humanos, implicados em processos contínuos de desenvolvimento individual e coletivo. Nessa direção, a gestão convoca um caráter de participação esclarecida e envolvimento responsável de todos os participantes da escola, não apenas nas decisões necessárias como também em sua realização mediante um compromisso coletivo com os resultados de aprendizagem dos alunos.

Adotando uma visão bakhtiniana de dialogia, entendemos que quando uma palavra entra no horizonte social, ela representa um valor para aquela sociedade e passa a fazer parte dos mais diferentes discursos: desde as conversas cotidianas até sua expressão em lei (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929-1930/2006). Aprendizagem, compromisso e participação são conceitos que emergiram no horizonte social contemporâneo e representam um valor para a nossa sociedade, um horizonte de possibilidades que precisa ser fortalecido, vivido e elaborado pelos sujeitos que a realizam. É assim que entendemos a emergência do conceito de gestão e as possibilidades que ele encerra. E é no caráter educativo, comprometido e, sobretudo, *esclarecido* da gestão escolar, especialmente em relação aos seus *determinantes*, que existe a possibilidade de mudança e superação.

A proposta é que a escola se torne um espaço pedagógico propício de aprendizagem para todos (alunos, educadores e pais). Para que isso ocorra, exige-se a presença de um conhecimento específico (de fins, métodos, técnicas e didáticas) no sentido de garantir a aprendizagem que deve estar disponível para todos os atores escolares. Esse conhecimento – discutido, compreendido, significado – possibilita uma participação e uma responsabilidade situada, uma outra qualidade de presença democrática da comunidade (professores, pais, funcionários, alunos e comunidade mais ampla). Presença que ocorre não como imposição, mas como engajamento, que também se corresponsabiliza pela gestão da escola comprometida com a aprendizagem (LÜCK, 2006 a, b, c).

Na perspectiva desta tese, gestão pode ser entendida como o conjunto de processos e criação intencional de condições para a participação consciente e responsável dos educadores no planejamento do seu trabalho e nas decisões sobre sua efetivação, alicerçado nos objetivos e valores do projeto pedagógico com vistas a resultados educacionais cada vez mais efetivos. Envolve diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e acompanhamento, bem como avaliação contínua de ações e projetos coletivos e uma formação específica dos seus agentes para dar conta de todas essas dimensões (LÜCK, 2000; 2006a; LÜCK et al., 2007; PENIN & VIEIRA, 2002; LIBÂNEO et al., 2012; LIBERALI, 2012).

É interessante apontar que pesquisas institucionais (MEC, Fundação Carlos Chagas) também têm apontado para a importância da gestão e de uma equipe gestora coesa na consecução dos resultados de aprendizagem dos alunos. Um estudo realizado em parceria por MEC e UNICEF (BRASIL, 2006) procurou identificar, entre as 33 escolas que se destacaram pelos resultados nos exames nacionais (SAEB, ENEM, PROVA BRASIL)¹¹, aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento da escola, que, em maior ou menor grau, influenciaram a qualidade de ensino. Os principais fatores apontados como essenciais para os resultados foram: a formação

¹¹ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc): a Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; a Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>.

inicial e continuada do corpo docente, o papel do diretor, a participação da comunidade, a importância da leitura, a importância da avaliação no dia a dia da escola.

Na mesma direção, Abrucio (2010) investigou dez escolas paulistas em busca de compreender melhor quais os procedimentos que concorrem para que a escola melhore seu desempenho. Entre outros resultados, a pesquisa destacou alguns fatores, dentre outros, que favoreciam o sucesso da escola em relação aos seus objetivos de aprendizagem: a) a formação dos gestores, mais especialmente de diretores, que se especializam e buscam saber mais sobre as escolas bem sucedidas; b) o tipo de acompanhamento e liderança do diretor, e sua capacidade de integrar as várias dimensões da gestão da escola; c) o clima organizacional e o acento no trabalho coletivo na escola. O autor enfatiza a importância da equipe gestora coesa e da capacidade do diretor em articular essa coesão em busca de referenciais comuns.

Na medida em que a gestão se realiza na atividade dos que se responsabilizam por ela, compreender este conceito numa perspectiva sócio-histórica implica compreender as transformações sociais e a relação com as pessoas que a realizam. Essas discussões reforçam o interesse em compreender os sentidos e significados que a equipe gestora atribui à sua atividade – uma vez que entendemos que a equipe gestora é a responsável para articuladamente desenvolver e conduzir a formação na escola e, para isso, precisa ser constituída numa perspectiva de formação contínua e crítica. Ainda que a escola não seja a única instância de formação, ela se transforma num lugar privilegiado para discutir as necessidades e as questões de ensino-aprendizagem, as dificuldades e as formas de superação de uma população específica.

Uma visão crítica da questão da gestão escolar exige também um conhecimento da estrutura sócio-econômica da sociedade. Como apontam Penin e Vieira (2002), toda vez que a sociedade atravessa mudanças significativas nas suas bases sociais e tecnológicas, novas competências são exigidas da escola.

Nossa tarefa neste trabalho de doutorado busca desenvolver um olhar que articule dialeticamente a estrutura social e individual, focalizando as ações praticadas pelos homens inseridos em processos de desenvolvimento individual e coletivo (ENGESTRÖM, 2001; LIBERALI, 2012).

Nessa direção, para aprofundar as transformações que dão contorno às discussões até aqui desenvolvidas, a próxima seção discorre sobre a educação escolar no contexto da sociedade contemporânea.

1.2 “Mundo contemporâneo: novas realidades sociais e desafios para a missão da escola”

Como discutido anteriormente, a gestão – neste trabalho – constitui o conjunto de condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar de modo que se alcancem os objetivos educacionais esperados de uma educação de qualidade para todos.

Na perspectiva sócio-histórica aqui adotada, os objetivos da escolarização estão sempre relacionados com a concepção de homem, de sociedade e de horizonte educacional que uma determinada comunidade, num determinado espaço-tempo, deseja alcançar.

Assim, para aprofundar a compreensão da atividade gestora escolar e os desafios que ela vem enfrentando, exige-se examinar criticamente o tema “gestão escolar” e o lugar que ele ocupa no contexto das reformas educacionais introduzidas nas duas últimas décadas em muitos países, bem como os determinantes mais gerais dessas reformas, que dizem respeito a processos sociais, econômicos, políticos e culturais, de natureza estrutural, que se intensificaram a partir dos anos setenta do último século (CAMPOS, 2010).

De forma resumida, tais processos podem ser entendidos sob a designação geral de “globalização” em que se observa uma *“gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente”* (LIBÂNEO et al., 2012, p. 61). Esses fatores podem ser identificados com a emergência de intensas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e científicos nos últimos 20 anos, que desencadearam a reestruturação do sistema de produção, a reorganização do trabalho e hábitos de consumo; uma difusão maciça da informação, possibilitada pela velocidade de circulação possibilitada pela TV e pela Internet, que impulsionou a circulação e o consumo de cultura (LIBÂNEO et al., 2007). No plano sócio-político, discute-se a internacionalização política e econômica, que impactou também as novas configurações do trabalho, com o surgimento de conglomerados e corporações que atuam num nível global (ARRUDA & BOFF, 2000). Todo esse processo foi acompanhado da adoção de políticas neoliberais de caráter supranacional; da ascensão política da chamada nova direita nos países desenvolvidos; da minimização do espaço público e alargamento do espaço privado, considerando o mercado como portador da racionalidade necessária para o funcionamento da sociedade (CAMPOS, 2010).

São, ainda, características adversas da globalização: a precarização do trabalho, a fragilização das organizações de trabalhadores e o aumento da desigualdade e exclusão social, bem como diversas manifestações e expressões do pensamento pós-moderno, e das ações coletivas e movimentos sociais que lutam pelo direito à diferença, o que inclui também, os movimentos religiosos (CAMPOS, 2010; FERNANDES, 2008).

Essas novas configurações sociais e políticas afetam a educação escolar de várias maneiras. Há atualmente um reconhecimento geral e social da importância da educação para o mundo do trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico-científico da população. Neste contexto, exige-se que a escola, como instituição sócio-educativa, dê conta de possibilitar o desenvolvimento afetivo e cognitivo do educando, pela incorporação de conhecimentos e de habilidades técnicas e sociais, de novas formas de solidariedade social e da possibilidade de participação plena na luta pela desigualdade e exclusão social (LIBANÊO et al., 2012). Enfim, a escola deve preparar um aluno de modo a torná-lo apto a: desenvolver novos saberes e habilidades, ser capaz de pensar autônoma e criticamente, encontrar soluções para os problemas que se apresentam e desenvolver competências de trabalho em grupo. Além disso, deve cuidar de sua formação para participar ativa e conscientemente da sociedade, na qual o domínio do conhecimento se torna essencial.

Frente a esses enormes desafios, prenhes de contradições que, por sua vez, podem gerar movimentos de superação, entendemos que essa formação deve ser contínua e crítica, capaz de gerar no educando um movimento sempre problematizador sobre a realidade e formas de enfrentá-la. Neste cenário, o ensino público de qualidade para todos é o desafio fundamental, visto como a possibilidade de preparar os jovens para as diferentes demandas que se avolumam.

As reformas educacionais, de diferentes maneiras, procuram ajustar a escola a essas mudanças e a exigências mais amplas, de acordo com as concepções dominantes relacionadas às novas demandas da economia, da sociedade e da cultura. Para dar conta dessas necessidades, com uma extensa agenda, essas reformas educacionais, desde a década de 1980, impactam diretamente todos os aspectos dos sistemas educacionais (incluindo o brasileiro), desde o financiamento, a gestão e organização das redes, até o funcionamento das unidades escolares, o conteúdo e o formato da atividade pedagógica (CAMPOS, 2010). Segundo esta autora, as principais características dessas reformas são:

- opção pela descentralização da gestão: municipalização ou “provincianização” das redes escolares, conforme o país e autonomia das escolas;
- mudanças nas formas de regulação, substituindo as tradicionais estruturas hierarquizadas e burocráticas de supervisão por novas formas de controle, que associam maior autonomia nas pontas do sistema e avaliações centralizadas de resultado;
- adoção de currículos nacionais, os quais, ao mesmo tempo que defendem a flexibilidade e o espaço para a diversidade local, contêm parâmetros que direcionam os critérios dos sistemas centralizados de avaliação;
- introdução de mecanismos de tipo “quase mercado” na operação dos sistemas, utilizando a competição e a segmentação na oferta de serviços educacionais;
- relativização do papel do estado no financiamento da educação, incentivo às chamadas parcerias com empresas e entidades da sociedade civil e apelo à participação das famílias na manutenção das escolas;
- centralidade da questão da formação de professores, especialmente da formação em serviço, ao lado de uma fragilização das formas de organização da categoria docente;
- ênfase na participação da comunidade e das famílias na escola, ao mesmo tempo em que se introduz a possibilidade de escolhas individualizadas dos serviços educacionais, em que as famílias são consideradas como consumidoras (CAMPOS, 2010, p. 3).

Como se observa na lista acima, esta perspectiva trouxe grandes alterações para a gestão pública; e as funções do Estado passaram a ser focadas na elaboração de políticas, na indução de sua implementação e na fiscalização dos resultados (FERNANDES, 2008).

No Brasil, desde o início da década de 1990, está em curso amplo processo de ajuste do sistema educativo, já expresso no espírito da LDB – Lei de Diretrizes e Bases – de 20 de dezembro de 1996. A LDB estabelece que a organização da educação nacional se dará em regime de colaboração entre os níveis federal, estadual e municipal, e que os municípios organizarão regimentos próprios, respeitando as diretrizes e normas do sistema como um todo. Focaliza, em diversos parágrafos e artigos, os princípios da gestão democrática da escola e da participação da sociedade nela. Atribui à escola a função de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar o pessoal interno e os recursos financeiros, além de se articular com as famílias e com a comunidade, fortalecendo os processos de integração escola-comunidade, entre outras obrigações (BRASIL, 1996).

Uma das consequências importantes decorrentes das reformas dos sistemas educativos apontados por Campos (2010), e que também se observa na LDB, é a sua descentralização e a tendência em situar a escola como fundamental para o fortalecimento de um compromisso de formação constante de todos os participantes da comunidade escolar, incluindo-se aí a comunidade mais ampla, a partir do estreitamento das relações escola-comunidade.

Nessa direção tem sido feito um esforço que impactou a organização tradicional da escola, para poder enfrentar o grande desafio de incluir milhões de indivíduos, excluídos dos sistemas educativos tanto social quanto culturalmente (cf. LIBÂNEO, 2004; LIBÂNEO et al., 2007; LÜCK, 2006a), na tentativa de garantir-lhes o acesso à cultura. Entendemos que esse esforço precisa ser sempre analisado e problematizado, pois onde existem contradições, há também a possibilidade de gestar movimentos de superação.

Assim, para possibilitar que os educandos participem efetivamente de uma sociedade em constante transformação e reflitam sobre ela, é preciso contar com profissionais que signifiquem constante e sistematicamente a sua atividade, revejam suas práticas de maneira reflexiva e crítica, articulando as dimensões técnica, prática e ética, com vistas ao desenvolvimento de um ensino para o pleno desenvolvimento humano. Ou seja, exige que a escola se torne o lócus da práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007) e demanda que a cultura escolar se transforme.

Entendemos que, para tanto, é preciso se instaurar na escola um processo de formação contínua que exija saberes, conteúdos, procedimentos específicos e reflexões sistematizadas; enfim, uma formação que envolva múltiplas dimensões dialeticamente articuladas (PLACCO, 2008). Este é um trabalho de médio e longo prazo, que exige um investimento à altura na formação docente e na equipe escolar. E é fundamental que os responsáveis por conduzir esse processo também sejam objeto de uma formação específica para dar conta dessas necessidades.

No entanto, como apontado por diversos autores (cf. SAUL, 2012; CAMPOS, 2010; FERNANDES, 2008), a ampliação do atendimento foi realizada sem investimentos compatíveis no campo educacional, tanto materiais quanto de formação. Desse modo, como afirma Fernandes (2008, p. 27), *“com mais alunos a serem atendidos, com uma formação para a docência fragilizada e com poucos recursos, as*

escolas passaram a vivenciar um processo contínuo (ainda não conclusivo) de fragilização da qualidade do ensino”.

Nesse contexto de autonomia decretada e de regulação por formas de controle determinadas externamente, aos diretores e coordenadores é atribuída a responsabilidade sobre o sucesso e o fracasso das mudanças. Nas palavras da autora:

dos diretores e coordenadores pedagógicos sem uma formação pedagógica e política específica para a atuação nas escolas, é cobrada a articulação do coletivo, a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, a formação de professores para os novos tempos, a resolução de problemas de ordem pedagógica e financeira, a pró-atividade, entre outras coisas (FERNANDES, 2008, p. 43).

Com todas essas contradições, que apontam possibilidades e respectivas dificuldades, as discussões sobre a atividade dos gestores para a implementação das transformações passa a ser uma necessidade. É a equipe gestora (diretor, coordenador e vice-diretor), trabalhando de forma articulada, que concretiza na escola as condições para que a gestão realmente se constitua como um espaço de aprendizagem, que envolva todos os educadores na reflexão sobre as necessidades de seu contexto específico, no diagnóstico do seu trabalho na escola, no planejamento, bem como na elaboração e no acompanhamento de propostas com vistas à superação das dificuldades dos alunos (LIBÂNEO et al, 2012; SEVERINO, 1992; SAVIANI, 2000; LIBERALI, 2012). Essa tarefa também tem que ser aprendida, refletida e dimensionada numa perspectiva colaborativo-crítica. Ou seja, é preciso que a gestão da escola examine criticamente as determinações e possa criticamente refletir sobre elas, buscando formas efetivas de superação das contradições encontradas. Abre-se aí, portanto, a discussão a respeito da formação de educadores, tendo a escola como o centro preferencial dessa formação e indicando a atividade da equipe gestora em sua condução.

1.3. “Formação de educadores: responsabilidade da escola e de seus gestores?”

No cenário exposto acima, as discussões sobre a formação contínua de educadores tem ganhado destaque, pois essa modalidade configura-se como um espaço em que muitos educadores, especialmente os professores têm a oportunidade de ampliar sua qualificação, atualizando-se em relação aos novos conhecimentos produzidos, em decorrência das necessidades da própria profissão, além da possibilidade de ressignificar o que apreenderam na formação inicial.

Considerando que uma busca individual por atualização é sempre mais difícil, o local de trabalho constitui o espaço ideal (ainda que não o único) para a formação contínua (NÓVOA, 1992). Nessa perspectiva é que a escola passa, então, a ser entendida como o lócus privilegiado de formação de educadores. No caso da legislação brasileira, essa formação está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que determina a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério, do aperfeiçoamento profissional continuado, em serviço e na carga horária do professor.

Nessa direção, a literatura tem mostrado que historicamente, a educação de educadores também tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas (cf. GARCIA, 1995; MISUKAMI, 2005-2006; PLACCO, 2008; MAGALHÃES, 2009; 2011; LIBERALI, 2006a; CHRISTOV, 2003; entre outros).

Garcia (1995) empreende um amplo levantamento de produções teóricas e acadêmicas sobre formação de educadores, mais especialmente de professores, em diferentes perspectivas e orientações. Para ele, entender a formação de professores envolve compreender os processos pelos quais esses educadores

se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1995, p. 26).

O autor sublinha que a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos envolvidos. Pontua alguns princípios comuns tanto para a formação inicial como para a formação ao longo da vida e defende a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Para isto acontecer, entendemos que os professores e demais educadores precisam apreender as determinações econômicas, sociais e políticas, e perceber que mudanças podem ser realizadas a partir de um esforço intencional crítico e organizado .

Garcia (1995) enfatiza a formação como um processo contínuo e, por este motivo, defende que ela deva articular os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. Assim, a necessidade de integração teórico-

prática com vistas ao desenvolvimento profissional deve acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação, para que a prática se constitua em fonte de conhecimento. Em outras palavras *“a formação deve envolver a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino aprendizagem cujas dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas são as categorias fundamentais para a compreensão da escola atual”* (GARCIA, 1995, p. 44). Na perspectiva do autor, a maior potencialidade de mudança consiste na implicação de um grupo de educadores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional partindo de seus interesses e necessidades.

Placco (2008) propõe uma construção teórico-prática de formação e aponta a multidimensionalidade dos processos formativos, que envolvem: as relações humano-interacional, prática, técnica, política, crítico-reflexiva, estética, cultural e ética. Para a autora, processo formativo só tem sentido se consideramos *“as relações dialéticas que estas dimensões estabelecem umas com as outras”* (PLACCO, 2008, p. 186). A autora alerta que, para proporcionar o desenvolvimento do educador, é fundamental que os contextos formativos possam incluir o estudo e a crítica das teorias de modo que o educador tenha condições de aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola, de modo a *“possibilitar o aparecimento de contradições entre aquilo que o educador se propõe como fundamentos teóricos e a prática cotidiana nas escolas”* (PLACCO, 2008, p. 186). Desta maneira, a formação deve procurar estabelecer nos contextos *“um movimento questionador capaz de gerar no formando dúvidas em suas certezas, rupturas no seu pensamento e na sua ação de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas”* (PLACCO, 2002, p. 117).

Christov (2003) aponta a importância do processo de formação constante dos educadores e discute que a expressão “educação continuada” traz uma crítica a termos anteriormente utilizados tais como treinamento, capacitação e reciclagem, pois se baseavam em propostas previamente elaboradas que, em geral, não privilegiavam a construção intelectual do educador.

Em direção semelhante e retomando as discussões sobre formação de educadores, Liberali (2006a) faz uma retrospectiva das três perspectivas e propostas de formação de educadores mais comuns utilizadas nos últimos anos: o treinamento, a capacitação e a formação crítica; relacionando-as com os tipos de reflexão propostas por Van Manem (1977). A perspectiva de treinamento, comum nas décadas de 70 e 80 do século passado, se norteia pela necessidade de controlar as situações do dia-a-dia, por

meio de prescrições que determinam **como** a prática deve ser. Nessa perspectiva, as ações do educador são avaliadas frente a parâmetros pré-estabelecidos como verdadeiros para alcançar os objetivos predeterminados. Em tais contextos há uma predominância da “*reflexão técnica*” (VAN MANEM, 1977), que é marcada pela avaliação das práticas, segundo as normas da teoria. Por isso, é comum se observar tentativas de aplicar conhecimentos teóricos, mesmo sem uma compreensão real sobre eles.

Liberali (2006a) mostra que os termos “*desenvolvimento ou capacitação*” surgem nos anos 1990, em um movimento que pretendia superar a perspectiva anterior. A educação contínua de professores passou a enfatizar espaço para problematizar as práticas dos professores utilizando seu conhecimento local, informado por sua experiência, para construir novas possibilidades de agir. A ênfase dos processos formativos recairia, então, em permitir que o professor tivesse contato com sua própria capacidade de pensar e com a de seus colegas, sem supervalorizar os conhecimentos teóricos construídos. Observa-se, nesses contextos, um acento numa “*reflexão prática*”, preocupada com o conhecimento do cotidiano e caracterizada, em geral, pela focalização em necessidades funcionais e tentativas de compreender as ações a partir da própria experiência e conhecimento de mundo. Embora a pesquisadora reconheça o avanço dessa perspectiva em considerar a experiência e a voz do educador, a ênfase nesse tipo de formação não colabora para que os educadores desenvolvam critérios para entender suas ações, sucessos e/ou fracassos, pois muitas vezes, os participantes assumem a experiência do outro como uma norma de como agir e procuram segui-la “*sem a compreensão de suas implicações teóricas, dissociada da história, desarticulada e sem implicações na e sobre a sociedade mais ampla*” (LIBERALI, 2006a, p. 22).

Já a perspectiva de formação crítica de educadores é apontada, pela autora, como a que considera os sujeitos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seu contexto e na sociedade como um todo. “*A visão de transformação é essencial a essa perspectiva teórica, que pressupõe que cada ação é assumida, não como uma simples reação às condições de vida, mas como mediada por agentes com poder para mudar as condições que medeiam suas atividades*” (LIBERALI, 2006a p. 21). Na perspectiva crítica, há a incorporação tanto da reflexão técnica, que valoriza teorias como expressão de uma síntese das reflexões acumuladas historicamente sobre o

fazer docente e sobre a formação, quanto da prática, que promove a valorização das observações e da experiência prática dos educadores em seus contextos diários. Esses dois aspectos – teoria e prática – constituem, na reflexão crítica, um par dialético de análise das situações enfocadas nas formações.

A reflexão empregada nesse tipo de formação busca critérios teóricos e práticos articulados a critérios éticos, considerando, também, contextos histórico-sociais mais amplos. Nessa concepção, formação crítica estaria ligada à possibilidade dos sujeitos de participar, questionar, refletir e assumir compromissos e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos. Com base nessas questões, os espaços de formação crítica criam oportunidades de: a) observação de si e dos demais; b) discussão teórica para a compreensão da prática; e c) a avaliação a partir de critérios sociais mais amplos.

Mizukami (2005-2006) também colabora com essa discussão e destaca que quando se pensa no professor que se quer formar, e para que modelo educativo, a literatura sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência vem trazendo contribuições importantes no sentido de delimitar algumas direções e frentes de investimento para processos formativos do formador. Dentre esses pontos, a autora enfatiza: a natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência; a escola como local de aprendizagem profissional, considerada como organização que aprende a partir de seus participantes; a força das comunidades de aprendizagem na configuração da cultura; e a importância de lideranças positivas que organizem esses espaços.

Discutindo a questão da formação sob um outro ângulo, Davis, Nunes e Almeida (2011) verificaram que, dentre as modalidades de formação contínua mais recorrentes oferecidas pelas secretarias de educação estaduais e municipais em território nacional, duas se destacam: a mais “individualizada” e a “colaborativa”. A formação individualizada pode ser identificada pela oferta de cursos de curta e longa duração, palestras e oficinas. Já a colaborativa, embora menos frequente, aponta a possibilidade do fortalecimento da instituição escolar como local privilegiado (embora não o único) de formação continuada do professor, como *“espaço de produção e socialização do conhecimento a respeito da profissão docente, de construção de uma gestão democrática, de organização da vida social da comunidade escolar e de seu entorno”* (DAVIS et al., 2011, p. 51). Essa modalidade de formação colaborativa parte da concepção de que a formação continuada tem no coordenador pedagógico e na equipe

gestora seus principais condutores, não recorrendo a especialistas alheios à realidade da instituição. Ou seja, o papel da equipe gestora é considerado fundamental para os processos de formação.

Porém, é importante ressaltar que, apesar das determinações da LDBN, as interpretações têm sido diversas, o que tem prejudicado a instauração de um processo de formação contínua nesse sentido, acima descrito. Segundo Schön (1992), isso acontece, muitas vezes, porque as reformas educacionais encontram empecilhos para introduzir transformações no contexto escolar. Em geral, as reformas repetem um caminho já conhecido: *“uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e de punições”* (SCHÖN, 1992, p. 79), o que dificulta o entendimento, gera resistências e incompreensões.

O que é importante discutir, pois, é como os contextos particulares – as escolas específicas em um sistema – compreendem essas determinações. Magalhães (2009) discute que as razões para isso são complexas, contraditórias e estão apoiadas em questões de poder e em políticas públicas, que organizam os modos como novas diretrizes e propostas curriculares chegam às escolas públicas e que, muitas vezes, não consideram os sentidos que os sujeitos atribuem à sua prática. Kemmis (1987), referindo-se às reformas educacionais e a seus impactos na escola, já constatara que um dos maiores impedimentos para as transformações nas escolas encontrava-se justamente nos sentidos ocultos que os participantes traziam sobre o seu fazer. Como tais sentidos não vinham à tona, não chegavam a ser discutidos, transformando-se em impedimento e fonte de resistência para a mudança das práticas.

Na mesma direção, Fullan (1982/2009, p. 20) pontuava que *“as soluções para o êxito das reformas educacionais devem vir pelo desenvolvimento de um significado compartilhado entre os sujeitos das ações”* e discutia que é na interface entre o significado individual e o coletivo frente à ação em situações cotidianas que a mudança escolar se desenvolve ou fracassa.

Em síntese, há já algum tempo, reconhece-se que é importante compreender como as determinações para as mudanças educacionais e as reformas propostas são discutidas e entendidas no interior das escolas e são desenvolvidas em sala de aula.

Todas essas discussões têm mostrado que, para dar conta dos desafios da escolarização de qualidade, é preciso qualificar cada vez mais o professor, este profissional concreto que, em última instância, é o responsável por organizar situações de aprendizagem exitosas para que os alunos aprendam. Emerge da literatura revisada que tem sido uma tendência a necessidade de formações integradas que considerem o conjunto dos educadores da escola. (cf. PLACCO, 2008; NÓVOA, 1992; MAGALHÃES, 2009, 2011; MIZUKAMI, 2005-2006; GARCIA, 1995; entre outros).

Nóvoa (1992) aponta que, no intuito de transformar as práticas escolares, iniciou-se por fazer um trabalho com os professores e a formação dos mesmos ganhou ênfase na literatura educacional dos anos 1990. Como isso não foi suficiente, começou-se a estudar a formação dos coordenadores. E como tais ações ainda não geraram os impactos pretendidos, passou-se a pesquisar a formação da equipe como um todo. Essas considerações impactam o trabalho dos atores da escola e da equipe gestora.

Neste estudo, entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes e que enfocam a formação de formadores para o amplo desenvolvimento dos educadores da escola (MIZUKAMI, 2005-2006).

Nessa perspectiva, os gestores são entendidos também como formadores de formadores para o trabalho educativo na escola, o que também exige dos próprios uma formação, pois essa dimensão precisa ser aprendida e pautada por critérios que integrem o questionamento, escolha, comprometimento, responsabilidade, reflexão nas ações educativas (PLACCO, 2008; LIBERALI, 2006a; MAGALHÃES, 2009).

Trata-se aqui da necessária formação daqueles que se responsabilizam pela formação de educadores em seus diversos âmbitos, em seus variados níveis de educadores (diretores, gestores, coordenadores e professores, agentes e funcionários), focalizando as várias dimensões da formação, que articuladamente poderiam proporcionar o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Como a atividade da equipe gestora é também, ainda que não exclusivamente, formadora, deve incluir a intencionalidade no trabalho que desenvolve. Para isso, o trabalho de formação na escola exige da equipe gestora uma reflexão conjunta que possibilite também compreender a dimensão formativa de sua atividade, processos

singulares que envolvem uma compreensão profunda de sua realidade à luz da análise consciente e reflexiva dos valores, motivos e razões que apoiam o seu agir.

No entanto, cabe não perder a especificidade da atividade de cada um dos atores da equipe gestora, pois, embora o projeto seja coletivo e deva partilhar objetivos comuns, é fundamental que cada um saiba exatamente qual é o saber que sustenta seu fazer profissional, sua atividade. A seção seguinte discute como, historicamente, se constituíram as atividades do diretor, do vice-diretor e do coordenador.

1.4. “Equipe gestora: quem são eles? – Atividade e função de diretor, vice e coordenador ao longo da história”

As discussões atuais, como já apontado, mostram a necessidade de uma articulação da equipe com vistas à consecução dos objetivos da escola, e cuja direção se constitua uma comunidade colaborativo-reflexiva, em que colaboração está sendo entendida na perspectiva vigotskiana¹², ou seja, de oportunizar um lócus de aprendizagem e desenvolvimento onde os participantes possam continuamente refletir sobre seus fazeres, sobre as dificuldades e entraves e sobre as possibilidades de superação. Envolve, portanto, a instauração de espaços de discussão com intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, relacionar necessidades, práticas e *“ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos”* (MAGALHÃES, 2011, p. 29), visando ao desenvolvimento de um ensino que satisfaça as necessidades e valores colocados como necessários à constituição da cidadania. Esta perspectiva implica que todos saibam quais são os objetivos, e qual a sua responsabilidade em relação à implementação da formação contínua para atingi-los, além do compromisso com o acompanhamento desse trabalho. Cabe à equipe gestora a divisão de tarefas para dar conta desse desafio.

É interessante notar que, em algumas redes de ensino (oficiais¹³ e particulares), a equipe gestora é composta por diretor e coordenador, com o apoio do vice-diretor¹⁴. Em outras redes, o trabalho formativo da escola conta também com o supervisor escolar,

¹² No próximo capítulo, aprofundaremos o conceito de desenvolvimento apoiando-nos nos trabalhos de Vigotski e seus seguidores.

¹³ Neste trabalho estamos considerando oficiais a rede municipal (Secretaria da Educação do Município de São Paulo – SME) e a rede estadual (Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – SEE), que por meio de seus decretos e normas regulam as competências e funções da equipe gestora.

¹⁴ Em algumas redes encontramos o termo “assistente de direção” e “auxiliar de direção” nos documentos oficiais.

que tem como função estabelecer uma parceria pedagógica com a equipe, em especial com o coordenador, subsidiando-o e apoiando a reflexão para o desenvolvimento e implementação de programas de formação na escola. Além das determinações legais, encontramos também as configurações específicas de cada escola, os estilos que assumem e que podem dar relevo maior ou menor à atividade prescrita.

No caso desta pesquisa de doutorado, da qual participaram três equipes gestoras que trabalham em três escolas oficiais (duas integram a rede da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE/SP e uma pertence à rede da Secretaria Municipal da cidade de São Paulo-SME-SP), no período de 2010 a 2013, encontramos as seguintes composições:

- As duas equipes das escolas estaduais são compostas por diretora, vice-diretora e coordenadora. As vice-diretoras participantes, apesar de um acento nas tarefas administrativas, mostraram-se bastante interessadas nas questões de formação e acompanhamento dos professores. Sua atuação na comunidade mais ampla era também destacada.
- Na escola Municipal de Educação Infantil (CEI)¹⁵, pertencente à rede municipal não há o cargo de vice-diretor.
- Em nenhuma das escolas participantes desta pesquisa tivemos oportunidade de observar a atuação do supervisor escolar.

De qualquer maneira passaremos a descrever o que a literatura revisada discute sobre cada um dos participantes da equipe.

Em relação ao diretor escolar, encontramos semelhanças quanto à compreensão de seu papel com foco no papel de administrador, mas que também o torna responsável pelo trabalho educativo. Para compreender melhor este cargo, é importante também nos remetermos às suas origens no Brasil.

As primeiras constituições brasileiras tratavam dos objetivos da instrução, mas não explicitavam a figura do diretor escolar. Em uma das referências a esse papel, podemos citar a criação dos grupos escolares: lei 1699, de 7/8/1893 e decreto nº. 248, de 26/7/1894, (SÃO PAULO, 1893; 1894, apud SOUZA, 2006, p. 64). Inspirado em ideias republicanas de igualdade e de oportunidade de instrução para todos, o advento dos “grupos escolares” veio no esteio das reformas educacionais da Primeira República.

¹⁵ Centro de Educação Infantil.

Cada grupo escolar poderia comportar de quatro a dez escolas isoladas e seria regido pela quantidade de professores necessários a agrupamentos de quarenta alunos. A implantação dos grupos favoreceu também a multiplicação de outra categoria profissional: a do diretor, pois *“no processo de produção de uma nova cultura escolar, os grupos foram também responsáveis por uma nova organização do trabalho e pela distribuição interna do poder dentro da escola”* (SAVIANI et al., 2006, p. 70-71).

Segundo os autores, a identidade do diretor como autoridade de ensino foi construída nos anos iniciais da implantação da reforma. Ele assumiu um papel fundamental, *“considerado o elemento-chave, que transformaria uma mera ‘reunião de escolas’ em uma escola graduada orgânica”* (SOUZA, 1998, p. 75). Como único responsável pela escola perante o governo, o diretor era o interlocutor institucional da administração do ensino e, dessa forma, assumiu um papel central na estrutura hierárquico-administrativa do ensino público (SAVIANI et al., 2006). Porém, é importante ressaltar que a autoridade do cargo legitimava a competência dos diretores a respeito tanto de questões administrativas como pedagógicas.

A exemplo dessa constatação, os autores pontuam que os diretores, considerados autoridades de ensino, faziam parte da elite intelectual e social das cidades, junto com o presidente da câmara, o vigário, o juiz e o advogado. Em nome de sua autoridade, o diretor não fazia apenas os exames e presidia as festas escolares, *“mas também difundia sua ação educadora através de conferências públicas”* (SAVIANI et al., 2006, p. 76).

Atualmente, na estrutura organizacional da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), de acordo com a Resolução SE 90, de 3-12-2009, *“o diretor de Escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola. Sua principal função é a de liderar a Proposta Pedagógica da escola”* (SÃO PAULO, 2009, p. 28). As atribuições do diretor definem o seu perfil e iniciam-se com as atribuições de caráter geral, que mostram que

competem ao Diretor, em parceria com o Supervisor de Ensino e, em sua esfera de competência, garantir a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões: de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros (SÃO PAULO, 2009, p. 28).

Observamos, na disposição acima, um equilíbrio que aponta para a liderança do diretor comprometido com os resultados de aprendizagem, ou seja, que, nos limites da unidade escolar, o diretor é o principal responsável para “*garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola*” (SAVIANI, 2000, p. 207).

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de acordo com o Regimento Comum das Escolas Municipais, a função do diretor é descrita “*como a coordenação do funcionamento geral da escola e da execução das deliberações coletivas do Conselho de Escola, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e respeitada a legislação em vigor*”.

No entanto, é interessante notar que são enumeradas 15 atribuições da dimensão administrativa e apenas 6 competências (entre 10) que apontam para uma dimensão mais pedagógica (SÃO PAULO, 1994).

Ainda que haja divergência entre os dois regimentos quanto ao acento dado à função do diretor, observa-se que há uma ênfase tanto na dimensão pedagógica quanto na administrativa e a segunda dimensão, no espírito da lei, parece subsidiar a primeira, o que coloca o diretor de escola como o líder e o principal responsável pela escola. Neste sentido, embora ele deva e possa compor com a equipe e estabelecer divisão compartilhada de trabalho para atingir as metas propostas, ele não pode prescindir de desenvolver uma visão do conjunto da escola, articulando e integrando os vários setores (administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade). Seu trabalho consiste, portanto, em desenvolver maneiras de acompanhar o desenvolvimento desses setores (LIBÂNEO, 2004). Dessa maneira podemos entender que

pela própria Natureza integradora da sua função, o diretor ocupa um lugar especialmente importante e imprescindível (...) não se trata de um papel puramente burocrático – administrativo, mas uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico, busca-se não apenas uma eficiência técnica mas também um trabalho aprimorado significativo apto a modificar a própria condição, o modelo de ser das pessoas envolvidas (SEVERINO, 1992, p. 79).

No entanto, como já apontamos, a gestão como um processo compartilhado envolve os outros atores que compõem a equipe gestora, bem como a contínua comunicação e articulação entre eles. Por este motivo discorreremos agora sobre o par do diretor escolar, qual seja, o coordenador pedagógico.

Em relação ao coordenador pedagógico, doravante CP, Placco, Almeida e Souza (2011) empreenderam uma abrangente pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo no território nacional. Partindo do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores, as autoras buscaram compreender como se estruturam e se articulam as atribuições da coordenação pedagógica em escolas de ensino fundamental e médio.

O estudo supracitado colabora para as discussões deste trabalho, no que se refere à formação centrada na escola e à responsabilidade da equipe em sua condução. Consoante as autoras, a formação centrada na escola nasce a partir de estudos, em 1970, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, como uma tentativa de superar a insuficiência da formação inicial e a ineficácia de outros tipos de capacitação em que os indivíduos se engajavam ao longo da carreira profissional, esporádica ou episodicamente, em busca, ora de um tipo de conhecimento técnico e/ou prático, ora de novas metodologias. Outra questão relevante para o nosso trabalho é que as autoras mostram que não só na história da Educação Brasileira, mas na história de outros países, principalmente nos momentos de implementação de reformas educacionais, a figura de um profissional para “acompanhar” a concretização das medidas implementadas nas escolas era pensada. No Estado de São Paulo, segundo Romero (1998), a função de coordenador pedagógico em escolas de primeiro e segundo grau foi considerada necessária desde o final da década de 70 do século XX.

Ao analisar as atribuições do CP pela legislação em diferentes estados brasileiros, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 33) concluem que *“há atribuições explicitamente formativas e outras potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira à sua ação formativa”*. Ou seja, de qualquer modo, pode-se afirmar que a legislação também confere ao CP o papel de formador dos professores.

Neste sentido, voltando às leis e decretos, recorreremos à resolução da SE 88-SP¹⁶, entendendo-a como uma das expressões do espírito de uma época, e que estabelece que *“coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política”*. Indica, entre os objetivos

¹⁶ Resolução SE 88, de 19-12-2007, **alterada pela Resolução SE 53, de 26/06/2010**, pela Resolução SE 8, de 15/02/2011, e pela Resolução SE 42, de 10/04/2012, retificada em 18/04/2012 (SÃO PAULO, 2007; 2010; 2011; 2012).

pretendidos, que o CP deve trabalhar para:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho (SÃO PAULO, 2007).

Romero (1998), por sua vez, discute a compreensão da atividade do coordenador pedagógico, enfocando especificamente reflexões sob diferentes perspectivas teóricas – a positivista, a humanista e a crítica – e fazendo uma relação com a função do coordenador pedagógico para três modelos, aos quais nomeia de serviço profissional, aconselhamento e colega colaborador: a pesquisa mostra que nas três perspectivas ocorre uma redução do papel do coordenador pedagógico.

O modelo de ‘serviço profissional’ é aquele em que o coordenador é um perito especialista e sua função é vista com características marcadamente técnicas. Nesse enfoque, sua intervenção se dá principalmente para atender problemas específicos e sua atuação episódica, de modo compartimentalizado, sem, muitas vezes, revelar preocupação com a formação de modo contínuo, nem considerar o contexto em que os problemas ocorrem.

O modelo de ‘aconselhamento’, por sua vez, entende a função como responsável pelo estabelecimento de condições para que o professor explore e analise os problemas de sua prática, pela ajuda na discussão desses problemas e na busca de soluções. Romero salienta que se essa atuação for acionada em casos extremos, episódicos ou de grande dificuldade, também dificulta a visão de um processo contínuo de formação.

Quanto ao modelo de ‘colega colaborador’, apresenta-se quando o coordenador trabalha com os professores em projeto conjunto, com vistas à melhoria da prática. É necessário destacar que, segundo a autora, tal modelo geralmente não tem um direcionamento de trabalho que considere o contexto de atuação, podendo ir somente atrás de problemas específicos entendendo-os de modo restrito e intuitivo, o que poderia levar à prática de “reinventar a roda”.

Superando as três visões mais frequentes encontradas em sua pesquisa, a autora propõe que o coordenador pedagógico passe a considerar as exigências e características

do momento sócio-histórico em que atua, as necessidades da escola e os objetivos que pretende atingir.

Placco (2008), colaborando nessa discussão, enfatiza a visão do coordenador como formador de professores e propõe que ele se aproprie de um quadro teórico metodológico em que se considere a formação como um processo contínuo de desenvolvimento e que abarque as múltiplas dimensões que devem ser intencionalmente enfocadas: as relações humano-interacional, prática, técnica, política, crítico-reflexiva, estética, cultural. Afirma, ainda, que olhar o processo formativo só tem sentido se considerarmos “*as relações dialéticas que estas dimensões estabelecem umas com as outras*” (PLACCO, 2008, p. 186); e aponta a necessidade de o formador ter presente essas questões, incluindo em sua formação o estudo e a crítica das teorias de modo a aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola, e possibilitando o aparecimento de contradições entre aquilo que o educador se propõe como fundamento teórico e a prática cotidiana nas escolas. Dessa maneira a formação deve procurar estabelecer nos contextos um movimento questionador capaz de gerar no formando “*dúvidas em suas certezas, rupturas no seu pensamento e na sua ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas*” (PLACCO, 2002, p. 117).

Com base nos trabalhos citados, entendemos que a atividade do coordenador mais adequada para os desafios da época atual implica sua responsabilização pela formação desenvolvida na escola. Para tanto, analisa a realidade da escola inserida numa realidade maior e, conjuntamente com os outros educadores, traça metas e organiza estratégias para superá-la. Trabalha articuladamente com o diretor e se corresponsabiliza, com ele e com os professores, pelo estabelecimento de um clima de estudo e aprofundamento na escola.

Em relação à atividade do assistente de direção, encontramos no Regimento da Secretaria Municipal de Educação¹⁷ as seguintes atribuições:

ARTIGO 36 - São atribuições do Assistente de Diretor de Escola:

- I - Substituir o Diretor, em seu impedimento legal até 30 (trinta) dias;
- II - Responder pela coordenação da escola, em horário acordado com o Diretor tendo em vista as necessidades de seu funcionamento global;
- III - Colaborar com o Diretor no desempenho de suas atribuições específicas.

¹⁷ REGIMENTO ESCOLAR CONSOLIDADO: “Considerando atual Regimento, LDB e orientações normativas, ENVOLVENDO REGIMENTO COMUM EXISTENTE; Deliberação CME 03/97 e indicação CME 04/97, LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394/96 CNE/CB 05/97, Lei Complementar 60/72 (estadual) Deliberações das Instâncias do SINPEEM”.

§ 1º - A substituição do Assistente de Diretor de Escola nos seus eventuais impedimentos legais, de 15 (quinze) a 30 (trinta) dias, em período letivo, dar-se-á por indicação do Diretor de qualquer educador da ESCOLA, desde que devidamente habilitado.

§ 2º - Quando o impedimento legal prorrogar-se, ultrapassando o limite de 30 (trinta) dias, far-se-á eleição, no ato da prorrogação, pelo Conselho de Escola, na forma do Artigo 16 deste Regimento.

Na Secretaria Estadual da Educação não encontramos, até o momento de conclusão desta pesquisa, informações sobre a função ou atribuição específicas do vice-diretor. A pesquisa documental encontrou orientações e determinações de exigências sobre o provimento do cargo e o perfil do profissional apto para ocupá-lo, no caso, um professor concursado, já efetivo na rede estadual de Educação de São Paulo.

No entanto, cabe destacar que, nos contextos em que esta investigação foi desenvolvida, as vice-diretoras participaram intensamente das discussões propostas. Observou-se também que a elas cabia uma participação significativa nas questões pedagógicas da escola.

Esta breve revisão da literatura teve como objetivo apresentar as recentes discussões sobre gestão escolar e a atividade de seus sujeitos, bem como o contexto mais amplo onde ela se insere. Como a atividade da equipe gestora pressupõe atualmente uma dimensão formativa, procuramos alcançar o entendimento das várias modalidades de formação bem como situá-la como uma necessidade. Ao recuperar historicamente como se deu a constituição e institucionalização da atividade dos participantes da gestão da escola, pudemos observar que uma preocupação formativa sempre esteve presente, implícita ou explicitamente em sua raiz. Porém, as necessidades atuais exigem que elas sejam reconceitualizadas numa perspectiva de trabalho conjunto crítico. As discussões desenvolvidas até aqui darão suporte para a discussão dos dados e serão aprofundadas à medida que os resultados assim o exigirem.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.

(VIGOTSKI, 1931/2000, p. 47).

Como já apontamos na introdução deste trabalho, temos como objetivo entender o fenômeno da gestão escolar a partir dos sujeitos que a vivenciam. Para compreender as significações que estes sujeitos específicos – diretor, vice-diretor e coordenador – atribuem à sua atividade, defendemos, a partir da perspectiva de Vigotski, que a seleção do método tem uma estreita afinidade com os objetivos de uma pesquisa, seu desenvolvimento e os resultados obtidos, bem como com a teoria que a sustenta.

Discutiremos, neste capítulo, o arcabouço teórico da Psicologia Sócio-Histórica, que é ancorada filosoficamente nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MARX & ENGELS, 1845-46/2007), sinalizando que o foco das discussões incidirá sobre as suas categorias *mediação*, *historicidade* e *atividade* (categorias metodológicas oriundas do Materialismo Histórico e Dialético), *sentido*, *significado* e *subjetividade* (próprias da Psicologia Sócio-Histórica, que também tem como base o Materialismo Histórico e Dialético). Tais categorias são fundamentais para a pesquisa na medida em que nos permitem a apreensão do real para além de sua aparência e em seu movimento.

Nessa direção, retomaremos alguns dos conceitos desenvolvidos por Vigotski (1924-1934), autor que pode ser considerado um dos fundadores da Psicologia Sócio-Histórica e um de seus principais teóricos, bem como as contribuições de seus discípulos e seguidores: Leontiev (1959, 1977; 1978; 1983; 2004), Engeström (1987; 1999). No que diz respeito às questões da linguagem, recorreremos, também, a Bakhtin (1929, 1979) e Bakhtin/Volochinov (1929-30). E, no sentido de enriquecer nosso estudo, consideramos, ainda, os trabalhos dos teóricos contemporâneos que discutem a dimensão subjetiva dos processos de constituição humana, a saber: González Rey (2005a, b; 2007), Mitjáns Martínez (2005), Gonçalves e Bock (2009b), Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2014).

Como os participantes da pesquisa aqui apresentada encontram-se em contextos que têm, de diferentes maneiras, pontos em comum com a Pesquisa Crítica de

Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2009; 2011; 2012), na segunda parte deste capítulo apresentaremos alguns de seus pressupostos e defenderemos seu alinhamento com a perspectiva teórica que fundamenta a presente investigação. Esta pretende, por meio das significações produzidas pelos sujeitos que compõem as equipes gestoras nos contextos de pesquisa, apreender a dimensão subjetiva da sua atividade.

Finalmente, apresentaremos o procedimento teórico-metodológico intitulado: “Núcleos de Significação” (AGUIAR & OZELLA, 2006; 2013), que utilizaremos para a organização, análise e interpretação das informações obtidas, defendendo que os princípios do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Sócio-histórica estão presentes em todos os momentos da pesquisa.

Pretendemos, desta maneira, manter estreita coerência entre os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa aqui discutida.

2.1. O real em movimento: os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica

O objetivo desta pesquisa é entender o fenômeno da gestão escolar a partir das significações¹⁸ que os sujeitos que a vivenciam (diretor, vice-diretor e coordenador) atribuem à sua atividade na escola. No processo de apreensão dessas significações, e entendendo-as como síntese da objetividade e subjetividade, faz-se necessário explicar e explicitar como esses sujeitos se constituíram e quais mediações foram determinantes para tal.

Para dar conta destes propósitos, como já apontado, recorreremos ao arcabouço da Psicologia Sócio-Histórica, que nos propõe um método que permite apreender o psicológico como um fenômeno complexo e nos oferece uma concepção de homem “*que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico*” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 224).

Subjacente a essa maneira de apreender os fenômenos, está o Método Histórico-Dialético, que seria o acoplamento da história aos princípios dialéticos (MARX & ENGELS, 1845-46).

Os princípios da dialética são a chave para a compreensão do “Ser¹⁹” em todos os tempos. Seu método privilegia o princípio da contradição. Porém, é importante

¹⁸ Entenda-se “significações” como a articulação de sentidos e significados.

¹⁹ Ser, Nada e Devir (vir a SER): O indicativo do verbo “ser”, em alemão, é *sein* e, tal como outros infinitivos alemães, pode ser usado como um substantivo, (*das*) *Sein* = “(O) Ser”. Diferentemente do

destacar que contradição não se refere, aqui, à oposição formal entre elementos, mas à *unidade da contradição*, e se expressa nas lutas, conflitos e relações de força presentes na vida, na natureza, na sociedade, nos indivíduos (LEFEBVRE, 1980). Deste modo, o princípio fundamental que sustenta este pensamento é a unidade de contrários, e que nos obriga a pensar uma coisa e, ao mesmo tempo, a sua negação. Apesar de reconhecer que a realidade tem certa estabilidade, o ponto de partida do pensamento para compreender o real, nesta concepção, não é a estabilidade, mas o movimento. Ou seja, a ideia do pensamento dialético, como o próprio método, é pensar ao mesmo tempo “o que é” e “o que não é”, formando uma unidade.

Na medida em que Ser é processo, é movimento, toda coisa, fenômeno, ou fato são expressões empíricas coaguladas de processos (NETTO, 2002), o que nos impõe uma outra leitura das relações e do próprio movimento.

Assim, o movimento não é apenas a passagem do mundo objetivo para o mundo subjetivo, de um estágio a outro, de um momento a outro de um mesmo ser, que, até ao longo do processo, possa se modificar. Nesta perspectiva, o movimento revela a transformação constante, a tensão constante que existe em cada ser e que vai impor e possibilitar a transformação e a superação.

Dessa maneira, entende-se que considerar a *contradição* como categoria essencial significa orientar o pensamento para apreender o movimento produzido a partir da contradição. Assim, o esforço do pesquisador é orientar o pensamento para apreender o processo de transformação do *ser*, ou seja, como uma coisa passa a ser outra.

Tal visão dialética aponta que as contradições presentes na realidade social geram transformação e possíveis superações dessa realidade, e permitem reconhecer que as ações e relações humanas são resultado de um processo ativo que pode ser reconhecido e identificado em suas leis materiais.

Vigotski, em seus trabalhos, destacou a importância de um método que desse conta da complexidade do que entendia como objeto da psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas.

verbo “ser”, *sein* tem um particípio presente distinto, “*seiend*”, o qual é usado como adjetivo = “o que é” ou “existente”, ou como uma frase substantiva, *das Seiende* = “aquilo que é”. Usado como verbo “*sein*” pode ser predicativo, identificador ou existencial em sua ênfase (INWOOD, 1997).

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, em uma investigação, se observa o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, do início ao fim, isso implica destacar sua natureza, conhecer sua essência, já que o corpo que existe apenas se revela em movimento. Assim, a pesquisa histórica do comportamento não é algo que complementa ou ajude o estudo teórico, mas, sim, é o que constitui seu fundamento. (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 67-68)²⁰.

Nessa perspectiva, as experiências humanas, valores, modos de agir e atitudes, bem como a forma de explicá-las têm um significado histórico, pois representam determinadas formas de estar no mundo, lugares sociais que engendram determinadas experiências, modos de ver e possibilidades que se desenvolveram ao longo do tempo, tanto da história geral da humanidade como da história particular de cada indivíduo.

A tarefa do pesquisador, ao tomar o fato ou fenômeno que pretende compreender, é entender os processos que o constituem. O pensamento localiza os processos que constituíram o fato, mas sempre considerando que esses processos não estão isolados e, sim, ligados a outros processos, que também devem ser investigados. Cabe ao pensamento, à razão, num movimento de abstração, a análise do fato ou fenômeno em foco e identificar os processos que o implicam e explicam. No caso desta investigação: “as significações que os participantes da equipe gestora atribuem à sua atividade”.

Nessa direção, o pesquisador procura as “determinações”, entendidas como traços constitutivos dos fenômenos. A localização, explicitação e explicação das determinações é o que permite a ultrapassagem do imediato, buscando sua gênese histórica, pela qual, dissolvida sua imediatez, chega-se ao concreto.

Mas como apreender as determinações? Para esta tarefa, valemo-nos das “categorias”. Neste quadro teórico e metodológico, as categorias podem ser entendidas como elementos constitutivos de processos sociais, abstrações que se constituem a partir da realidade e que orientam a investigação dos processos, ou seja, *“as categorias são uma construção ideal que carrega o movimento do fenômeno estudado, sua*

²⁰ Tradução nossa. No original: “*Estudiar algo históricamente significa estudiar-lo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento*” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 67-68).

materialidade, suas contradições, e sua historicidade” (AGUIAR & OZZELLA, 2006, p. 95).

As categorias são produto do movimento de abstração e expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e deles com a natureza, construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social (AGUIAR & OZZELLA, 2013). Na próxima seção, discutiremos brevemente as categorias adotadas nesta investigação – mediação, historicidade, atividade, sentido, significado e subjetividade – as quais serão utilizadas ao longo do nosso trabalho e possibilitarão a apreensão das contradições, enfim, do concreto²¹. O objetivo é criar possibilidades de desvelamento das determinações constitutivas da atividade dos sujeitos, processo que, no caso desta pesquisa, permitirá uma melhor aproximação das significações constituídas pelos gestores acerca de sua atividade. Como destaca Cury (1985, p. 15), *“as categorias são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação de outra”*.

2.2. A Constituição do humano na Psicologia Sócio-Histórica

As origens das discussões sobre a psique, sobre o papel da atividade significativa na gênese social da consciência humana, e a historicidade desse processo orientam a construção de uma psicologia histórico-dialética, que encontra suas raízes nos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, desenvolvidos nos anos 20 do século passado, com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (MARX e ENGELS, 1845-46/2007).

Nessa direção, Vigotski orientou seu amplo programa de pesquisas, em que reviu as principais correntes de psicologia da época (Reflexologia, Associacionismo, Behaviorismo e Subjetivismo), bem como as bases filosóficas que as sustentavam (Idealismo e Materialismo estrito).

Dessa maneira, Vigotski retoma histórica e criticamente as várias escolas psicológicas e filosóficas de sua época, e dialoga dialética e profundamente com a obra de autores tão diversos como Koffka, Lewin, Stern, Adler, Freud, Dilthey, entre outros, enfrentado o desafio de propor uma nova psicologia e apresentar uma compreensão da

²¹ CONCRETO: - O concreto é o concreto pensado. O exercício racional do pensamento sobre um objeto procura as mediações que ali se concretizam. Kosik (1963/2011, p. 36) destaca que o concreto se torna compreensível por meio da mediação do abstrato, o todo por meio da mediação da parte, pois o caminho da verdade envolve o desvio, já que o todo não é imediatamente cognoscível. O método do pensamento que vai do abstrato ao concreto é, segundo o autor, um movimento **do** e **no** pensamento.

psique a partir de uma visão cultural, despojando-a de seu caráter determinista²² ou essencialista.

Como aponta Leontiev (2004, p. 434): “*o maior dos defeitos mencionados [por Vigotski] consistia no simplismo com que eram tratados os fenômenos psicológicos, na tendência ao reducionismo, na incapacidade de descrever adequadamente a manifestação superior da psique: a consciência dos homens*”.

Segundo Vigotski, era preciso encontrar um método, uma abordagem outra, que fosse capaz de considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos do comportamento humano e entender os nexos entre eles, o que possibilitaria considerar as relações entre os fatores internos ao organismo (biológico) e os externos (meio). Em suas palavras:

a psicologia soviética parte antes de mais nada, **da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Para a psicologia dialética a psique não é, como expressa Spinoza, algo que jaz além da natureza, um Estado dentro do outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro.** Assim como o resto da natureza, não foi criada, **mas surgiu num processo de desenvolvimento.** Suas formas embrionárias estão presentes desde o início: na própria célula **viva mantêm-se as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas** (VIGOTSKI, 1930/2004c, p. 144, grifos nossos).

Para Vigotski, a consciência, como uma característica específica da espécie humana, emerge e se desenvolve a partir das relações que o indivíduo estabelece com os outros indivíduos e o meio. Não existe, portanto, fora de um contexto sócio-histórico, em que atividade e linguagem assumem um papel mediador fundamental. Em seu amplo percurso, Vigotski coloca em relevo o caráter social e histórico da psique.

Nessa relação dialética homem-natureza, externo-interno, o homem não só produz seus meios de sobrevivência, como desenvolve formas de relacionamento, potencialidades, maneiras de transformar a natureza e a si mesmo, cria cultura, apropria-se da história humana e a reconstrói. Portanto, é por meio da atividade, sempre mediada pela linguagem, numa relação entre sujeitos históricos com os objetos da cultura, que o homem transforma o natural em social. E é a atividade concreta e prática dos homens

²² Aqui entendida como determinação linear, não dialética. A determinação na perspectiva sócio-histórica é, por outro lado, entendida como propriedade essencial do ser.

agindo no mundo e produzindo história, que garante a base material da relação externo-interno. Nas palavras do teórico:

Toda a nossa **vida**, o **trabalho**, o **comportamento**, baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la experiência **histórica**. Junto disso deve-se situar a experiência **social**, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não apenas das conexões que se fecham na minha experiência particular (...), mas também das numerosas conexões que foram estabelecidas nas experiências de outras pessoas (...). Por fim, (...) o homem adapta **ativamente** o meio a si mesmo (...) No movimento **das mãos** e nas modificações do material, **o trabalho** repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador (VIGOTSKI, 1925/2004, p. 64-66, grifos nossos).

Pela citação acima, Vigotski revela explicitamente o caráter amplo da experiência humana e mostra que a totalidade do comportamento do homem não pode ser entendida sem que se considere a historicidade desse processo (a experiência herdada das gerações anteriores); a experiência social (que se dá na relação com os outros, em situações sociais). Aponta a importância da atividade (trabalho) e destaca que “*no movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador*”. É, portanto, por meio do trabalho que o homem adapta ativamente o meio a si mesmo.

Rubinstein (1967 apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 77) aponta que “*a dimensão social não se mantém como fato externo com respeito ao homem, ela penetra e desde dentro determina sua consciência*”. Essa perspectiva rompe com a divisão mecanicista de um em relação ao outro. Tais premissas são fundamentais para uma compreensão dialética da relação entre sujeito individual e vida social e contribui para romper com a externalidade de um em relação ao outro.

Contribuindo para essa discussão, Dimitri Leontiev (2005) esclarece que ao longo de seu trabalho, Vigotski enfocou o desenvolvimento da consciência humana a partir da perspectiva da comunicação nas relações sociais, cuja categoria central é a linguagem, enquanto Leontiev se ocupou das relações práticas que o homem desenvolve no mundo, cuja categoria primária de análise é a atividade, relacionada com objetos e instrumentos, e detalhou seus componentes.

Embora partindo da mesma base teórica, enquanto Vigotski (1925/2004; 1930

/2004a) focaliza a mediação semiótica e o uso de instrumentos e artefatos para a aprendizagem e o desenvolvimento, Leontiev (1959; 1977; 1978) utiliza a própria atividade como categoria central de análise.

Considerando a importância que terá neste trabalho, começaremos por discutir a categoria atividade.

A condição de existência de toda atividade é a necessidade (LEONTIEV, 1959; 1978). No caso desta pesquisa, para compreendermos as significações que cada sujeito atribui à sua atividade, é preciso compreender suas necessidades entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista à sua satisfação. As necessidades constituem-se e revelam-se a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo.

Destacamos, junto com Aguiar e Ozella (2013, p. 306), que *“o sujeito não necessariamente tem o controle e muitas vezes a consciência do movimento de constituição das suas necessidades, ou seja, a constituição das necessidades se dá de forma não intencional”*.

É importante apontar que as emoções são inseparáveis das necessidades, e *“quando discutimos certa emoção, sempre identificamos a necessidade sobre a qual ela se assenta”* (DAVIDOV, 1999, apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 244).

Segundo GONZÁLEZ REY, 2003, as emoções são fenômenos complexos que abrangem muitas dimensões e representam estados de ativação psíquica e fisiológica, resultantes de complexos registros ante o social, o psíquico e o fisiológico, ligados a estados subjetivos, sendo constituídas em todas as atividades. Em outros termos:

A função geral das emoções é que elas capacitam as pessoas a montar uma certa atividade vital (...) capacitam a pessoa para decidir desde o começo de uma atividade se os meios físicos, espirituais e morais que ela necessita para realizar a tarefa estão disponíveis. Se as emoções “dizem” não, os meios não estão disponíveis, a pessoa se nega a realizar a tarefa (DAVIDOV, 1999 apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 245).

Segundo González Rey (2003, p. 245), a perspectiva apontada por Davidov permite compreender as emoções *“como um sistema de registro pelo qual o sujeito consegue mobilizar-se subjetivamente para o desenvolvimento de uma atividade”*. É a

emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar. As emoções são, como já apontado, registros complexos que, com o desenvolvimento da linguagem, constituem uma nova condição de simbolizar e compartilhar experiências. No entanto, essa nova condição de registro emocional simbólico não desconsidera a capacidade humana de registros somáticos e fisiológicos que se rearticulam com relações complexas no espaço das diferentes ações humanas, as quais têm lugar em contextos especiais específicos.

Cabe destacar que tais registros constitutivos das necessidades (somáticos e fisiológicos) se constituem nas e pelas experiências, mas que nessa condição, são pouco claros, experienciados num nível mais afetivo. Podemos afirmar que o sujeito nem sempre tem as condições, naquele momento, de apreendê-las (afecções/experiências) na sua totalidade e, dessa maneira, talvez não consiga elaborar ou codificar, por meio da linguagem, a experiência vivida, sendo que em algumas situações, como nas somatizações, o sujeito não se dá conta dos processos psíquicos vividos, mas somente dos sintomas gerados.

Como aponta Vigotski (1930/2004d, p. 171), *“embora a Psicologia tivesse definido a si mesma como a ciência da consciência, seu conhecimento a respeito desta era quase nulo”*. E, em outra reflexão: *“as três palavras que encabeçam o título de nosso ensaio [A Psique, a consciência e o inconsciente] não apresentam apenas três questões psicológicas centrais, mas são em grau mais elevado, questões metodológicas, ou seja, questões relativas aos princípios da estruturação da própria ciência psicológica”* (VIGOTSKI, 1930/2004c, p. 137).

Entendemos junto com Aguiar (1997) que, na psicologia concreta de Vigotski, o consciente e o inconsciente estão dialeticamente articulados. Nessa perspectiva, o inconsciente pode ser entendido como aqueles conteúdos que ainda não foram transformados em linguagem, não se fizeram palavras, simbolizados e, portanto, não são iluminados por sua luz. Isto é sugerido pelo próprio Vigotski, ao escolher como epígrafe do capítulo “Pensamento e palavra”, o seguinte trecho de poema *“esqueci a palavra que pretendia dizer e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras”*²³.

²³ Paulo Bezerra, tradutor brasileiro da obra, indica o poeta russo Óssip Mandelstam como o autor do trecho citado, segundo informações obtidas do organizador da edição americana de *Pensamento e Linguagem*.

Evidencia-se, assim, a complexidade desse processo, marcado especialmente pela força dos registros emocionais geradores de um estado de desejo, de tensão, que mobiliza o sujeito, que cria experiências afetivas e que, como atividade psíquica, tem papel regulador. Porém, as emoções e necessidades não dão uma direção clara à atividade, que só se configurará quando o sujeito significar algo no mundo como capaz de atender a elas (suas necessidades).

Nessa linha de raciocínio, uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, ou seja, um motivo (material ou ideal, real ou imaginário) que é significado como sendo capaz de suprir aquela necessidade específica do sujeito. Esse objeto (fato/pessoa/situação) vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para ação na direção da satisfação das suas necessidades. E esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos.

Considerando todas essas discussões, sabemos que a apreensão das necessidades do sujeito, a partir de um processo analítico interpretativo de suas significações, é extremamente complexo; e que conseguimos apreender apenas uma parte desse movimento das necessidades, que se configuram em motivos, tendo a clareza de que não damos conta de esgotá-las.

Tal movimento – ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades – modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade (AGUIAR & OZELLA, 2013). As atividades humanas podem, pois, diferir por diversas razões, mas o fundamental, aquilo que distingue uma atividade da outra, é o seu objeto, ou, como afirma Leontiev (1978, p. 82): “*O objeto da atividade é seu motivo real*”. Em outra obra, o autor esclarece que,

pelo termo “atividade” designamos aqueles *processos* que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele (...) processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo do sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2006, p. 68).

Leontiev explica que uma atividade prática real, concreta, só se realiza por meio das ações que a constituem; e cada ação, por sua vez, realiza-se por meio de diferentes operações, que dependem das condições de *sua* execução. Ou, seja, depende das possibilidades do contexto e dos instrumentos por meio dos quais é realizada. Cada ação é, pois, definida como um processo que corresponde à noção do resultado que será

alcançado. Essas ações, sendo humanas, sempre estão impregnadas de relações sociais, materializadas na linguagem que se constituem como dimensão subjetiva da realidade, sintetizadas nessas mesmas relações sociais (GONZÁLEZ REY, 2003).

Qualquer atividade humana deve ser entendida como “*um sistema incluído no sistema de relações da sociedade*” (LEONTIEV, 1978, p. 67). Assim, a análise de qualquer atividade depende da análise da comunidade em que está inserida e das regras que organizam as relações entre os indivíduos.

Com o tradicional exemplo da atividade da caça, Leontiev (1977) acrescenta os outros elementos essenciais à atividade: a divisão do trabalho, as regras e a comunidade, formada por sujeitos que compartilham o mesmo objeto. As regras e a divisão do trabalho são consideradas também formas de mediação. Leontiev postula que a ação é planejada antes da sua execução, enquanto as operações podem ser executadas sem um planejamento prévio. Para ele “*o principal aspecto que distingue uma atividade de outra está na diferença de seus objetos. É o objeto da atividade que a dota de certa orientação*” (LEONTIEV, 1977, p. 2).

Engeström (1999) amplia as representações da teoria da atividade e afirma que a atividade divide-se em múltiplas ações e que as metas podem não ser, inicialmente, iguais para todos os participantes. Para o autor, “*as metas das ações são reformuladas e revistas à medida que a pessoa age, e em geral, só retrospectivamente explicadas com clareza*” (ENGESTRÖM, 1999, p. 381). Ele considera que as metas são “*alcançadas pela negociação, pela orquestração, pela luta constante entre as diferentes metas e perspectivas de seus participantes*” (ENGESTRÖM, 1999, p. 383), expressas na linguagem dos participantes de uma atividade.

Clot (1999/2006), discutindo a categoria *atividade* e suas formas de análise, enfatiza que se deve incluir, como elemento essencial, o movimento de internalização (subjetivação) de uma tarefa a ser cumprida pelo sujeito e a realização dessa atividade (objetivação), assim como os instrumentos e as relações sociais que medeiam esse processo. De acordo com o autor, para que isso seja possível é preciso pensar a atividade em termos de “*real da atividade*”, não se limitando àquilo que se torna aparente, denominada por ele como “*atividade realizada*”. Na proposta apresentada por ele, o real da atividade inclui aquilo que se faz, mas é

também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria

querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem que refazer (CLOT, 1999/2006, p. 116).

Suas discussões sobre o *real da atividade* apontam que, mesmo os aspectos não vividos, não experienciados, tencionam a atividade e, portanto, são constitutivos da mesma. Deste modo, são produtores das significações que o sujeito atribui a ela (atividade). Assim, recuperando o que foi dito acima, o que foi vivido / experienciado, mas não significado, pode ser entendido como não transformado em ação/atividade e também tensiona o sujeito. Ou seja, as experiências que não são significadas, muitas vezes não decodificadas claramente e envoltas nos aspectos afetivos, são vividas internamente e constituem uma dimensão da atividade.

A categoria *atividade* indica a perspectiva materialista e histórica. No entanto, essa perspectiva só se realiza na articulação com as categorias *historicidade*, *significado* e *sentido* – que mais adiante serão discutidas, uma vez que “a qualidade única do trabalho humano não se encontra na realização de um propósito pré-concebido, mas na significatividade da atividade humana” (NEWMAN & HOLZMAN, 1993/2002, p. 64). Ou seja, o que nos torna humanos é a capacidade de significar a atividade e internalizá-la, por meio da linguagem.

Só nesse movimento integrador, é possível a apreensão do humano de modo materialista, histórico e dialético, como unidade dos contrários, como único e social ao mesmo tempo.

A categoria *atividade* será utilizada nesta pesquisa considerando-se a importância do contexto e da historicidade dos movimentos dos gestores nas escolas que participam do estudo. Ou seja, a atividade é vista como ação coletiva, mediada pela cultura e história da comunidade a que pertence, envolvendo os papéis dos sujeitos, a definição do objeto e dos artefatos mediadores, as regras, a divisão de trabalho, os motivos e as intenções, realizações (e não realizações) dos sujeitos participantes em relação dialética. A utilização desta categoria colabora para o entendimento do processo histórico e, assim, dialético, da constituição dos sentidos e significados (significações) que os gestores – coordenadores e diretores – atribuem à sua atividade.

Ao incluir a ação dos homens na construção do real, evidencia-se o quanto a *atividade* está intrinsecamente relacionada à categoria *historicidade*, que é fundamental

nesta investigação, pois colabora para a compreensão de que as ideias, teorias e formas de pensar o mundo e organizar o conhecimento, os conceitos e as categorias de análise têm um caráter histórico e foram se desenvolvendo ao longo das civilizações a partir de necessidades humanas.

Desta maneira, todo fenômeno cultural, social, político, psicológico é *histórico*, e só assim pode ser compreendido. O movimento histórico constitutivo da realidade humana, social e cultural é determinado por relações de forças que se constituíram no decurso da existência de tal objeto (LUKÁCS, 1979). Esse movimento gera transformações marcadas por inúmeras mediações, que só são possíveis no e pelo convívio social, no e pelo trabalho do homem com outros homens. Ou seja, atividade humana é sempre social e histórica.

A categoria *historicidade* coloca em foco as questões de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou”, e o que indicam como devir, na medida em que incorpora a lógica dialética. Neste sentido, ao estudar determinado fenômeno, devemos ter em mente que o novo surge sempre como resultado do processo de desenvolvimento da realidade e contém o velho como elemento negado. Aguiar (2001), inspirada em Lowy (1990) aponta que a historicidade não é um aspecto exclusivo do objeto de estudo, mas que também constitui o sujeito, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista.

Contribuindo com essa questão, Vigotski (1925/2004) discute a dimensão histórica do desenvolvimento humano e aponta que a atividade consciente do homem também provém da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e que se transmite por meio do processo de aprendizagem mediada.

Dessa maneira, podemos entender que as experiências historicamente vividas são mediações e, em tal condição, nos permitem compreender a concentricidade e a individualidade humana, uma vez que o indivíduo se apropria da história num processo que é único e individual, mediado pela atividade, na relação com os outros, relação em que o sujeito constrói e reconstrói a experiência humana acumulada.

Como assinala Duarte (1993, p. 35),

o que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento) que contém a objetivação da atividade humana, inserindo-o na

atividade social, gera na atividade e na consciência do homem novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades.

Nesta citação, podemos mais uma vez vislumbrar a relação dialética entre as categorias sócio-históricas e o caráter instrumental da atividade humana, que se constitui historicamente, mediada pela linguagem, para atender as necessidades de indivíduos ou grupos em constante comunicação, que num movimento dialético objetivam e subjetivam suas experiências.

Assim, estreitamente relacionada à *historicidade*, está a categoria *mediação*, a qual

expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Neste todo, o fenômeno ou o conjunto de fenômenos que o constituem travam uma teia de relações contraditórias que se imbricam mutuamente (...) mediação indica que nada é isolado (...) implica uma relação dialética (CURY, 1985, p. 43).

Como aponta Kosik (1963/2011, p. 49), compreender a relação de mediação entre dois elementos implica entender como cada um deles pode:

de um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

A categoria mediação nos possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado, evitando posições que considerem esses polos como antagônicos ou que se tome um ou outro de forma isolada quando são polos complementares de um mesmo processo (OLIVEIRA, 2001).

Na busca pela apreensão dos sentidos e significados que o sujeito atribui a um fenômeno específico – no caso da presente investigação, à atividade de gestor – a categoria mediação nos ajuda a compreender que mesmo aquelas relações vividas que são aparentemente diretas, imediatas, na verdade contêm múltiplos processos. Devemos, assim, para entender o fenômeno pesquisado, entender seu processo de transformação ou seja, entender sua história.

No caso desta pesquisa, consideramos que o modo de agir do sujeito em relação aos seus pares, aos outros educadores, ao planejamento de sua atividade e das atividades de formação é mediado por suas características singulares, e tais características têm que

ser sempre compreendidas também como sociais e históricas, entendendo que essas condições (sociais e históricas) medeiam a atividade do sujeito no mundo, constituindo o próprio sujeito e sua singularidade, o que lhe permitirá uma ação específica e única no mundo.

Sublinhando a importância da categoria *mediação* em seus trabalhos, Vigotski destaca a mediação semiótica, a linguagem e o signo, o uso de instrumentos e artefatos para a aprendizagem e o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1925, 1926, 1930/2004a.). Vigotski discute essa categoria e aponta que é pela mediação que o indivíduo se apropria da experiência histórico-social, ou seja, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive.

Em suas palavras:

A inclusão do instrumento no processo provoca a atividade de toda uma série de funções novas relacionadas com a utilização do instrumento e seu manejo (...) e modifica também o curso e as diferentes características (duração, intensidade, sequência, etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental (...) Os processos psíquicos (...) orientam-se para a resolução de uma tarefa – que é proposta pelo objeto – de acordo com a evolução do processo que é ditada pelo instrumento. Nasceu uma nova estrutura: o ato instrumental (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 96-97).

É importante destacar que as ideias de Vigotski corroboram para que se entendam as formas de ação, mesmo quando individuais, estão sempre relacionadas aos recursos mediacionais e, portanto, sempre sociais. O instrumento medeia a atividade que relaciona o homem não só com o mundo material, mas também com os outros homens (WERTSCH, 1991, apud WERTSCH & SMOLKA, 1993/1999). E a incorporação desses recursos mediacionais à ação humana, incluindo a ação mental, gera uma transformação qualitativamente criativa (WERTSCH & SMOLKA, 1993/1999). Assim, os processos psíquicos se estruturam por meio de relações e procedimentos sócio-histórico-culturais situados e transmitidos pelos homens, no processo de comunicação e colaboração entre eles (LEONTIEV, 1959/1978).

Conforme discute Vigotski, por ser um sistema de símbolos e significações, a linguagem funciona como meio de comunicação e modo de operação mental, e é essa característica que possibilita que a atividade humana seja conservada e partilhada individual e coletivamente. Ao mediar a relação dos sujeitos com o meio, a linguagem tem também um caráter de instrumento. Porém, coerente com o seu pensamento, o ato

instrumental, como já discutido, é dialético, ou seja, reflete e refrata a realidade e, nessa perspectiva, como característica essencialmente humana, a linguagem é entendida como constituinte do indivíduo.

Para compreender a importância da linguagem nessa perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, recorremos a Vigotski e à sua discussão sobre a relação entre Pensamento e Palavra.

Assim, chegamos às categorias de *pensamento e linguagem*.

2.3. Pensamento e Palavra, Sentido e Significado: os fios da constituição do humano.

Ao longo de sua obra, Vigotski investiga a relação entre pensamento e palavra, postulando que o entendimento da linguagem é a chave fundamental para a compreensão humana. Defende que “*a consciência em seu conjunto tem estrutura semântica*” (VIGOTSKI, 1930/2004d, p. 186) e que o pensamento é um processo mediado, que se realiza no significado da palavra. O significado da palavra é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, pois é “*uma unidade do pensamento verbalizado*” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 11).

Ou seja, a consciência humana só pode se desenvolver se encontrar um material concreto, flexível, veiculado pelo corpo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929-1930/2006). O signo – a palavra – traduz essa materialidade, que pode ser utilizada tanto como signo exterior quanto como signo interior: “*a própria consciência humana surge e se afirma como realidade mediante a encarnação material em signos e somente no processo de interação social*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929-1930/2006, p. 33).

O pensamento de Vigotski parece confirmar essa concepção de Bakhtin. Porém, VIGOTSKI (1934/2001, p. 409) ressalva que a palavra não revela o pensamento numa relação direta, pronta e acabada, uma vez que “*a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento*”.

As palavras revelam o pensamento do sujeito em um movimento dialético, tencionado por contradições e, muitas vezes, não o expressam em toda sua complexidade, ou seja, o pensamento fracassa. Vigotski (1934/2001, p. 409) confirma: “*O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza*”. Uma palavra, um

signo, contém tanto o sentido (pessoal) como o significado (social) em constante tensão dialética.

É importante lembrar que, na perspectiva adotada, não há separação entre pensamento e afeto, pois ambos estão dialeticamente articulados e o pensamento é sempre emocionado, o que implica que desconsiderar a dimensão afetiva/emocional, impossibilitaria a explicação das causas do próprio pensamento.

Nas palavras de Vigotski (1934/2001, p. 15-16):

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é **a relação entre o intelecto e o afeto**. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual de nossa consciência e a parte afetiva volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional (...) **Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para as causas do próprio pensamento**, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente **a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento que lhe orientam neste ou naquele aspecto** (Grifos nossos).

Como apontado acima, a análise do pensamento implica aspectos afetivos e volitivos e pressupõe necessariamente a revelação das emoções, dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento.

Por trás do pensamento existe uma **tendência afetiva e volitiva**. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. (...) A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 479-480, grifos nossos).

Para a apreensão do pensamento do indivíduo, é necessário considerar, ainda, que esse pensamento sofre muitas transformações para ser expresso em palavras, e a transição do pensamento para a palavra, por sua vez, passa pelo significado e pelo sentido. Para elucidar melhor a relação entre *pensamento* e *palavra*, utilizaremos as categorias *sentido* e *significado*, considerando que, pelo objetivo proposto nesta pesquisa, tornam-se essenciais.

Como discute González Rey (2003), a ênfase dada por Vigotski à unidade do cognitivo com o afetivo, bem como a introdução da categoria *sentido* no último momento de sua obra constituem importantes contribuições para os trabalhos de teóricos que estudam a subjetividade numa perspectiva histórico-cultural.

Como um par dialético, *sentido* e *significado* “constituem as duas faces do *signo*”; ou seja, eles não são iguais, mas um não é sem o outro; melhor dizendo, *sentido* e *significado*, embora tenham características próprias, não podem ser entendidos de maneira isolada, pois um só existe na relação com o outro.

Os significados podem ser compreendidos como generalização ou conceito, como produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências, compartilhados socialmente. Nesse sentido, os significados são mais estáveis e dicionarizados que os sentidos e dizem respeito a conteúdos instituídos e mais fixos. No entanto, o próprio significado está em constante evolução no movimento de comunicação entre os indivíduos.

Os sentidos, por sua vez, são pessoais, trazidos pelo indivíduo a partir de suas experiências e sua história. Vigotski aponta que o sentido real de uma palavra é inconstante, inclusive tem uma certa independência da palavra que o carrega, é uma possibilidade que só se realiza na fala, no discurso vivo (VIGOTSKI, 1934/2001).

O sentido faz parte do significado, mas não foi fixado por ele. O sentido é sempre mais amplo: quando o sujeito se expressa não é possível apreender / revelar a complexidade e a enormidade dos sentidos que foram vividos, ou seja, nem sempre conseguem ser expressos em sua completude.

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, que ainda não estão claramente significadas, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade

Consideramos que os sentidos e significados são inseparáveis, pois num mesmo processo o indivíduo é afetado pelo mundo, pelas significações socialmente instituídas, e se apropria das mesmas, num movimento de negação e superação constituidor de novos sentidos, produzindo neste processo a “conversão” dos significados em sentidos.

O conjunto articulado de sentidos que um indivíduo atribui a um fato depende do fato em si que o afetou e, também e simultaneamente, das experiências que o indivíduo possui. Ou seja, os sentidos e significados dependem do momento histórico-social vivido pelo sujeito e variam de sujeito para sujeito, uma vez que os sentidos são sempre “sentidos de alguém”, de um indivíduo concreto, atravessado por múltiplas determinações: experiências e mediações.

A constituição do sentido é o momento da produção do novo, num movimento de superação do velho, que o constitui.

É nessa dialética dos sentidos e significados que Vigotski (1934/2001, p. 465) aponta que o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido, uma vez que internamente ele se articula a outras palavras, outros sentidos e experiências, se desdobrando em outros sentidos que, inclusive, adquirem certa independência da palavra que foi sua base material. Ou, como afirma González Rey (2003), sentido se constitui como zona mais inconstante, fluida, profunda e instável e muitas vezes subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa.

A dinâmica dos sentidos e significados materializados na linguagem é, aqui, entendida como a síntese entre objetividade e subjetividade, e nos ajuda a compreender a dialética do interno-externo, o movimento em que o social se converte em individual e no qual as experiências externas se subjetivam, ou, melhor dizendo, se convertem em experiências únicas e singulares. Ou seja, constitui-se aí a dimensão da subjetividade.

Mas o que seria a subjetividade na perspectiva sócio-histórica?

González Rey (2003) discute que a subjetividade pode ser compreendida como instância de produção diferenciada e simultânea de sentidos e significados, produção esta que articula dois níveis estreitamente relacionados entre si: o social e o individual. O autor aponta que apesar de não constar dos escritos de Vigotski o termo subjetividade, *“a forma dialética como desenvolve seu pensamento permite fazer uma síntese que supera os processos que historicamente tinham sido representados como excludentes para a psicologia: o afetivo e o cognitivo, o social e o individual”* (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 76).

No entanto, continua González Rey, ainda que Vigotski enfatize que o social não se constituiu numa dimensão externa, não consegue explicar e aprofundar todas as consequências desse aporte.

Retomamos, aqui, o pensamento de Vigotski para recuperar que é a partir da perspectiva do desenvolvimento humano que o teórico russo aponta como se dá a transposição de externo-interno, do social para o plano interno e, ainda, ressalta que ambos se constituem num constante movimento dialético. Em suas palavras:

No desenvolvimento cultural, todas as funções entram em cena duas vezes, em dois diferentes planos: primeiro no social, depois no plano

psicológico; primeiro como uma forma de cooperação entre as pessoas, como uma categoria coletiva e interpsicológica, depois como meios de comportamento individual, como uma categoria intrapsicológica (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 150).²⁴

O deslocamento de um plano externo (social) para o interno (individual) dá-se por meio de um processo que Vigotski chamou de internalização. Ao discutir a internalização, Vigotski mostra que esse é um processo, como diria González Rey (2003), de reconfiguração interna, que se dá por meio da linguagem, dos processos simbólicos que, originalmente produzidos no social, se reconfiguram internamente.

Não podemos perder de vista que, no processo de comunicação social, os conteúdos próprios da dimensão subjetiva são novamente externalizadas. Esses dois movimentos – interno e externo – estão em constante tensão dialética entre si, configurando as transformações constitutivas ocorridas dialeticamente nas dimensões subjetiva/ objetiva.

No entanto, para González Rey (2003, p. 78):

a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria manter a dualidade em outros termos (...) trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador da subjetividade.

O plano da subjetividade se revela, pois, na capacidade humana de registrar suas experiências, de significá-las por meio da linguagem e transformá-las em psicológico. É por meio da linguagem que o homem desenvolve seu mundo de registros internos. A subjetividade seria, então, a instância em que essas experiências são organizadas de forma singular e convertidas em sentidos, que estão contidos na linguagem e alimentam a dialética externa-interna. Nesta perspectiva, a subjetividade pode ser entendida

como a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 108 apud MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 15).

²⁴ Tradução nossa. No original: “Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica(...). Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 150).

O externo só adquire sentido quando entra em contato com o interno, com as experiências, afetos e modos de sentir do indivíduo, se transformando e se reorganizando (GONZÁLEZ REY, 2003) num movimento em que os sentidos constituídos e constitutivos da subjetividade participam ativamente deste processo de conversão do social em psicológico, de construção da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003; AGUIAR, 2001; AGUIAR et al., 2009). A mobilização interna e “*a qualidade desses arranjos e rearranjos vão depender tanto do momento específico do sujeito, como das condições objetivas geradoras da mobilização*” (AGUIAR et al., 2009, p. 63). Por essa razão, a subjetividade remete a formas de organização dos processos simbólicos em sua unidade inseparável das emoções e, em todos os momentos, se manifesta na dialética entre o social e o individual.

Em suas diferentes formas de organização, na subjetividade aparecem os efeitos da atividade humana, das diversas práticas e experiências sociais que se inter cruzam e se expressam em desdobramentos simbólicos e emocionais, estreitamente relacionados (GONZÁLEZ REY, 2003).

Assim, falar em subjetividade implica falar de sentidos, como seus elementos constitutivos que lhe dão vida e existência. Nesta direção, não abandonamos a perspectiva materialista dialética, uma vez que é a realidade que afeta o sujeito e esta afecção produz novos sentidos (AGUIAR et al., 2009). Ou seja, num movimento dialético, as experiências, os conhecimentos, os afetos são reconfigurados e, assim, transformados em conteúdos internos, únicos do sujeito, plasmam ininterruptamente a subjetividade, dimensão que irá constituir as possibilidades de constituição histórica e singular do novo. É nesse processo que o social se configura em termos subjetivos, um plano que transforma materialidades concretas em produções simbólicas, pressupondo uma transformação na dimensão individual do sujeito, a reorganização ou reconfiguração do social no individual.

Como apontado, a produção da subjetividade é um processo complexo que surge na relação dialética entre o sujeito, e o mundo social, relação esta sempre mediada no conjunto de relações práticas e sociais, nas quais o sujeito está imerso. É no movimento externo-interno, social-individual, que a subjetividade vai se constituindo, onde o social se subjetiva e o subjetivo se objetiva. É nesse movimento que as práticas sociais

orientam a constituição da subjetividade, ao mesmo tempo em que é orientada por ela. Concordamos, pois, com a afirmação de González Rey (2003, p. 240):

A teoria da subjetividade que assumo rompe com a representação que constrói a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e individual, esse último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. O sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas (Grifos nossos).

A categoria subjetividade, tal como concebida por González Rey, aponta para a possibilidade de compreender o psicológico humano como “*processo de sentido e significado*”, e tem como valor heurístico a possibilidade de enxergar tanto o social como o individual no psiquismo humano. Ou seja: “*Subjetividade entendida como sentidos e significados, contribui para romper com dicotomias externo-interno, individual-social, articulando dialeticamente ambos os polos*” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 16).

A partir de todas essas discussões, apontamos que subjetividade, na perspectiva adotada, é uma produção histórica, uma síntese, constituída na relação dialética com a realidade objetiva por meio de inúmeras mediações que possibilitam ao homem a capacidade de articular afetiva e cognitivamente as experiências vividas. A categoria subjetividade é vista como síntese, como unidade, que se constitui no movimento dialético de produção dos sentidos e, ao mesmo tempo, é constituidora, como instância singular e histórica, desse movimento de produção dos sentidos.

Para apreendermos as significações (a unidade dos sentidos e significados), como é meta desta pesquisa, necessariamente teremos de nos apropriar das mediações constitutivas da subjetividade. Assim, na medida em que iluminamos zonas de sentido, aprofundamos nosso conhecimento sobre a subjetividade do sujeito singular e histórico.

Essas discussões são fundamentais nesta investigação, que tem como foco a atividade de gestores, indivíduos historicamente situados que se constituem na relação com o social. Como aponta Vigotski (1930/2004d, p. 184), “*a verdadeira compreensão consiste em penetrar nos motivos do interlocutor*”. Desta maneira, ao nos aproximarmos das zonas de sentido constituídas pelos sujeitos e que movimentam sua atividade, teremos compreendido as suas necessidades, motivos, afetos, suas formas de

pensar e agir, que se desenvolveram historicamente e foram expressas por meio de suas significações.

Esta seção teve como objetivo apresentar as categorias que sustentam a fundamentação teórica deste trabalho, que utilizaremos para apreensão do fenômeno em foco e que nos guiarão na análise das informações. Como já apontado, a relação entre as categorias é estreita e dialeticamente relacionada. Pretendemos destacar as categorias pensamento e palavra / sentido e significado como os fios da constituição humana, que se dá na atividade e, assim, numa perspectiva materialista, apontar que é pela linguagem, no movimento incessante de sentidos e significados que observamos a dialética entre o social e o individual na constituição do que é exclusivo na espécie humana.

Na próxima seção apresentaremos alguns dos pressupostos da PCCol que banhou de diferentes maneiras os diversos contextos em que a pesquisa se desenvolveu e tem, na linguagem e na reflexão crítica, pilares dos procedimentos adotados neste tipo de pesquisa. Desta forma, os pressupostos da PCCol se constituíram uma mediação importante para as significações aqui apreendidas.

2.4. As origens e os pressupostos da PCCOL

A Pesquisa Crítica de Colaboração, tal como vem sendo discutida por Magalhães e colaboradores desde 1990, tem sido desenvolvida no contexto escolar, sempre situada num paradigma crítico. Neste sentido se aproxima de perspectivas de pesquisa que envolvem também a participação dos envolvidos, tais como a pesquisa participativa (THIOLLENT, 2007), pesquisa-ação (KINCHELOE, 1993/1997), entre outros.

Mas a PCCol tem algumas características que a diferenciam das demais metodologias de pesquisa em Ciências Sociais: por sua intenção de intervenção comprometida com a transformação social; pela centralidade que a linguagem ocupa em sua condução; pelo tipo de relacionamento entre os participantes. Agrega pesquisa e formação. Cria a possibilidade de os participantes (incluindo os pesquisadores) aprenderem, por meio da participação coletiva na condução da pesquisa, pressupondo seu comprometimento com a produção de conhecimentos significativos e com a transformação, não só das práticas dos participantes, mas também da comunidade e do contexto mais amplo em que ela se insere.

Desenvolvida especificamente para focar contextos de formação de educadores em ação, como aponta Magalhães (2009; 2011), este tipo de pesquisa tem sido utilizada como lócus de discussão, ou seja, espaços para que a escola, como um todo, discuta, questione suas necessidades, de seu contexto específico e, juntamente com os pesquisadores, possam trabalhar contra a alienação e o individualismo que, em geral, permeiam as organização escolar.

Esta abordagem pressupõe uma longa permanência no campo e uma negociação contínua, entre os participantes, das questões que consideram relevantes para eles. Permite colocar claramente os pressupostos, os objetivos e as necessidades da pesquisa e, simultaneamente, os objetivos e as necessidades dos sujeitos envolvidos, buscando formas de conciliá-los, num espaço em que as regras são permanentemente discutidas e negociadas. Desta forma, a relação de longo prazo oportuniza também o estudo da atividade em desenvolvimento.

Este tipo de pesquisa é, ao mesmo tempo, instrumento e resultado num contexto de investigação crítica, ou seja, ao mesmo tempo em que procura entender, busca uma transformação da realidade estudada.

Desde o seu início, este enfoque tem sido utilizado em diferentes projetos de pesquisa e extensão que trabalham com formação de educadores. Articulando os percursos e resultados dos trabalhos desenvolvidos com a participação dos sujeitos envolvidos (pesquisadores e participantes), Magalhães e colaboradores vêm discutindo e atualizando a metodologia proposta, sempre ancorada na Sócio-História.

Magalhães tem enfatizado a importância da coerência entre o referencial teórico, os objetivos da investigação e a condução da pesquisa. Nas palavras da autora:

A PCCol está embasada e expande as discussões de Vygotsky, (...) que apontam a importância chave das escolhas metodológicas atribuírem à linguagem o papel de mediar e constituir as relações humanas, nos vários contextos sócio-histórico-culturais particulares das experiências diárias (MAGALHÃES, 2012, p. 13).

Tal enfoque tem orientado as pesquisas desenvolvidas no grupo LACE²⁵ e nos projetos de extensão que realiza (LEDA e AB), dos quais fazem parte cinco sujeitos que participaram desta investigação (três do LEDA e dois do projeto AB).

Na PCCol considera-se a linguagem com papel fundamental para criar espaços

²⁵ LACE: Linguagem e Atividade em Contextos Escolares. A descrição detalhada deste grupo será realizada no item 3.

colaborativos críticos que possibilitem aos participantes, por meio de práticas dialógicas, refletirem sobre sua ação, questionarem suas escolhas, admitirem conflitos e incertezas, bem como desenvolverem uma prática sistemática de análise e interpretação dos discursos, com o objetivo de transformar suas ações à luz de outras informações. Nesse tipo de pesquisa, os conceitos de colaboração e de reflexão crítica são essenciais. E, por isso, é importante enfatizar que ser crítico significa “*pressupor que os humanos são agentes ativos cuja autoanálise reflexiva e conhecimento do mundo, levam à ação*” (KINCHELOE, 1993/1997, p. 188).

Para Magalhães (2009, p. 55), a pesquisa crítica de colaboração é,

assim, uma atividade que, desde seu início, está organizada para que pesquisadores e praticantes do local de trabalho criem ZPDs mútuas (Vygotsky), por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas, e dialética e dialogicamente organizadas, para ouvir e considerar as ações e discursos de outros e, com base nelas, repensar as próprias.

Nesta perspectiva, a reflexão deve ser entendida como um processo em que os educadores (professores, coordenadores, diretores e funcionários da escola) se apropriam do próprio discurso por meio da contínua reflexão sobre a atividade em si e significações que atribuem às suas ações. A reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, focalizando as razões que sustentam as escolhas feitas no agir cotidiano (MAGALHÃES, 1998a/2007) ou organizando as perguntas como condutoras do processo reflexivo. Procura-se que a reflexão possibilite aos participantes entender suas ações de maneira mais ampla, ou seja, entendendo as mediações que as constituem. Somente dessa forma poderiam transformá-las .

Muitos autores (cf. GARCIA, 1995; MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2007; NININ, 2013, entre outros) discutem a proposta de Smyth (1992) sobre a importância de um processo reflexivo que, simultaneamente, introduza na escola uma preocupação ética, pessoal e política. Esse autor sistematiza tal processo considerando quatro fases/movimentos: **descrever** (“o que faço?”); **informar** (o que agir deste modo significa? ou qual a fundamentação teórica da minha ação?); **confrontar** (a que interesses servem minhas ações?); **reconstruir** (como posso agir de forma diferente?).

Magalhães (2004) e Liberali (2004) retomam as discussões de Smyth (1992), aprofundam as ações de linguagem que as subsidiam e inventariam um conjunto de perguntas pertinentes a cada um desses momentos (MAGALHÃES, 2004, p. 72).

Os espaços de reflexão desenvolvidos de forma intencional durante a pesquisa são impulsionados pelas perguntas dos pesquisadores e, também, pela disponibilização de informações, organização de tarefas e vivências e, ainda, pela transparência dos pressupostos que orientam sua condução.

Espera-se que, ao falar, os participantes possam ouvir a si e aos outros e encadear reflexões que possibilitem entender suas práticas, levando em consideração como elas foram se constituindo historicamente, as determinações a que estão submetidos.

Considerando-se que a palavra carrega modos de operação que são internalizados (LEONTIEV, 1959/1978; 1977, 1978; VIGOTSKI, 1934/2001) e muitas vezes repetidos sem uma reflexão sistematizada, a intenção é de que a reflexão, entendida como crítica, possa ser instaurada pelos pesquisadores e participantes no decorrer da pesquisa. Todo este movimento possibilita que sentidos ocultos venham à tona e possam ser compreendidos e discutidos (KEMMIS, 1987), possibilitando novos entendimentos.

Contribuindo para aprofundar essas discussões, González Rey (2003, p. 240), aponta “*a reflexividade como uma característica fundamental do sujeito com a qual está comprometida a produção de sentidos em todas as esferas da vida*”. De diferentes formas a participação na prática social implica elementos de compreensão, orientação e coordenação entre as pessoas, como parte de contextos sociais particulares em que, de múltiplas formas, “*os diálogos entre pessoas alimentam diálogos intrapessoais e vice-versa*”. Cabe ressaltar que os discursos proferidos são expressão do pensamento do sujeito, e que este não pode ser entendido exclusivamente em sua condição cognitiva, mas também afetiva e emocional, ou seja, como um processo psicológico, marcado “*pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235).

Reconhecemos, portanto, uma Pesquisa Crítica de Colaboração pela intencionalidade de sua organização, pela possibilidade do favorecimento intencional da “reflexibilidade”, potencializando uma possível (acréscimo nosso) “*característica do sujeito com a qual está comprometida a produção de sentidos*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240).

Referindo-se à reflexão, o autor aponta que

[o] sujeito produz verdadeiros desenhos mentais por meio do seu pensamento que o levam a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve. (...) Por intermédio de seu pensamento e do exercício de novas práticas sociais, o sujeito enfrenta de forma permanente suas posições anteriores, e se mostra com força em momentos de ruptura com o social, que podem representar novos focos de subjetivação (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240).

Todo esse movimento, na organização da PCCol, se realiza em processos colaborativos, pois, nesse tipo de pesquisa, a reflexão e a colaboração não se separam, e esses espaços colaborativos críticos devem ser proporcionados pelos pesquisadores. A perspectiva de colaboração adotada na PCCol está ancorada nos trabalhos de Vigotski sobre aprendizagem e desenvolvimento, especialmente no que se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Este conceito foi apresentado por Vigotski a partir da constatação de que “*o que hoje a criança faz com auxílio poderá fazer amanhã por conta própria*” (VIGOTSKI, 1926/2004, p. 480). O objetivo de Vigotski ao criar o conceito de ZDP era enfatizar a importância do desenvolvimento e da relação colaborativa na relação com outros. Desta forma, a aprendizagem é sempre um **processo mediado**, pelo contato com a realidade, o meio e os outros, por meio do qual o indivíduo produz novas informações, novas organizações comportamentais, atitudes e valores. O teórico enfatiza, ainda, que “*o desenvolvimento decorrente da colaboração (...) é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência*” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 331).

O autor russo inclui sempre a interdependência dos indivíduos incluídos no processo, ou seja, aquele que aprende é também aquele que ensina. Contribuindo para esta discussão, Wertsch (2007), discorrendo sobre o papel do outro e papel do discurso social e interior na mediação da consciência humana, distingue duas categorias principais da mediação nos escritos de Vigotski: a mediação explícita e a mediação implícita. A língua falada, cuja materialidade é transitória e aparentemente efêmera é considerada por Wertsch (2007), como o exemplo de mediação implícita. Ele observa que tal forma de mediação pode, muitas vezes, tornar-se "transparente" ao observador imprudente e, por isso, menos facilmente tomada como objeto da reflexão consciente ou de manipulação. Por outro lado, a mediação é considerada explícita quando é intencional e publicamente introduzida na interação, sendo considerada a materialidade dos sinais implicados.

Mesmo reconhecendo a natureza efêmera e passageira da língua falada, queremos destacar que, neste trabalho, consideramos as perguntas efetivamente enunciadas pela(s) pesquisadora(s) como mediação explícita, uma vez que elas foram introduzidas na interação intencionalmente, com o objetivo de provocar e/ou ampliar a reflexão.

Nos contextos que se pautam pela Pesquisa Crítica de Colaboração, a Zona Desenvolvimento Próximo (ZDP) é entendida como uma zona de desenvolvimento e de confiança, mas também de conflitos, em que os participantes compartilham a produção do conhecimento por meio de sentidos e significados construídos e “*em que as mediações sociais são **pré-requisito** (instrumento) e **produto** (desenvolvimento)*” (MAGALHÃES, 2009, p. 57, grifos da autora).

Assim, entendemos que a linguagem que emerge nesses espaços colaborativos críticos favorece a expressão simbólica do sujeito, por meio da qual ele constrói novas formas de envolvimento em sua vida social, que, por sua vez, atua sobre o próprio desenvolvimento subjetivo. Como aponta González Rey (2003, p. 236),

a construção de uma experiência por meio da Linguagem e sua articulação com um pensamento próprio é um dos processos que definem o sujeito. Neste processo, é claro que a linguagem não aparece como um espelho, tampouco como a manifestação direta da subjetividade que a expressa, mas como um momento de um processo de subjetivação, dentro da qual adquire sentido e, por sua vez se converte em um novo momento constituinte das configurações subjetivas que participam na definição de seu sentido subjetivo em um contexto concreto.

Com base em todas estas discussões, entendemos que os contextos que se banham pela PCCol (que se caracteriza, como já exposto, pela longa imersão no campo, pelo tipo de relacionamento entre os participantes, pela organização intencional dos espaços reflexivos) se convertem em um lócus privilegiado para a apreensão das significações dos sujeitos, bem como da “*própria cultura na qual o sujeito participa e da qual é também constituinte, e que representa um sistema subjetivo, gerador da subjetividade*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 78).

Esse tipo de organização da pesquisa, pela intenção de intervenção, materializada nas perguntas, na disponibilização de informações, e, sobretudo pela própria relação colaborativa que se estabelece entre os participantes (esta também uma forma de mediação), tem intenção de agir sobre os fatores que levam ao

desenvolvimento dos sujeitos implicados (incluindo os pesquisadores). E, neste sentido, instaura também a possibilidade de acompanhar o processo de constituição de novas significações.

Entendemos que é na possibilidade de transformação das significações que existe a possibilidade de transformação nos – e dos – contextos, uma vez que os sentidos reconfigurados impulsionam novas ações que, por sua vez, num movimento dialético, impactam a configuração dos sentidos e significados dos sujeitos e, nesta direção, geram a possibilidade de transformar a configuração subjetiva desses mesmos espaços.

2.5. “Os núcleos de significação”: a apreensão da dimensão subjetiva da realidade

A nossa opção de trazer a discussão dos “*núcleos de significação*” (AGUIAR & OZELLA, 2006; 2013) para o capítulo teórico-metodológico se justifica, na medida em que entendemos que esse procedimento está estreitamente ancorado nas mesmas categorias e pressupostos já discutidos acima.

Os núcleos de significação podem ser considerados um procedimento teórico-metodológico para a apreensão das significações que os participantes da pesquisa revelam em suas enunciações e auxiliam o pesquisador, a partir das transcrições do material empírico (entrevistas, reunião e eventos), na tarefa de apreensão do real com toda a complexidade que lhe é peculiar, para além de sua aparência, entendida esta, na perspectiva em questão, como enganosa.

Como já apontado, o objetivo específico deste trabalho diz respeito à apreensão das significações que as participantes da equipe gestora atribuem à sua atividade. Para isso é necessário compreender como essas significações se constituíram e se desenvolveram. Ao avançarmos numa teorização desse processo, dialeticamente constituído, podemos apreender o movimento constitutivo do sujeito, sempre mediado pela particularidade (suas condições específicas – sempre sociais e históricas – de existência), e que nesta condição de particular é constituinte do – e constituído pelo – universal.

Acreditamos que, a partir da análise desse movimento em que sujeito e história mutuamente se constituem, da teorização e a decorrente interpretação da realidade pesquisada – ou seja, as significações dos gestores sobre a atividade por eles realizadas

– é possível a expansão do conhecimento a respeito da realidade em foco. Isto feito, torna-se possível destacar aspectos, teses, mesmo que ainda provisórias, novos conceitos ou, quem sabe, categorias desse lócus específico, próprio do âmbito do sujeito, de modo a evidenciar seu caráter universal, revelador de processos e contradições próprias da realidade histórica.

É nessa direção que podemos afirmar que nosso foco é a compreensão dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Porém, estudar o indivíduo não significa que a pesquisa se esgote nele, pois, na perspectiva adotada, ele é a síntese de múltiplas determinações, a partir da dialética sujeito-mundo social; objetivo-subjetivo. Como nos aponta Aguiar (2001, p. 139),

[a] generalização se define pela capacidade explicativa alcançada sobre uma diversidade de fenômenos. Dá-se, portanto, pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas do fenômeno pesquisado, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica. O conhecimento produzido, seja a partir de um sujeito, uma escola ou grupo, constitui-se, pois, em uma instância deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta.

Entendemos que os “núcleos de significação”, por tentarem reproduzir o movimento do real, nos permitem ter acesso a expressões do sujeito que revelam também aspectos da realidade social em que o indivíduo está, ou seja, revelam a subjetividade social.

Como afirma Kosik (1963/2011, p. 57), “*o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo*”. Tal afirmação nos leva a refletir sobre a complexidade do movimento analítico, em que temos que destacar a parte, nos apropriar do que é singular, específico, mas tendo a clareza de que esse movimento se desdobra em outros, em que essa parte, esse recorte, é novamente integrado no todo que o constitui e é por ele constituído. Esse “recorte”, expressão do sujeito, é a palavra com significado, ou seja, uma palavra qualificada / adjetivada pelo sujeito que fala, à qual ele atribui uma “*propriedade*” específica e que, para ele, se constitui como “*palavra própria*”, ainda que fluida, inconstante e mutável.

Como já apontado neste estudo, o pensamento se expressa na palavra e nela se realiza; e é um processo mediado, no qual o significado da palavra é ao mesmo tempo

linguagem e pensamento, carregando os sentidos e significados historicamente constituídos.

Para dar conta desta empreitada, o recurso metodológico adotado contempla os seguintes movimentos:

- 1) leituras do material transcrito;
- 2) identificação da(s) palavra(s) com significado, ou seja, da(s) palavra(s) inserida(s) em um contexto, que será(ão) chamada(s) de pré-indicador(es);
- 3) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e
- 4) reunião dos indicadores em núcleos de significação.

É importante apontar que cada um desses momentos/etapas estão dialeticamente articulados, e que a constituição do núcleo de significação já corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que, além de já se encontrarem dialeticamente articulados os conteúdos dos indicadores, existe uma articulação com as produções acadêmicas e teóricas disponíveis na sociedade.

O movimento analítico parte da base material, da palavra com significado, expressão do sujeito, e que contém as propriedades do todo que se pretende analisar. Retomando, Vigotski (1934/2001), que postula que a apreensão do homem se dá pela compreensão da gênese social do individual, Aguiar e Ozzella (2013, p. 302) apontam, em consonância com Oliveira, (2001, p. 1) que o humano é apreendido “*pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação*”. Nesse movimento, as categorias acima discutidas (historicidade, mediação, sentido e significado, e.g.) e sua mútua articulação não podem ser esquecidas.

Numa leitura dialética, perseguimos a apreensão do processo constitutivo dos sentidos, bem como os elementos que engendram esse processo, para nos apropriarmos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito social e histórico.

Esse movimento, que se converte num procedimento teórico-metodológico, será detalhado no terceiro capítulo – “A Pesquisa” –, já exemplificando como foi desenvolvido concretamente nesta investigação. Nosso objetivo, nesta seção, foi ressaltar coerência entre os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa aqui discutida.

CAPÍTULO 3. A PESQUISA: O CONTEXTO, OS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A dialética abarca a natureza, o pensamento e a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Esta teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral.

Vigotski (1927/2004, p. 394)

Neste capítulo nos dedicaremos a detalhar e justificar metodologicamente nossas escolhas para a realização da presente investigação, procurando evidenciar uma estreita relação entre os objetivos de uma pesquisa, seu desenvolvimento e os resultados obtidos, bem como com a teoria que sustenta a análise e interpretação das informações.

O objetivo geral desta pesquisa é entender o fenômeno da gestão escolar a partir dos sujeitos que a vivenciam. É, portanto, o objetivo específico desta pesquisa apreender as significações que os participantes (diretor, coordenador e vice-diretor) atribuem à sua atividade na escola.

Entendemos que para alcançar tais objetivos, coerentemente com os pressupostos já discutidos na Fundamentação Teórica deste trabalho, é necessário buscar o processo de constituição das significações das gestores das três escolas que foram investigadas. Para tanto, partimos da ideia de que os sujeitos participantes são únicos e singulares e, nesta condição, compõem, em cada um dos locais de trabalho/escola, um conjunto articulado que, à medida que desenvolve suas atividades, partilha experiências, produz novas significações, promove um espaço novo, constitutivo e constituinte de suas práticas.

O estudo das significações é relevante, pois estas são entendidas como a síntese da objetividade e da subjetividade, e o sujeito, ao se expressar, “*carrega o tom de outras vozes, revelando não só a própria singularidade mas, também, e ao mesmo tempo, a realidade de seu grupo, gênero, classe social, momento histórico e social*” (FREITAS, 2002, p. 29). Assim como outras instituições sociais, a escola desenvolve e reproduz uma cultura específica, ou seja, saberes e condutas próprias, que só são acessíveis e compreendidas a partir do entendimento das atividades presentes em cada instituição. Na discussão que propomos neste trabalho, as significações produzidas pelos gestores

são compreendidas como resultantes da relação estabelecida entre eles e os outros nos contextos de atividade dos quais participam.

Assim, as formas de sentir, agir e pensar no momento da atividade se relacionam à história de vida e formação do profissional, às limitações e possibilidades que enfrenta, à concepção de ensino-aprendizagem adotada – tanto as declaradas como as reconhecidas pela sua prática –, à forma como ele percebe o aluno e os professores, bem como os conhecimentos científicos que embasam sua atividade. Para apreender essas significações, é necessário entender o seu movimento, o processo de sua constituição histórica e dialética.

Assumindo o pensamento de Vigotski como ponto de partida, orientamo-nos por ele tanto na maneira de fazer pesquisa, como na de analisar seus resultados. Ou seja, entendemos que a escolha do modo de fazer pesquisa nos aponta a possibilidade de estudar um dado fenômeno em movimento, na rede de elementos que o constituem, considerando a realidade (em suas dimensões subjetiva e social) que o determina e constitui.

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa é, pois, identificado com o que foi apontado por Vigotski como o mais adequado para estudar o *“fenômeno em movimento”* e, nessa direção, método se converte em *“premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”* (VIGOTSKI, 1931/2000). Ou seja, um método de investigação que se faz presente em todo o processo: pesquisa a transformação e transforma enquanto pesquisa. Orienta, portanto, a elaboração da questão, o problema, a produção dos dados, sua análise e interpretação.

Quando elegemos estudar as significações atribuídas pela equipe gestora à sua atividade, entendemos que o conhecimento sobre o cenário educacional é essencial à realização da pesquisa, condição concreta para sua realização, ao mesmo tempo que o conhecimento produzido no processo de pesquisa também nos ilumina na compreensão do contexto educacional, realidade com a qual estamos profundamente implicadas, com suas múltiplas determinações e possibilidades de superar as dificuldades encontradas.

Entendemos, como já apontado, que o trabalho analítico nos possibilita ir além da aparência imediata e compreender as significações como síntese de múltiplas determinações, a expressão do sujeito social. Portanto, por meio da análise das significações, almejamos acessar elementos da dimensão subjetiva da realidade social.

Para compreender como se desenvolveu a pesquisa e suas especificidades, este capítulo está organizado da seguinte maneira: justificaremos, inicialmente, os critérios de seleção dos participantes, entendendo que estes já revelam a intencionalidade do pesquisador. Neste ponto, consideramos importante explicitar que os sujeitos são participantes de projetos de pesquisa e/ou de pesquisa e extensão. Por esse motivo, faremos uma breve exposição de tais projetos e seus objetivos, considerados como uma mediação importante para as significações aqui apreendidas.

Em seguida, por opção didática, apresentaremos os instrumentos de produção da informação usados na pesquisa. A seguir, também priorizando essa organização didática, apresentaremos cada escola, separadamente, descrevendo o contexto em que cada uma está inserida, a entrada em campo, as características dos participantes, os procedimentos para a produção das informações e como foram utilizados especialmente naquele contexto.

Finalmente, na última seção deste capítulo, descreveremos como se constituíram os “*núcleos de significação*”, apresentando as escolhas que subsidiaram essa constituição.

3.1. Os critérios de seleção dos participantes

A seleção dos participantes foi orientada pela possibilidade de termos condições bastante favoráveis para apreender as significações das gestoras sobre o que fazem e como fazem, observando-as em sua atividade, discutindo com elas, compartilhando informações e análises preliminares.

Essa escolha ocorreu carregada de intencionalidade, pois as condições encontradas – e, por que não, também construídas –, em que se deram os encontros, conversas, enfim a produção das informações, foram extremamente adequadas aos objetivos da pesquisa.

Mais uma vez é o pensamento de Vigotski que orienta nossa visão sobre o próprio processo de pesquisa:

Há dois procedimentos metodológicos diferentes para pesquisas psicológicas concretas. Em um deles a metodologia da pesquisa é exposta em separado da própria pesquisa; no outro, está presente em toda a pesquisa. Poderíamos citar muitos exemplos de um ou do outro. Alguns animais – os de corpo mole – levam seu esqueleto por fora, como o caracol leva sua concha; outros têm o esqueleto dentro, é a sua estrutura interna. Este segundo tipo de estrutura nos parece superior,

não só para os animais, mas também para as monografias psicológicas e por isso que o escolhemos²⁶ (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 28).

Na intenção de acompanhar o movimento, ou seja, no caso aqui em foco, de apreender aspectos do processo de constituição das significações atribuídas pelas participantes à sua atividade, todas as educadoras selecionadas trabalhavam em escolas que, voluntariamente, participavam de projetos oferecidos por grupos de pesquisa²⁷ ligados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (*Atividade Docente e Subjetividade e Linguagem e Atividades em Contextos Escolares – LACE*)²⁸.

Assim, foram fatores determinantes: a adesão voluntária a tais projetos, assim como o interesse manifesto em desenvolver práticas voltadas aos avanços e transformações na escola.

Outro critério também considerado foi a oportunidade de selecionar equipes gestoras que atuavam em duas diferentes redes de ensino oficiais: um Centro de Educação Infantil (CEI), integrante da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e duas escolas de ensino fundamental da Rede Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP). Este conjunto pareceu interessante na medida em que as escolas focalizavam públicos com idades diferentes e oriundos também de populações diferentes, de classes socioeconômicas distintas, sendo que essa diversidade nos pareceu promissora para o estudo das significações atribuídas pelos participantes da equipe gestora à sua atividade.

Aqui cabe destacar que a pesquisadora, por ocasião do início da produção de informações, participava como doutoranda e pesquisadora de todos esses projetos, que tinham, na *Pesquisa Crítica de Colaboração*, um ponto em comum. Essa escolha também não se deu ao acaso, mas constitui, já em si, um pressuposto da pesquisadora. É importante declarar que tais escolhas também revelam suas significações, opções

²⁶ Tradução nossa. No original: “*Existen dos procedimientos metodológicos distintos para las investigaciones psicológicas concretas. En uno de ellos la metodología de la investigación se expone por separado de la investigación dada; en el otro, está presente en toda la investigación. Podríamos citar bastantes ejemplos del uno y del otro. Algunos animales – los de cuerpo blando – llevan por fuera su osamenta como lleva el caracol su concha; otros tienen el esqueleto dentro, es su armazón interna. Este segundo tipo de estructura nos parece superior no sólo para los animales sino también para las monografías psicológicas y por ello lo que escogimos*” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 28).

²⁷ Os grupos de pesquisa serão descritos na próxima seção.

²⁸ “Atividade Docente e Subjetividade” – projeto de pesquisa pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação; “Linguagem e Atividades em Contextos Escolares – LACE” – projeto de pesquisa pertencente ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, ambos vinculados à PUC-SP.

ideológicas e epistemológicas. Entendemos que o pesquisador não é isento; carrega sua história, valores, modos de ver, pensar, sentir e agir. Nessa direção, a escolha de participantes imersos em projetos de pesquisa assentados na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração indica adesão da pesquisadora à pesquisa de caráter interventivo, crítico e colaborativo. É nessa condição que dialoga com o outro e é também por ele afetado, entendendo que pesquisador e pesquisados se constituem mutuamente.

Como entendemos que a relação das participantes – incluindo a pesquisadora –, com os grupos de pesquisa também é elemento que contribui para a compreensão das significações atribuídas à sua atividade, descrevemos, a seguir, cada um desses agrupamentos.

O fato de a pesquisadora participar de todos esses projetos também é relevante. Apesar de termos explicitado perante todos os participantes qual seria o nosso papel, expondo nossos objetivos, os procedimentos adotados e, às vezes, partilhando algumas análises e disponibilizando os materiais transcritos, não podemos desconsiderar a posição de poder projetada à pesquisadora pelos outros participantes.

3.2. Os Grupos de Pesquisa

É importante destacar que os dois grupos de pesquisa aqui apresentados (grupo LACE e o grupo Atividade Docente e Subjetividade) estão embasados na Teoria Sócio-Histórica e pretendem de diferentes maneiras, no curso das pesquisas que desenvolvem, além de produzir conhecimento, intervir na realidade estudada com vistas à sua transformação.

No entanto, o foco de cada um dos grupos tem acentos diferentes. O grupo “Atividade Docente e Subjetividade” investiga a apreensão dos sentidos e significados dos sujeitos envolvidos para, a partir dessas significações, produzir uma teorização que contribua para explicitar e explicar as formas de sentir, pensar e agir dos sujeitos na atividade, de modo a alcançar uma apreensão mais próxima do concreto pensado, e, fundamentalmente, discuti-la com as participantes da pesquisa. O grupo LACE, por sua vez, focaliza o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e intenta produzir um conhecimento mais específico sobre os processos de formação: focaliza a interação dos participantes (pesquisadores e sujeitos da pesquisa) incluindo os instrumentos metodológicos utilizados em contextos de formação, sendo que a linguagem é utilizada como instrumento e tem um papel de destaque tanto na condução das formações quanto na análise dos dados.

Do interior desses dois grupos – Atividade Docente e Subjetividade e LACE, com seus projetos de pesquisa e de pesquisa e extensão (LEDA e AB) – foram selecionados os participantes desta pesquisa, fazendo com que se torne relevante a exposição de suas características.

3.2.1. Grupo de Pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”. Psicologia da Educação PED-PUC-SP.

Pertencente ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, o grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade” é coordenado pela Prof^a Dr^a Wanda Maria Junqueira Aguiar. O objetivo de pesquisa do grupo é apreender as significações da atividade docente, envolvendo tanto estudos conduzidos por um único pesquisador responsável, como os conduzidos por um grupo de pesquisadores, mas sempre sobre temáticas ligadas à docência.

Os trabalhos desenvolvidos se propõem a promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do indivíduo (professor universitário, professor colaborador da pesquisa) e do coletivo profissional mais amplo a que pertencem os participantes, ou seja, dos educadores em geral, expandindo o olhar para as questões envolvidas. Ancorado na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, o grupo preocupa-se com o entendimento e a apropriação das múltiplas mediações constitutivas da atividade docente e entende que a análise interpretativa a partir dos dados das pesquisas realizadas pode contribuir tanto para a própria atividade docente quanto para a de pesquisa (ARANHA, MACHADO & LEAL, 2012).

Desde 2001, após a introdução de um procedimento denominado autoconfrontação (CLOT, 1999/2007), as reflexões sistemáticas sobre as pesquisas realizadas, seus resultados e desdobramentos apontaram questões relevantes sobre o papel do pesquisador, bem como a necessidade de focalizar mais claramente o compromisso social da pesquisa e seu papel político. Tais reflexões impulsionaram o grupo a procurar um caminho em que a pesquisa não perdesse sua especificidade, mas que pudesse ser feita a partir de um processo de intervenção, de modo que pesquisa e intervenção não perdessem a tensão necessária entre si, não se diluíssem uma na outra, mas se constituíssem numa unidade contraditória, contribuindo para que cada uma delas ocorresse de um modo particular, porém, atravessado pelas qualidades da outra. O objetivo era gerar um processo em que o conhecimento fosse produzido de modo

compartilhado, participativo, em que tanto pesquisador como participantes saíssem transformados da/pela pesquisa (AGUIAR, MACHADO & ARANHA, 2013).

Nesse sentido, o grupo “Atividade Docente e Subjetividade” procurava um campo de pesquisa em que pudesse desenvolver um projeto comum com a escola. Essa iniciativa apontou para uma nova modalidade de pesquisa com características mais marcadamente interventivas. Importante destacar que nesses esforços em busca da construção de um modo de fazer pesquisa envolvendo a intenção de também contribuir para a transformação e o desenvolvimento da escola, o grupo Atividade Docente e Subjetividade tem estudado sistematicamente vários tipos de pesquisas fundadas na perspectiva sócio-histórica, inclusive a PCCol, proposta que está sendo desenvolvida, coletivamente, por pesquisadores de mestrado e doutorado, integrantes do Grupo Atividade Docente e Subjetividade (AGUIAR, MACHADO & ARANHA, 2013; ARANHA & MACHADO, 2013).

O grupo “Atividade Docente e Subjetividade” estabeleceu, desde agosto de 2011, como campo de pesquisa uma escola estadual na zona Norte de São Paulo. A partir de 2012, portanto, a escola tem sido lócus de investigações de alunos de mestrado e doutoramento²⁹ do referido grupo, inclusive para a pesquisa que focalizamos neste trabalho.

3.2.2. Grupo de Pesquisa: Linguagem e Atividade em Contextos Escolares – LACE / LAEL – PUC-SP

Descreveremos, a seguir, o grupo de pesquisa LACE – Linguagem e Atividade em Contextos Escolares – pertencente ao LAEL/PUC-SP, bem como os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo grupo e que constituíram contextos para esta pesquisa.

O grupo de pesquisa LACE (Linguagem e Atividade em Contextos Escolares), inscrito no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, é coordenado pelas pesquisadoras professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali. Trata-se de um trabalho de intervenção crítico-colaborativa em Institutos de Ensino Infantil, Fundamental e Médio da rede pública, particular e conveniada, situados em áreas carentes de São Paulo. Parte de necessidades específicas e circunscritas a esses contextos, com vistas à formação de alunos,

²⁹ Várias pesquisas individuais dos participantes do Grupo Atividade Docente e Subjetividade foram realizadas nesta escola.

professores, diretores e coordenadores para educação básica e à construção da cidadania, em cada um dos contextos particulares de ação. O grupo desenvolve diferentes projetos, considerados lócus de formação de educadores e produção de conhecimento, entre os quais estão os projetos de pesquisa e extensão – “*Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas (LEDA)*” e “*Aprender Brincando (AB)*”.

O projeto de pesquisa e extensão LEDA é desenvolvido desde 2006, de formas diferentes, em escolas da rede oficial. Organiza-se como um projeto de intervenção formativa que investiga a constituição de professores, diretores e coordenadores, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Tem como objetivo desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de educadores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares com foco em leitura e escrita e a discussão de novos modos de trabalhar compreensão e produção de textos embasados nos gêneros do discurso como atividades sociais. Participam do LEDA: pesquisadores do Grupo LACE, alunos de mestrado, doutorado e iniciação científica do LAEL, da PUC-SP, pesquisadores mestres e professores doutores de outras universidades.

O projeto de extensão Aprender Brincando (AB) surgiu em 2009 e é realizado junto a instituições de Educação Infantil de São Paulo. A partir de resultados de projetos anteriores, percebeu-se a importância de projetos de formação que envolvessem a escola como um todo, unindo os diferentes profissionais por um referencial comum. Para o trabalho com a formação de educadores em Educação Infantil, o projeto AB foi subdividido em dois segmentos articulados, cujos focos eram:

- (1) o papel da Equipe Gestora na formação dos educadores para a formação crítica dos profissionais com quem atuava. O trabalho com esse segmento tinha como objetivo desenvolver a formação crítica de toda a equipe escolar por meio de reuniões pedagógicas, registros e observações de práticas, e sessões reflexivas, utilizando a análise enunciativa – linguístico-discursiva – como estratégia para percepção e transformação da ação da equipe gestora.
- (2) a formação de grupos de educadores para o trabalho com o brincar e com a leitura na formação inicial das crianças. O objetivo era a formação de grupos de educadores, como formadores de seus colegas, para utilização do brincar como palco para o desenvolvimento da criança quanto a: conceitos, atitudes,

processos cognitivos, de cidadania e inserção da criança no universo cultural, com o uso de histórias infantis articuladas aos eixos temáticos.

Organizado como um projeto de extensão, a formação conjunta com os dois grupos (equipe gestora e educadoras) foi oferecida, a partir de fevereiro de 2008, mensalmente, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foram convidadas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo que trabalhavam com Educação Infantil (CEIs e EMEIs³⁰). A participação era voluntária. Em 2008, houve uma reunião em que as pesquisadoras Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali e Prof^a Dr^a Alzira Shimoura explicitaram os objetivos do projeto para escolas da rede estadual e municipal, bem como para escolas conveniadas ou particulares em situação de vulnerabilidade. No início de 2009, a Diretoria Municipal Regional da Freguesia do Ó convidou as escolas sob sua supervisão a participarem do projeto. Ao final, aderiram 53 escolas e suas equipes (de professores, para o projeto Histórias Infantis; e de gestoras). O projeto teve duração de três anos (2009 a 2011).

3.3. Os instrumentos de produção da informação

As informações foram produzidas em diversas interações da pesquisadora com as diretoras, coordenadoras e vice-diretoras (quando havia), bem como em observações de eventos que envolviam a comunidade escolar. Em cada uma das escolas foram usados os instrumentos abaixo descritos para a produção das informações. No entanto, em cada escola houve algum instrumento com maior destaque, pelas características do projeto em foco, como mostraremos em item específico.

3.3.1. Entrevista

A entrevista, entendida como um bom instrumento que permite acesso aos processos que investigamos, particularmente aos sentidos e significados, foi utilizada com os objetivos de: conhecer aspectos da vida dos participantes, relacionados à formação inicial e contínua; entender como esses conhecimentos se relacionam com a atividade que exercem na escola; e aprofundar o entendimento do funcionamento da escola em sua estrutura administrativa e pedagógica.

As entrevistas foram sempre, num primeiro momento, orientadas por um mesmo roteiro semiestruturado. Lüdke e André (2003, p. 34) ressaltam que esse tipo de entrevista é desenvolvida “*a partir de um esquema básico, porém não aplicado*

³⁰ CEI: Centro de Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação de São Paulo, que atende crianças de 0-4 anos. EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil, que atende crianças de 4-6 anos.

rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”; e permite, tanto ao pesquisador como ao sujeito, o necessário aprofundamento das questões que consideram importantes para eles.

Como discutem Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66), as entrevistas têm “*a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos*”. Em geral, no começo da pesquisa, foram utilizadas com os objetivos de: conhecer a história do entrevistado; entender as significações iniciais que embasavam as ações das participantes; discutir e esclarecer os procedimentos de produção e análise dos dados; explicitar os interesses das participantes. À medida que a pesquisa avançava, passaram a ter como objetivo, não somente retomar e aprofundar tópicos que se mostravam importantes, porém, não suficientemente explorados, mas também de apresentar e discutir aspectos observados.

3.3.2. Reuniões reflexivas

Considerando-se o significado e as discussões envolvendo “sessões reflexivas”³¹, bem como os modos de realizá-las, as reuniões focais nesta pesquisa foram articuladas aos tópicos em discussão, específicos de cada momento, em cada projeto. Podem ser compreendidas como encontros em grupo com diretora, coordenadora e vice-diretora, agendados com o objetivo de aprofundar a análise conjunta de situações ou conceitos anteriormente discutidos ou trazidos pelas participantes em encontros anteriores. As questões poderiam também emergir das formações organizadas pela equipe gestora com seus professores ou das formações organizadas pelos pesquisadores. O foco desse tipo de reunião é colocar em relevo ações e práticas descritas e, por meio de perguntas, aprofundar o entendimento do que estiver em discussão.

3.3.3. Encontros de formação

Encontros de formação são os realizados com o grupo gestor da escola (coordenador(a), diretor(a) e vice-diretor(a)), com o objetivo de aprofundar o entendimento de questões teóricas, sempre articuladas com as dificuldades relacionadas à prática dos participantes. Por sua intencionalidade formativa, os “encontros de

³¹ Sessões reflexivas são encontros dos educadores com os pesquisadores com o objetivo de discutir o processo de formação em andamento e estão embasadas na compreensão de que tais encontros podem propiciar contextos para os educadores problematizarem, explicitarem e, eventualmente, modificarem a compreensão de suas práticas, a análise dos valores que as subsidiam, as significações a ensinar e aprender, os motivos e as razões em agir neste contexto particular (MAGALHÃES, 1998b/2007).

formação” são organizados como “sessões reflexivas” e alimentados sistematicamente por produções teóricas (textos, artigos, pesquisas) que discutem, em diferentes perspectivas, as temáticas apontadas pelos participantes. Nesse sentido, há sempre uma “tarefa” a ser realizada antes de cada encontro, o que impulsiona um estudo pessoal pelos participantes. Há uma preocupação declarada e compartilhada com a sistematização dessas informações e com seu entendimento por todos.

Nesta investigação, todas as entrevistas, reuniões reflexivas e encontros de formação foram áudio-gravadas e transcritas. As transcrições foram realizadas por terceiros e, depois, revistas por nós.

3.4. Os locais da pesquisa: as escolas, os participantes e os instrumentos utilizados

Esta seção apresenta o contexto de cada escola, a entrada em campo para a realização da pesquisa, os participantes e os instrumentos para a produção de informações, utilizados em sua realidade específica.

3.4.1. A Escola 1: Escola Estadual Carlos de Oliveira³²

A Escola Estadual Carlos de Oliveira está localizada no extremo da região norte da cidade de São Paulo e contava, à época da pesquisa, com 22 professores para atender aproximadamente 800 alunos oriundos das classes D e E, com renda *per capita*, em média, até um salário mínimo. Segundo informação dos participantes, a escola, cujos funcionários recebem um abono por ser considerada de difícil acesso, funciona em dois turnos: manhã e tarde. Dos 22 professores, 12 são efetivos e os demais, temporários (OFA)³³.

A equipe gestora era composta pela diretora Elza³⁴, a vice-diretora Lourdes e a coordenadora Vania.

³² Os nomes das escolas e de seus participantes expostos nesta seção são fictícios. Embora tenhamos autorização das escolas para sua divulgação, optamos por manter o anonimato tanto dos participantes quanto das escolas.

³³ OFA (Ocupante de Função Atividade) = Professor temporário. Existem duas categorias funcionais de professores “OFA”: Ofã“F” e Ofã“O”. Os professores temporários da rede estadual de São Paulo são chamados de “categoria O”; possuem contratos de um ano (renovável por mais um ano) e podem dar até 32 horas/aulas semanais.

³⁴ Todos os nomes dos participantes são fictícios.

3.4.1.1. A entrada em campo para esta pesquisa de doutoramento

Essa escola foi, no ano de 2011, lócus da coleta de dados de uma pesquisa de doutorado (FACCO, 2013) pertencente ao grupo “Atividade Docente e Subjetividade”, com o objetivo de apreender os sentidos e significados que uma professora atribuída à sua atividade em relação ao material institucional do programa Ler e Escrever³⁵, este organizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Considerando a disponibilidade apresentada pela equipe gestora e pelos professores, após a finalização da etapa de produção de dados do projeto acima citada, outra pesquisadora, também membro desse grupo de pesquisa, interessada em desenvolver sua investigação de doutorado nessa mesma escola, entrou em contato com a equipe gestora (GOMES, 2014). Os gestores ouviram a proposta e questionaram sobre qual seria o retorno para a escola se concordassem em participar da pesquisa. Segundo a diretora, a equipe gestora havia tomado conhecimento de outro projeto desenvolvido em uma escola estadual vizinha à dela e perguntou se as pesquisadoras também poderiam formar, na escola, um grupo de reflexão com a equipe gestora e um grupo de formação com seus professores. Alegou que a escola precisava, naquele momento, fortalecer e aprofundar conceitos na formação de educadores.

A partir da necessidade da escola, e considerando também o interesse do grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade” em estabelecer um campo de pesquisa e desenvolver uma investigação interventiva e crítica, inspirada nos princípios da PCCol, procedimento teórico-metodológico do qual o grupo de pesquisadores estava se apropriando, foi elaborado um projeto que contemplava tanto ações com a equipe gestora, como oficinas com os professores para tratar de temas apontados como relevantes para eles.

Para atender às expectativas da escola e também aos interesses do grupo de pesquisadores, foi realizada uma reunião, em março de 2012, com a equipe gestora (diretora, coordenadora e vice-diretora) e todos os professores, no sentido de encaminhar, conjuntamente, o levantamento das necessidades percebidas por

³⁵ Programa Ler e Escrever, segundo a definição da Secretaria Estadual da Educação “*é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual*” Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ler-escrever>>. Acesso em: 12 out. 2013.

professores e gestores, bem como de suas expectativas em relação à nossa potencial contribuição, como pesquisadores.

Para possibilitar uma efetiva participação dos professores e, por outro lado, sermos coerentes com nosso princípio de estabelecermos relações colaborativas, críticas e democráticas, optamos por desenvolver uma oficina reflexiva a partir de questões geradoras: “*O que está bom e precisa ser fortalecido na escola? O que precisa ser trabalhado e sistematizado?*”. Inicialmente, os professores trabalharam em pequenos grupos. Depois, para levantar e discutir coletivamente sobre as questões que os preocupavam, foi formado um único grupo em que, também coletivamente, decidiram as questões que tinham interesse em ver aprofundadas. Desse encontro resultou um conjunto de temas, sendo que o tema *inclusão*³⁶ foi escolhido para ser trabalhado, de início.

Após a realização dessa primeira oficina, os pesquisadores reuniram-se para refletir sobre o evento e sistematizar as informações geradas naquela ocasião, dando continuidade às atividades de pesquisa. Em seguida, em nosso grupo de estudo, planejamos três outros encontros com o coletivo de professores, também organizados em forma de oficina.

O último encontro com os professores teve como objetivo fazer um fechamento das reflexões sobre o tema *inclusão* e também avaliar todo o processo vivido. Tal processo, constituinte também da pesquisa focalizada nesta tese de doutoramento, já foi apresentado em diversos congressos e artigos (AGUIAR, MACHADO & ARANHA, 2013; ARANHA & MACHADO, 2013, entre outros).

Esta exposição é importante, pois cabe colocar em destaque que a produção de dados para esta pesquisa de doutorado ocorreu de forma concomitante com a pesquisa desenvolvida por vários pesquisadores do grupo Atividade Docente e Subjetividade,

³⁶ A discussão sobre *Inclusão* ganhou destaque no cenário educacional a partir da LDBEN 9394/96 Art. 58º. “*Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais*” (BRASIL, 1996). Prevê uma atenção para pessoas portadoras de deficiências (auditivas, visuais, neurológicas e emocionais, e que caracterizam o desenvolvimento). A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Essa definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos (BRASIL, 1996). O tema “inclusão” incorpora a discussão das estratégias básicas e práticas para considerar o trabalho com as diferenças de raça, de capacidade, de gênero e de classe social, para melhorar a aprendizagem de todos os estudantes (STAINBACK & STAINBACK, 2008).

entre eles esta pesquisadora, e envolvendo os professores da escola e o trio gestor. Enfatizamos que os assuntos discutidos nas oficinas, envolvendo professores, equipe gestora e pesquisadores, constituíram-se também temas que atravessaram muitas das entrevistas individuais e dos encontros com a equipe gestora. No entanto, para este trabalho, focalizaremos exclusivamente as reuniões com a equipe gestora e as entrevistas com a diretora, a coordenadora e a vice-diretora, participantes desta pesquisa de doutorado, apresentadas a seguir.

3.4.1.2. Participantes

No caso desta pesquisa desenvolvida na Escola Estadual Carlos de Oliveira, participaram:

- a) Diretora: Elza, 59 anos, casada, sem filhos, com formação inicial em Matemática e Complementação Pedagógica oferecida pelo Estado;
- b) Vice-diretora: Lourdes, formada no antigo Curso de Magistério e em Pedagogia.
- c) Coordenadora: Vânia, designada há 4 anos para essa escola, casada, mãe de dois filhos, formada em Letras e Pedagogia;

Elza, a diretora, tem uma longa trajetória na área educacional, desenvolvida na rede pública estadual de São Paulo. Sua primeira graduação foi Licenciatura em Matemática, em uma instituição superior particular. Começou a dar aula imediatamente após o término da faculdade, ingressando na rede pública em 1977. Em seguida, fez a complementação pedagógica oferecida pelo Estado e, posteriormente, fez pós-graduação *latu sensu* em gestão escolar, numa parceria com a UNICAMP em convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Além da atuação em sala de aula, no início de carreira, Elza exerceu outros cargos administrativos nas escolas em que trabalhou: foi vice-diretora, diretora (na própria escola referida nesta pesquisa) e supervisora de ensino. Aposentou-se no ano de 2003 e, em 2005, foi aprovada em um concurso público para direção, época em que assumiu a direção da escola pesquisada.

A vice-diretora, Lourdes atua nas redes estadual e municipal de Educação. Sua primeira formação foi no Curso Magistério, antigo Curso Normal. Posteriormente, graduou-se em Geografia em Instituto de Educação Superior privado, e também fez complementação em Administração Escolar. Atuou como professora na escola investigada entre os anos de 1987 e 1989. Depois disso, entre os anos de 1990 e 2002, atuou como professora em outra escola estadual da mesma região e em uma escola

municipal. Nos anos de 2003, foi designada e assumiu a direção da escola na qual a pesquisa foi realizada, e em 2004, foi nomeada vice-diretora da escola. Durante toda a sua trajetória atuou nas duas redes públicas (Municipal e Estadual). Na época em que esta pesquisa foi realizada, além de ocupar a vice-direção na escola em foco, também lecionava no EJA (Ensino de Jovens e Adultos) como professora alfabetizadora, na rede Municipal.

Vânia, a coordenadora pedagógica, é formada em Letras e Pedagogia e contava com catorze anos de experiência na área da Educação na época da realização desta pesquisa. Foi professora do ensino fundamental II e, em 2004, assumiu o cargo de vice-diretora de uma escola da região. Em 2005, começou a atuar como coordenadora pedagógica da escola pesquisada.

Entre as várias integrantes da equipe de pesquisadores do Grupo “Atividade Docente e Subjetividade” que participaram da equipe que conduziu as oficinas e que, algumas vezes, participaram também das entrevistas com a equipe gestora para esta pesquisa, nomeamos: Alessandra Capuchinho Gomes, Neisa Lourdes, Karin G. Dietz e Elvira Maria Godinho Aranha.

3.4.1.3. Instrumentos de produção de informações

Para a pesquisa na Escola Estadual Carlos de Oliveira, utilizamos, como instrumentos, entrevistas individuais com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora, além de reuniões reflexivas com todas as participantes.

O quadro abaixo apresenta os eventos que foram analisados para esta pesquisa de doutoramento.

Quadro 3.1 – Cronograma dos eventos analisados na E.E. Carlos de Oliveira

Data	Evento	Temas/ objetivos /Descrição	Sujeitos envolvidos
24/02/12	Encontro inicial com a equipe gestora	O encontro foi organizado para apresentar a proposta da pesquisa e para levantamento das necessidades do grupo de gestoras, bem como suas expectativas em relação ao projeto amplo que se iniciava.	Diretora e pesquisadores do Grupo Atividade Docente e Subjetividade, incluindo esta pesquisadora
03/04/12	Entrevista com a diretora	Conhecer aspectos da formação inicial e contínua, entender como esses conhecimentos se relacionam com a atividade que exerce na escola.	Diretora e esta pesquisadora
03/04/12	Entrevista com a vice-diretora	Conhecer aspectos da formação inicial e contínua, entender como esses conhecimentos se relacionam com a atividade que exerce na escola.	Vice-diretora e esta pesquisadora

Data	Evento	Temas/ objetivos /Descrição	Sujeitos envolvidos
03/04/12	Entrevista com a coordenadora	Conhecer aspectos da formação inicial e contínua, entender como estes conhecimentos se relacionam com a atividade que exerce na escola.	Coordenadora e outra pesquisadora do grupo Atividade Docente Subjetividade
17/04/12	Entrevistas com diretora, vice-diretora e coordenadora	Aprofundar o entendimento do funcionamento da escola em sua estrutura administrativa e pedagógica.	Equipe gestora e esta pesquisadora
17/04/12	Reunião reflexiva com a equipe para avaliação do encontro anterior	Avaliar a formação realizada com os professores sobre o tema <i>inclusão</i> .	Equipe gestora e pesquisadores do Grupo Atividade Docente e Subjetividade, incluindo esta pesquisadora
03/09/12	Reunião Reflexiva: Devolutiva para a equipe gestora	Apresentar e discutir as análises em desenvolvimento e sondagem das expectativas da equipe sobre a continuidade de trabalho.	Pesquisadoras do grupo Atividade Docente e Subjetividade, inclusive esta pesquisadora, e equipe gestora
13/09/12	Reunião reflexiva com a equipe gestora	Discutir e aprofundar aspectos e questões que apareceram nos eventos anteriores.	Equipe gestora e esta pesquisadora
08/10/12	Entrevista com a diretora	Aprofundar aspectos específicos.	Diretora e esta pesquisadora
08/10/12	Reunião reflexiva com a diretora	Discutir aprofundar aspectos e questões que apareceram nos eventos anteriores.	Diretora e esta pesquisadora
13/12/12	Reunião reflexiva com a diretora e, num momento posterior, com a equipe	Discutir e aprofundar aspectos e questões que apareceram nos eventos anteriores.	Diretora e equipe gestora e esta pesquisadora
03/03/13	Reunião com a equipe gestora	Realizar a manutenção do campo / Entrevistar os outros participantes da equipe gestora: coordenadora e vice-diretora.	Equipe gestora e esta pesquisadora
26/06/13	Reunião com a equipe gestora	Apresentar devolutiva para a equipe gestora: compartilhamento e discussão das análises desenvolvidas pelos pesquisadores do Grupo A.D.S. / Discutir e preparar a reunião pedagógica.	Equipe gestora e esta pesquisadora

3.4.2. A Escola 2: Escola Estadual José Fernandes³⁷

A Escola Estadual José Fernandes é uma Escola de Tempo Integral (ETI)³⁸ de ensino fundamental, que atende alunos de 1º a 5º ano em período integral, localizada na

³⁷ Escola e participantes são aqui nomeados ficticiamente, para preservar suas identidades.

³⁸ Escolas de tempo integral (ETIs). De acordo com as informações da Secretaria de Educação de São Paulo “as escolas de tempo integral oferecem, além de uma educação de qualidade no período escolar, oficinas pedagógicas no turno inverso, atendendo estudantes de forma completa. Além de profissionais capacitados e materiais didáticos, cada estudante recebe no mínimo três refeições diárias, garantindo melhores condições para o seu aprendizado. O Programa é destinado a crianças e adolescentes carentes de baixo poder aquisitivo, oportunizando uma maior qualidade de ensino, na medida em que são trabalhadas todas as áreas do conhecimento, ampliando com metodologia diversificada, os conteúdos da

região noroeste da capital paulista. Embora situada em um bairro de classe média, atende uma clientela heterogênea e recebe crianças oriundas de bairros vizinhos, de classe socioeconômica média-baixa e baixa, inclusive algumas moradoras de sub-habitação. Os alunos, em sua maioria, foram matriculados nessa escola pela oportunidade de maior tempo de permanência no ambiente escolar, como forma de ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

Na época da produção dos dados utilizados nesta pesquisa, a equipe gestora da escola era formada por uma diretora (efetiva desde 2007), uma vice-diretora indicada para o cargo e uma coordenadora pedagógica. O corpo docente era formado por 24 professores de diferentes disciplinas, distribuídos entre o Currículo Básico e Oficinas Curriculares. Nesse período, os alunos tinham aulas referentes à base curricular na parte da manhã e oficinas temáticas no período da tarde: hora da leitura, orientação de estudo e pesquisa, inglês, informática, etc. A maioria dos professores eram professores contratados (OFA) e 8 eram professores efetivos.

O corpo discente era constituído por aproximadamente 560 alunos, distribuídos em 16 turmas de 35 alunos por classe.

A escola possui 20 salas de aula, distribuídas em dois pavimentos: térreo e primeiro andar, quatro quadras poliesportivas, uma biblioteca ou sala de leitura, uma sala de vídeo e uma sala de informática, esta última utilizada principalmente para aulas de informática.

3.4.2.1. A entrada em campo para esta pesquisa

A entrada em campo para a produção de informações desta pesquisa de doutoramento aconteceu concomitantemente com o início do projeto LEDA³⁹ na Escola Estadual de Tempo Integral José Fernandes⁴⁰. O projeto LEDA atuava com 5 diferentes *sistemas de atividade* (MAGALHÃES, 2011; CANUTO, 2012) naquele contexto escolar, a saber: i) Atividade de formação dos pesquisadores – denominado grupo formador –, realizada na PUC; ii) Atividade de formação de professores em HTPC, realizada na escola; iii) Atividade de formação do Grupo de Apoio de professores (GA), realizada na escola; iv) Atividade hora da leitura HL; e v) Atividade de formação da

base curricular”. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/escola-de-tempo-integral>>. Último acesso em: 26 mai. 2013.

³⁹ Para maiores detalhes sobre o projeto e a entrada em campo, consultar Magalhães (2011 e 2012).

⁴⁰ Nome fictício.

equipe gestora (EG) realizada na escola, sendo esta última, palco das informações utilizadas nesta pesquisa.

O contato inicial da escola com o LEDA foi realizado pela coordenadora da escola que conhecia um aluno de Mestrado do programa de LAEL da PUC-SP e que morava na região. Por intermédio desse aluno, a coordenadora soube do projeto de pesquisa sobre leitura e escrita, e decidiu entrar em contato com a coordenadora e líder do projeto na PUC-SP, revelando o interesse da Equipe Gestora (EG) da Escola José Fernandes em conhecer a proposta.

Como havia interesse em desenvolver um projeto em uma escola que possibilitasse um trabalho articulado, a líder do grupo LEDA sugeriu uma reunião na escola com coordenadores e com os professores para apresentação geral dos objetivos desse tipo de projeto. No encontro, apontou-se o interesse em trabalhar com um grupo de professores que seriam escolhidos, por seus pares, para formar um Grupo de Apoio (GA)⁴¹. Esse grupo trabalharia junto aos demais colegas e serviria como um conselho, cuja função é ajudar a criar uma escola sensível à diversidade dos alunos e atenta às necessidades dos professores.

Nessa oportunidade, a equipe de pesquisadores do projeto LEDA sinalizou, também, que trabalharia com a Equipe Gestora⁴² (EG – diretora, vice-diretora e coordenadoras) e com o GA, em atividades separadas, devido aos diferentes papéis e à divisão de trabalho entre os dois grupos – professores e equipe gestora.

Embora integrante de um projeto maior, como descrito acima, a pesquisa aqui apresentada para fins de doutoramento circunscreve-se aos sentidos e significados que as participantes da equipe gestora atribuem à sua atividade e focaliza apenas os encontros de formação e as entrevistas deste grupo.

No entanto, é fundamental compreender que as outras atividades desenvolvidas pelos pesquisadores da PUC na escola em foco se constituíram numa mediação importante para as significações que as gestoras apresentavam, devendo, na medida do possível, serem consideradas no momento de análise e interpretação dos dados.

⁴¹ Ver mais sobre Grupos de Apoio em Parrilla e Daniels (2004).

⁴² Em 2010, este segmento chamava-se Equipe Diretiva e passou posteriormente a ser denominada Equipe Gestora, seguindo as discussões pela reconceitualização do termo. No entanto, nos textos transcritos do início da pesquisa aparece repetidamente a expressão Equipe Diretiva, o qual optamos por manter.

Para nossa tese de doutoramento, foram utilizadas como fontes de informação as discussões realizadas com a equipe gestora nos encontros de formação durante o ano de 2010 (detalhadas a seguir). Tais encontros foram conduzidos por quatro pesquisadores ligados ao grupo de pesquisa LACE, inclusive esta pesquisadora.

3.4.2.2. Participantes

No caso desta pesquisa de doutorado, na Escola Estadual José Fernandes, participaram:

- a) Diretora: Alice, casada, 48 anos, mãe de três filhas, com formação em Magistério e Pedagogia. Era diretora efetiva da unidade desde 2007.
- b) Coordenadora pedagógica: Deise, solteira. Formação inicial em Artes Plásticas e Complementação Pedagógica. Indicada para o cargo de coordenadora pela diretora efetiva.
- c) Vice-diretora: Marilda, solteira. Formação inicial em Magistério e em Geografia. Coursou Pedagogia à distância. Indicada para o cargo pela diretora, por sugestão da coordenadora.
- d) Pesquisadores da PUC, responsáveis pela condução das discussões no seguimento Equipe Gestora: Prof^a. Dr^a. Maria Otília Guimarães Ninin, Prof^a. Ms. Elvira Aranha (doutoranda), Fernando Costa (mestrando à época do desenvolvimento da pesquisa), Maurício Canuto (mestrando à época do desenvolvimento da pesquisa).

Os pesquisadores se alternavam na ida à escola e tinham como responsabilidade o planejamento e a condução das reuniões, bem como a transcrição dos encontros para discussão e análise nas reuniões de planejamento do grupo formador. Em relação ao trabalho e acompanhamento do seguimento Equipe Gestora, destaca-se a participação constante e sistemática das pesquisadoras: Elvira Maria Godinho Aranha e Maria Otília Guimarães Ninin.

3.4.2.3. Instrumentos utilizados para a produção de informações

Entrevistas: As 3 entrevistas, realizadas uma com cada participante (diretora, vice-diretora e coordenadora) foram, inicialmente, orientadas por um roteiro semiestruturado.

Encontros de Formação: com base nas discussões sobre “sessões reflexivas”, para efeito desta pesquisa, denominam-se “encontros de formação” os encontros quinzenais dos pesquisadores da PUC exclusivamente com a equipe gestora considerado por Magalhães (2011), “*atividade de formação da equipe gestora*”. Desenvolvidos quinzenalmente, esses encontros tinham objetivos diversos e são descritos na tabela a seguir. Nessas ocasiões, muitas vezes, foram usadas informações produzidas em entrevistas e reuniões anteriores da própria equipe ou eventos do grupo de apoio do qual as gestoras participavam, ou ainda outros eventos que elas considerassem relevantes. Nesse sentido, os encontros de formação com a equipe gestora sempre se constituíram como “sessões reflexivas”.

Esses encontros de formação tinham como dinâmica geral:

- 1) Breve retomada da reunião anterior para avaliação e aprofundamento de questões pendentes;
- 2) Apresentação da pauta da reunião em foco, a ser validada pelas participantes;
- 3) Discussão das tarefas, quando houvesse;
- 4) Discussão teórica (textos, pesquisas, etc.) previamente lidas, para subsidiar a leitura das situações trazidas pelas participantes;
- 5) Resumo da discussão da reunião em foco;
- 6) Levantamento de tarefas para a reunião seguinte e divisão de responsabilidades entre as participantes.

Embora todos os eventos desenvolvidos na escola tenham sido importantes para a pesquisa, nem todos foram analisados para a elaboração final deste trabalho. Apresentamos, a seguir, o quadro com os eventos que foram efetivamente analisados.

Quadro 3.2 – Cronograma dos eventos analisados na Escola Estadual José Fernandes

Data	Evento	Temas/ objetivos/ descrição	Sujeitos envolvidos
18/05	Encontro de formação da EG	Esclarecer os objetivos e procedimentos específicos da pesquisa e a proposta de formação. Aprofundar o entendimento do contexto e as necessidades das participantes. Compreender as concepções iniciais da equipe em relação à sua atividade na escola, suas expectativas quanto ao trabalho do projeto LEDA e, mais especificamente, à formação da EG.	Pesquisadores do LEDA, com a equipe da escola.
25/05	Encontro de formação da EG	Aprofundar o entendimento entre as ações declaradas e as realizadas. Compreender como são organizadas as reuniões de professores e as HTPCs ⁴³ . Investigar a relação entre as intenções da Equipe Gestora e sua efetiva realização.	Pesquisadores do LEDA, inclusive esta pesquisadora, com a equipe gestora da escola.

⁴³ HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) passou posteriormente a ser chamado de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo).

25/05	Entrevistas individuais com cada uma das participantes da equipe gestora	Conhecer a trajetória profissional de cada uma das participantes e os sentidos que atribuem à própria atividade	Esta pesquisadora e cada uma das participantes individualmente: Diretora, Coordenadora e Vice-diretora.
22/06	Encontro de formação da EG	Continuação e aprofundamento da discussão anterior.	Pesquisadores do LEDA, inclusive esta pesquisadora, com a equipe gestora da escola.
10/08	Encontro de formação da EG	A partir dos conteúdos discutidos nos encontros anteriores, levantar os temas que as participantes gostariam de discutir e aprofundar para subsidiar sua prática. Compreender as intenções das participantes nas escolhas dos temas. Compreender os sentidos que elas atribuem ao aprofundamento dos temas e sua relação com a prática cotidiana. Estabelecer um cronograma de trabalho.	Esta pesquisadora com a equipe gestora da escola.
21/09	Encontro de formação da EG	Discutir a relação teoria e prática em relação às situações cotidianas relatadas.	Pesquisadores do LEDA, inclusive esta pesquisadora, com a equipe gestora.
19/10	Encontro de formação da EG	Compreender quais os subsídios que a equipe utiliza para sustentar o trabalho com os professores.	Pesquisadores do LEDA, inclusive esta pesquisadora, com a equipe gestora.
19/11	Encontro de formação da EG	Discussão do Projeto Político Pedagógico	Pesquisadores do LEDA, inclusive esta pesquisadora, com a equipe gestora.
09/12	Encontro de formação da EG	Avaliação do trabalho realizado e planejamento das ações para 2011.	Pesquisadores do LEDA, inclusive esta pesquisadora, com a equipe gestora.

3.4.3. A Escola 3: CEI Chafariz

O Centro de Educação Infantil – CEI Chafariz – está situado na Vila Brasilândia e atende 150 crianças de 0 a 3 anos, oriundas de uma população de classe média. Conta com 32 funcionários, sendo 20 professoras, que ministram classes com 10 a 15 crianças, em período integral. A maioria das professoras têm licenciatura plena (19) e uma cursou o Magistério. A escola é espaçosa e arejada. Possui 13 salas de aula. As turmas são divididas em: berçário I, com crianças de 6 a 12 meses; berçário II, com crianças de 13 a 18 meses; minigrupo I, com crianças de 18 a 24 meses; e minigrupo II, com crianças de 3 e 4 anos.

No ano de 2012, a escola passou por uma reforma e funcionou provisoriamente numa casa alugada, que apresentava condições boas para o desenvolvimento das atividades.

3.4.3.1. A entrada em campo para esta pesquisa

As responsáveis pelo CEI Chafariz (diretora Ane e coordenadora Sílvia) integraram com entusiasmo o projeto Aprender Brincando (AB) desde seu início, em

2009. A identidade com os pressupostos do AB, a criatividade com que implantaram propostas e contribuíram para as reflexões nos encontros mensais, bem como os resultados de aprendizagem dos alunos foram critérios importantes para que essas integrantes do Projeto AB fossem convidadas a participar desta pesquisa. É importante declarar que nesta investigação serão usados os dados referentes a entrevistas e reuniões reflexivas conduzidas na escola no primeiro ano após o término do projeto AB, ano de 2012.

3.4.3.2. Participantes

No caso desta pesquisa no CEI Chafariz, participaram

- a) Diretora: Ane, 50 anos, efetiva como diretora de CEI desde 2001, formada em Psicologia por uma Universidade Estadual e com formação em Psicanálise e Pós-Graduação em Gestão Escolar.
- b) Coordenadora: Silvia, 53 anos, formada em História pela Pontifícia Universidade Católica. Após o ingresso no magistério, cursou também Pedagogia.

Ane trabalhou como diretora de Recursos Humanos em várias empresas, desenvolvendo projetos de formação, capacitação de adultos (sic), antes do ingresso na rede municipal, em 2001.

Silvia foi professora de escolas públicas e particulares.

Ane e Silvia trabalham juntas desde 2005, quando Sílvia, até então coordenadora pedagógica em escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, se transferiu para a Educação Infantil.

3.4.3.3. Instrumentos utilizados para a produção de informações

Para a produção de dados no CEI Chafariz, utilizamos entrevistas e reuniões reflexivas. O quadro abaixo apresenta apenas os eventos que foram analisados para esta pesquisa de doutoramento.

Quadro 3.3 – Cronograma dos eventos analisados no CEI Chafariz

Data	Evento	Objetivos/ temas	Participantes
11/07/12	Visita inicial à unidade para apresentação da pesquisa em foco	Esclarecer os objetivos e procedimentos específicos da pesquisa e a proposta de formação. Aprofundar o entendimento do contexto e as necessidades das participantes. Compreender as concepções iniciais da equipe em relação à sua atividade na escola, suas expectativas em relação ao trabalho do projeto	Pesquisadora, diretora e coordenadora
18/07/12	Entrevista com a Diretora	Conhecer a trajetória pessoal e profissional	Pesquisadora e diretora
20/07/12	Entrevista com a Diretora	Conhecer a trajetória pessoal e profissional (continuação)	Pesquisadora e diretora
26/07/12	Entrevista com a Coordenadora	Conhecer a trajetória pessoal e profissional	Pesquisadora e coordenadora
31/07/12	Reunião reflexiva com a equipe gestora	Conhecer os principais instrumentos (PPP, Diretrizes, etc.) usadas na escola	Pesquisadora, diretora e coordenadora
11/10/12	Reunião reflexiva com as duas profissionais	Compreender como são organizadas as reuniões de professores e os critérios para as tomadas de decisão na escola	Pesquisadora, diretora e coordenadora
28/11/12	Reunião reflexiva com as duas profissionais	Discutir a relação teoria e prática em relação às situações cotidianas relatadas	Pesquisadora, diretora e coordenadora
5/12/12	Reunião reflexiva com as duas profissionais	Avaliação do trabalho realizado e planejamento das ações para 2011	Pesquisadora, diretora e coordenadora
12 /12/12	Reunião reflexiva com as duas profissionais	Continuação da Avaliação	Pesquisadora, diretora e coordenadora

3.4.4. Síntese das Escolas Pesquisadas

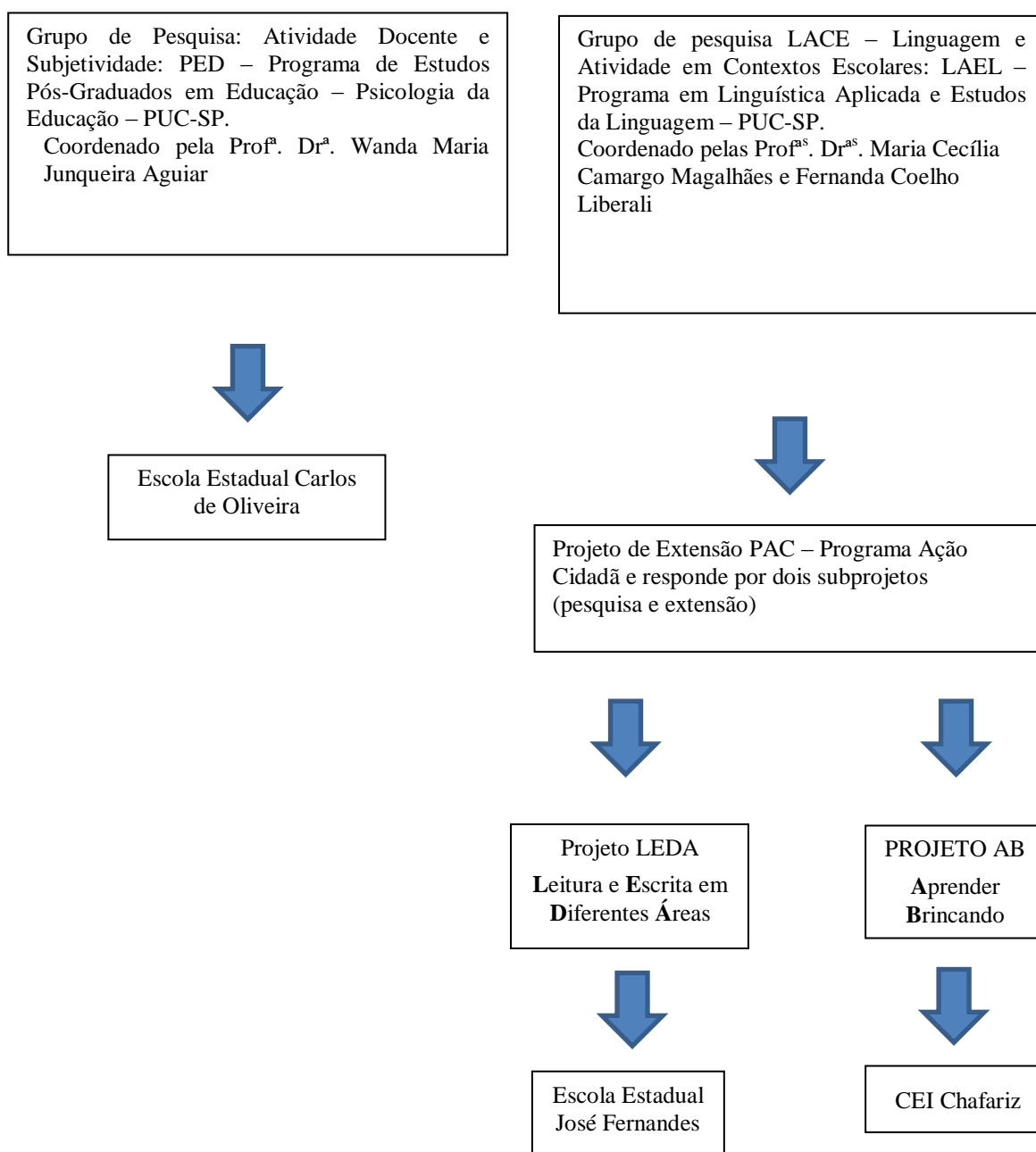
Após a explicação de cada contexto e seus participantes, apresentamos, a seguir, o quadro síntese 3.4, que permite uma visão geral das escolas e dos participantes que integram esta pesquisa de doutorado.

Quadro 3.4 – Visão geral das escolas e dos participantes da pesquisa

Escola	Projeto	Duração do projeto Maior	Ano da produção de informações para esta pesquisa	Participantes	Instrumentos de produção de dados	Número de eventos analisados na pesquisa
Escola Estadual Carlos de Oliveira	Atividade Docente e Subjetividade	3 anos. 2012-2014 ⁴⁴	2012	Diretora Coordenadora Vice diretora Professores	Entrevistas e Reuniões de discussão	2 Entrevistas individuais de cada participante. 6 reuniões reflexivas
Escola Estadual José Fernandes	LEDA	2 anos 2010-2011	2010	Diretora Coordenadora Vice-diretora Professores	Entrevistas e Encontros de formação	1 entrevista individual de cada participante (diretora, coordenadora e Vice-diretora) 8 encontros de formação da EG
CEI Municipal Chafariz	Aprender Brincando	2009-2011	2012-2013	Diretora Coordenadora (Não tinha vice-diretora) Professores	Entrevistas e encontros de formação	2 entrevistas com a Diretora 1 entrevista com a Coordenadora 5 reuniões reflexivas

⁴⁴ Com previsão de continuidade para 2014.

Figura1: Visão Geral dos grupos de pesquisa, escolas e participantes da pesquisa



Uma vez descritos os contextos de pesquisa e seus participantes, apresentaremos, em seguida, os procedimentos de coleta, tratamento, seleção e organização dos dados.

Na última seção deste capítulo, discutiremos o procedimento teórico-metodológico intitulado “Núcleos de Significação”, utilizado para a análise dos dados produzidos.

3.5. Procedimentos éticos de coleta, tratamento, seleção e organização dos dados

O projeto da pesquisa aqui desenvolvida foi apresentado ao Comitê de ética da PUC e aprovado pelo Comitê de Ética da PUC/SP, conforme parecer nº 782.700. Os procedimentos de produção, organização e armazenamento de informações seguiram os princípios éticos e metodológicos, conforme determinações da universidade após autorização dos envolvidos. Realizaram-se por gravações dos eventos acima apresentados, tendo sido produzidas mais de 40 horas de gravação em áudio e vídeo especialmente para esta pesquisa, sendo que parte do material compõe também o banco de dados de cada projeto: LACE e Atividade Docente e Subjetividade.

3.5.1. Tratamento inicial do material produzido

Todas as reuniões e entrevistas foram audiogravadas, transcritas e compartilhadas com a equipe gestora de cada escola.

As transcrições foram realizadas por terceiros, algumas realizadas por alunos de doutorado e mestrado envolvidos nos projetos maiores. Outras transcrições foram realizadas por profissionais especialmente contratados para esse fim. Como as pesquisas eram de longo prazo e se desenvolveram em diferentes tempos e espaços, as transcrições, na maior parte das vezes, chegaram durante o processo de pesquisa ainda que com regularidade episódica. Um aspecto relevante em relação às transcrições é que nem sempre estas seguiram o mesmo padrão: constituem-se o que se convencionou chamar “transcrições livres”, o que demandou a necessidade de revê-las inúmeras vezes, e retomar sua fonte inicial – os vídeos e áudios. No entanto, alguns sinais são importantes para a melhor compreensão dos trechos selecionados.

O quadro abaixo exemplifica as principais simbologias adotadas:

Quadro 3.5 – Simbologia da transcrição

Símbolo	O que quer dizer	Exemplo
[nonon]	explicação do pesquisador para melhor entendimento da fala	Então eu falei para ela [diretora] que
(#)	fala inaudível	Mas aí eu acho que (#), acontece, entendeu?.
...	pausa ou hesitação na fala	Eu estava assim... assim... quer dizer... Não sei como evitar ...
(nono)	hipótese do que se ouviu	Então como (é) que ela não viu?
(...)	recorte efetuado pela pesquisadora	Ontem eu fiz muitas coisas (...) a mais importante foi
CAIXA ALTA em sílabas ou palavras	elevação da voz	Eu fiquei muito MUITO...muito assusTADA
Repetição de letra / extensão da palavra	ênfase	Estava muuuuuuito assustada.

Devido à quantidade de material produzido, as informações selecionadas para compor o *corpus* desta pesquisa obedeceram, inicialmente, critérios pautados pelo objetivo específico, que aqui recuperamos: “apreender as significações (os sentidos e significados) que as participantes da equipe gestora atribuem à sua atividade na escola”. Mesmo entendendo que as significações expressas pelas participantes sobre sua atividade podem ser apreendidas em diversos momentos, nas reuniões coletivas de formação na escola, em conversas informais e em outras situações relevantes, o objetivo colaborou para focalizar o olhar e excluir eventos que, embora constituintes da atividade das gestoras, tornavam-se excessivos para uma análise mais detalhada.

Dessa maneira, fizemos um recorte de todo material produzido. Para selecionar esse primeiro recorte, foi preciso realizar muitas leituras e releituras elegendo um conjunto que seria efetivamente objeto de escrutínio desta pesquisa, do qual selecionamos o que chamamos de “material bruto”. De posse desse “material bruto”, voltamos nossa atenção a ele, com o objetivo de reduzir ainda mais o *corpus* de análise. O quadro abaixo sintetiza essa explicação.

Quadro 3.6 – Material bruto e material selecionado

Escola	Número de páginas do material bruto	Número de páginas do material analisado
Carlos de Oliveira	155	66
José Fernandes	250	122
Chafariz	66	45
Total	391	233

Após essa decisão, fizemos uma leitura flutuante⁴⁵ do conjunto do material, considerando as reuniões e eventos de todas as escolas, sem preocupação com aspectos específicos do relatado, mas com o objetivo de aprofundamento e apoderamento do conjunto do material disponível. Esse movimento foi fundamental para definir o que seria mais exaustivamente analisado.

Após essa primeira leitura, sempre com apoio na materialidade, ou seja, naquilo que as transcrições das falas sugeriam, indicavam, mostravam naquele momento,

⁴⁵ Leitura flutuante = esta expressão foi discutida por Aguiar e Ozzela (2013). Define uma exaustiva e recorrente leitura do material, ou seja, das transcrições dos eventos da pesquisa, realizada inicialmente. Será melhor explicado no item 3.8, adiante.

focalizamos separadamente o material de cada escola. Tais aspectos serão detalhados no próximo capítulo, em que discutiremos a constituição dos “Núcleos de Significação”. A seguir, tratamos dos cuidados tomados para garantir confiabilidade a este trabalho.

3.6. Credibilidade da pesquisa

A credibilidade desta pesquisa foi construída ao longo de todo o processo, por meio de reflexões com colegas, grupos de estudo, encontros de orientação, bem como nas orientações individuais e nas disciplinas em que houve a oportunidade de mostrar informações e discutir o projeto.

Ao longo do doutorado, a pesquisa foi apresentada em congressos e seminários internos e externos, com apresentação dos dados em suas diferentes fases. Nesses eventos, listados no quadro abaixo, recebemos inúmeras contribuições (questionamentos e sugestões dos participantes), que enriqueceram este trabalho.

Quadro 3.7 – Ações para Credibilidade da Pesquisa

Evento	Tipo de apresentação	Local	Data
Qualificação	Oral e escrita	PUC/SP	Dez 2013
Grupo de estudos Linguagem, Criatividade e Multiplicidade (LCM) - miniquali. ⁴⁶	Apresentação e discussão do projeto	LAEL - PUC/SP-	Agosto 2013
XI CONPE- Congresso Nacional de Psicologia Escolar e educacional	Comunicação Oral	Universidade Federal de Uberlândia	2013
II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação	Comunicação Oral Texto completo	Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal	2013
XVII Encontro Nacional da ABRAPSO (Encontro)	Comunicação oral	ABRAPSO: Universidade Federal de Santa Catarina	2013
IX Seminário Internacional de la Red Estrado	Comunicação oral Resumo expandido	Faculdade de Filosofia e Humanidades Universidade do Chile	2012

⁴⁶ Miniquificação é uma oportunidade oferecida pela Prof^a Dr^a Fernanda Liberal em seminários de orientação a todos os alunos do grupo, para avaliação em formato de qualificação. A oportunidade é extensiva a participantes de outros grupos que são convidados e cujos trabalhos tenham afinidade com a fundamentação teórica. Os avaliadores desses trabalhos são colegas orientandos e ex-orientandos. A proposta é fomentar a crítica e a colaboração entre todos os participantes, além de oferecer espaço para que todos possam ser parceiros no acompanhamento do processo de elaboração do trabalho de pesquisa. Com isso, a pesquisa deixa de ser um trabalho solitário e se torna um trabalho *solidário*, não apenas entre pesquisador e participantes de pesquisa, mas também entre os membros do grupo de pesquisa. Além disso, o processo incentiva o pesquisador a escrever e desenvolver seu trabalho a todo semestre e a perceber o andamento deste na forma escrita. Esse processo permite uma intervenção mais direta nas necessidades pontuais de cada um dos participantes a partir colaboração do grupo como um todo. (LIBERALI, 2013. Comunicação Pessoal).

Evento	Tipo de apresentação	Local	Data
6º Simpósio Ação Cidadã (SIAC)	Comunicação oral	PUC/SP	2012
XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino	Pôster	UNICAMP – Campinas	2012
Estoril Vigotsky Conference	Comunicação oral Resumo expandido	Estoril – Portugal	2012
VII Mostra de Pesquisa e Produção em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Apresentação oral	PUC-SP	2012
Seminário Teórico-Metodológico. Prof. ^a Dr. ^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Apresentação do projeto de doutorado	PUC SP	2012
Seminário Teórico-Metodológico II. Prof. ^a Dr. ^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes	Apresentação do projeto de doutorado	PUC SP	2012
Disciplina Projeto: A construção de uma comunidade colaborativa na escola Prof. ^a Dr. ^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar	Apresentação do projeto de doutorado	PUC SP	2012-2013
InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (Congresso)	Apresentação do projeto de doutorado e análises iniciais	PUC SP	2011
7º CONPSI - Congresso do Norte Nordeste da Psicologia	Apresentação do projeto de doutorado	Salvador - BA	2011
5º SIAC - Simpósio Ação Cidadã. Democrática, participativa ou comunitária? Sentidos e significados que o diretor atribui a gestão na e da escola (Simpósio)	Apresentação do projeto de doutorado	PUC SP	2011
VI Colóquio Nacional da AFIRSE - <i>Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education</i>	Apresentação do projeto de doutorado	Associação Francófona Internacional e Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí	2011

Além dessas ações, reiteramos que todas as transcrições foram entregues para os participantes, o que também contribui para a credibilidade desta pesquisa.

3.7. A constituição dos “núcleos de significação”: a apreensão da dimensão subjetiva da realidade

Os *núcleos de significação* (AGUIAR e OZELLA, 2006; 2013) constituem um procedimento teórico-metodológico para a apreensão das significações que os participantes da pesquisa revelam em suas enunciações.

Este procedimento está ancorado nas mesmas categorias e pressupostos já discutidos na fundamentação teórica e auxiliam o pesquisador, a partir das transcrições do material empírico (entrevistas, reuniões e eventos), na tarefa de apreensão do real com toda a complexidade que lhe é peculiar, para além de sua aparência, entendida como enganosa, na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

Recorremos novamente a palavras de Vigotski, para explicitar claramente seu objetivo em relação à investigação da psique e ao que poderia ser apreendido do marxismo:

O que pode ser buscado nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. [...] o que desejo é aprender, **na globalidade** do método de Marx, como construir uma ciência, como conduzir a investigação da mente (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 395, grifos do autor).

Entendemos que o que orientou Vigotski era a necessidade de compreender como a singularidade revela a totalidade, mediada pela particularidade. Assim, no intuito de construir sua ciência para “*investigar a mente*”, entendida esta como sempre sócio-historicamente constituída, buscava por um método que revelasse as propriedades do todo que pretendia analisar. Discutindo a psicologia como a ciência que estuda “*unidades complexas*”, observa:

Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. **Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado** (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 8. Grifos nossos).

Entendemos que essa expressão é a palavra com significado, ou seja, uma palavra qualificada / adjetivada pelo sujeito que fala, à qual ele atribui uma “*propriedade*” específica e que, para ele, se constitui como “*palavra própria*”, ainda que fluida, inconstante e mutável. Como já apontado neste estudo, o pensamento se expressa na palavra e nela se realiza; é um processo mediado, no qual o significado é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, carregando os sentidos e significados historicamente constituídos.

Para que possamos apreender, num primeiro movimento de abstração, essa palavra reveladora de aspectos da experiência do sujeito particular, focamos e destacamos um pequeno conjunto de palavras articuladas ou, melhor dizendo, uma *unidade de significação*. Tal unidade contém os significados sociais e os sentidos constituídos na dimensão subjetiva, sendo, assim, uma unidade do sujeito particular.

É esse o caminho que a análise vai perseguir: apreender o processo constitutivo dos sentidos, bem como os elementos que engendram esse processo, para nos apropriarmos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito social e histórico (AGUIAR & OZELLA, 2013).

Para dar conta dessa empreitada, o recurso metodológico adotado contempla os seguintes movimentos, dialeticamente articulados:

- 1) leituras do material transcrito (flutuante e recorrente)
- 2) identificação da(s) palavra(s) com significado, ou seja, da(s) palavra(s) inserida(s) em um contexto, que será(ão) chamada(s) de pré-indicador(es);
- 3) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e
- 4) reunião dos indicadores em núcleos de significação.

A constituição do *núcleo de significação* já corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que os conteúdos dos indicadores se articulam dialeticamente, sendo que, nesse processo, são trazidos também elementos oriundos das produções acadêmicas e teóricas disponíveis na sociedade, no intuito de construirmos explicações que saiam da aparência e alcancem o concreto (AGUIAR & OZELLA, 2013; AGUIAR, SOARES & MACHADO, 2014).

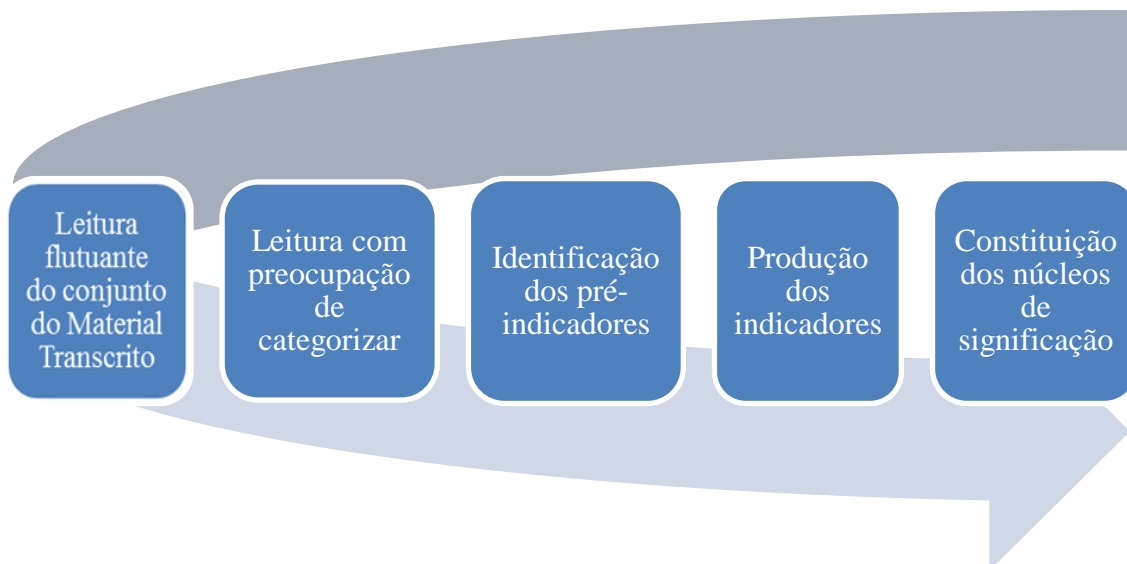


Figura 2: Movimento ascendente de constituição dos núcleos de significação

A figura acima é apenas didática, pois entendemos que em cada um desses momentos (leitura flutuante do material transcrito, identificação dos pré-indicadores, produção dos indicadores e constituição dos núcleos de significação) deve-se e precisa-se, muitas e muitas vezes, voltar ao momento anterior.

3.8. A leitura flutuante – apropriação do material produzido e suas características nesta pesquisa

De posse do material completo⁴⁷, fizemos uma exaustiva e recorrente leitura do material, ou seja, das transcrições dos eventos constitutivos do *corpus* (reuniões, entrevistas, encontros de formação). É o que se chama de “leitura flutuante”. Nesse primeiro momento (embora não se possa descartar que já tínhamos um objetivo), a leitura foi realizada sem a preocupação de encontrar aspectos específicos ou de categorizar, mas, sim, de aprofundar o conhecimento do material. Esse é, pois, o momento em que todo pesquisador deve estar aberto também para ser surpreendido.

A seguir, voltamos à leitura, porém já com o objetivo de destacar aspectos que despertaram interesse ou chamaram a atenção pela característica do relatado (por exemplo, relacionar-se ao objetivo da pesquisa), ou pela frequência, reiteração, acento apreciativo, ou pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga

⁴⁷ No caso desta pesquisa, como já apontamos, transcrições foram realizadas por terceiros e a maioria delas foram entregues durante o processo de pesquisa, ainda que sem regularidade na frequência. E não é possível desconsiderar que essas leituras, mesmo sendo material ainda parcial e fragmentado, permitindo uma leitura assistemática e circunstancial, foram muito importantes e, de certa forma, constituintes de como olhamos o material posteriormente.

emocional presente, pelas insinuações não concretizadas, ou, ainda, pela qualidade da reflexão (AGUIAR & OZELLA, 2006; 2013).

3.9. Seleção dos pré-indicadores

No processo de várias leituras e releituras, fomos procurando os pré-indicadores. Estes representam as primeiras unidades que se destacam no momento ainda empírico da pesquisa, que devem compor uma unidade de significação, ou seja, a palavra inserida em um contexto que a qualifica. Entendemos que essas palavras com significado, esses pré-indicadores, teriam a possibilidade, a partir de um esforço analítico-interpretativo, de *“não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares”* (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 15). Mas, temos que partir da materialidade. Exemplificamos, a seguir, o primeiro desses momentos, em que se seleciona a parte fundamental da fala do participante, grifando-a ou negritando-a.

Exemplo 1: fragmento do texto corrido, extraído do material transcrito

Era isso que eu estava te falando, que nem, eu acho, acho não, tenho certeza, gestão de pessoas é a coisa mais importante na escola. A relação professor-funcionário, até pro aluno. Se esse relacionamento aqui não for bom, pro aluno vai ser péssimo. Uma coisa que eu aprendi nessa caminhada é: se o professor não está feliz, a criança vai ficar infeliz.

Exemplo 2: marcação do pré-indicador

Era isso que eu estava te falando, que nem, eu acho, acho não, tenho certeza, que a **gestão de pessoas é a coisa mais importante na escola** a relação professor-funcionário, até pro aluno. **Se esse relacionamento aqui não for bom, pro aluno vai ser péssimo.** Uma coisa que eu aprendi nessa caminhada é: **se o professor não está feliz, a criança vai ficar infeliz.**

O exemplo abaixo, mostra como esses pré-indicadores foram “tratados”: acrescentamos o nome da participante e a data em que a fala foi produzida:

- **Elza 08/10/12: Gestão de pessoas é a coisa mais importante na escola.** (...)
- **Elza 08/10/12: Se esse relacionamento aqui [professor aluno] não for bom, pro aluno vai ser péssimo.**
- **Elza 08/10/12: Uma coisa que eu aprendi nessa caminhada é: se o professor não está feliz, a criança vai ficar infeliz.**

Várias leituras são feitas e refeitas e, a partir disso, os pré-indicadores são selecionados, organizados, revistos, reorganizados, alguns suprimidos e outros

acrescentados. Importante esclarecer que os pré-indicadores devem ser vistos como teses que, a qualquer momento, a depender do avanço do processo analítico, podem ser negadas, em decorrência de novo arranjo, gestando nesse processo novas interpretações que, talvez, expressem um movimento analítico-interpretativo de superação.

3.10. Construção dos indicadores

O processo de análise continuou e, fruto desse trabalho, os pré-indicadores foram agrupados em indicadores, os quais são fundamentais para que produzamos uma nova articulação, mais totalizante, que expresse um avanço na explicitação das particularidades historicamente constituídas do sujeito.

Exemplo 3: possível organização em pré-indicadores e indicador

Pré-indicadores	Indicador
<ul style="list-style-type: none"> • Elza 08/10/12: Gestão de pessoas é a coisa mais importante na escola. (...) Uma coisa que eu aprendi nessa caminhada é: se o professor não está feliz, a criança vai ficar infeliz. • Elza 08/10/12: porque você sabe que tal pessoa, em qualquer lugar que ela vai estar, ela vai dar problema. Então, você coloca num lugar que não vai te comprometer tanto e você vai ajudar mais a pessoa, né? • Elza 08/10/12: a gente tenta já na atribuição colocar todo mundo no seu lugar certinho, conforme a sua vontade. Sabe? Agora, o primeiro aninho tem professor que não tem jeito pra trabalhar com criança pequena, de jeito nenhum. • Elza 08/10/12: Se ele não tem esse olhar de fazer a coisa tranquilamente, sabe? Já começa com encrenca logo no primeiro dia. 	<p>GESTÃO DE PESSOAS É A COISA MAIS IMPORTANTE DA ESCOLA PARA NÃO DAR PROBLEMA E AJUDAR OS PROFESSORES E AS CRIANÇAS</p>

A identificação dos indicadores já representa um movimento de interpretação, pois sua organização é fundamental para que identifiquemos novos conteúdos, de modo a avançarmos numa apreensão cada vez mais totalizante e integradora do sujeito.

Assim, analisamos cada reunião, entrevista ou evento separadamente. A seguir, ainda no tratamento do evento específico, identificamos o conjunto de indicadores de cada evento para verificar, no conjunto do material daquela reunião, aqueles que poderiam ser agrupados, considerando os pré-indicadores já identificados, sem perder sua especificidade. Nomeamos os participantes e as datas dos eventos. Só após esse movimento é que os pré-indicadores foram reagrupados, garantindo, assim, que os temas, bem como os sujeitos que os expressavam, pudessem ser identificados, caso

fosse preciso voltar à transcrição original. Foi elaborado um mapa de todas as reuniões e eventos de cada escola para identificar temas comuns.

3.11. Constituição dos *núcleos de significação*

Finalmente, a partir da releitura do material e da reflexão sobre ele, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e pré-indicadores), iniciamos um novo processo de articulação, resultando na organização dos *núcleos de significação*.

No momento de constituição dos núcleos, novamente houve a necessidade de revisitar todo o processo já descrito, agora, porém, com um outro olhar. Revimos as escolhas, ajustamos, complementamos informações. Assim, pudemos afirmar que a primeira constituição dos núcleos, coerentemente com o pensamento dialético, precisou negar os indicadores enquanto tal, para que, num movimento de superação, os mesmos fossem dialeticamente articulados, produzindo novas sínteses, que seriam, agora, o ponto de partida para revisitar o processo.

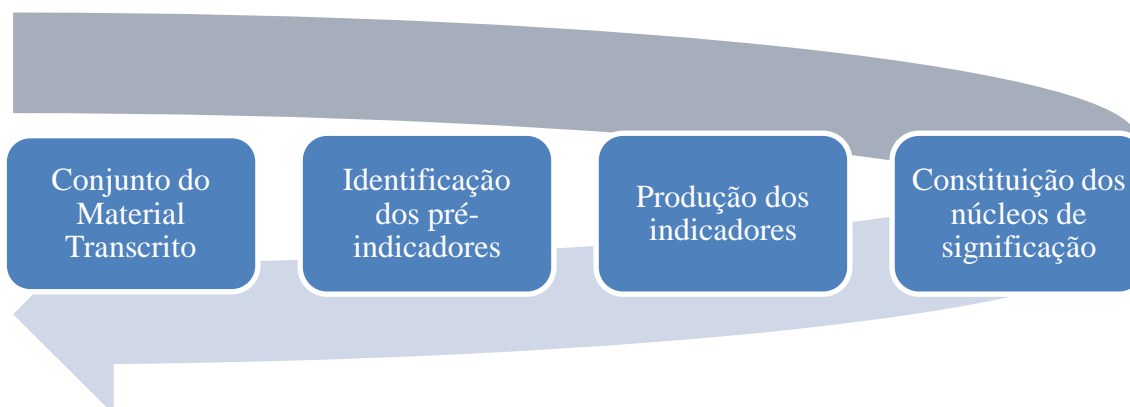


Figura 3: Movimento descendente de constituição dos núcleos de significação

Se na figura anterior, partíamos do material transcrito para selecionar os pré-indicadores, agrupá-los em indicadores e, finalmente, constituir os núcleos, agora (Figura 3) partimos dos núcleos para revisitar as etapas anteriores. É importante destacar que estas figuras são didáticas pois esses momentos se articulam num ir e vir constantes, num movimento dialético.

3.12. Considerações sobre a constituição dos núcleos nesta pesquisa

Inicialmente, ensaiamos possibilidades de núcleos que contivessem indicadores que agregassem falas de participantes de todas as escolas, e fizemos tal exercício.

Porém, considerando que a proposta dos “*núcleos de significação*” é agregar, de modo dialético, as condições sociais e históricas que favoreçam o movimento analítico de busca da gênese social do individual (cada um dos nossos participantes), as condições que temos para vislumbrar é o *vir a ser* aí contido; e, considerando ainda as reflexões já apontadas, os diferentes tempos e espaços em que a pesquisa se desenvolveu, entendemos que, pelo conjunto do material de que dispomos, foi possível evidenciar, pela voz das participantes, algumas questões concretizadas ou clarificadas em cada contexto específico. Assim, os núcleos finais foram constituídos de modo a evidenciar, especificamente, condições objetivas e subjetivas como constituidoras de cada realidade (das três escolas e dos três projetos), algumas questões que consideramos prioritárias para o debate atual sobre a educação.

Neste sentido, intentamos não perder a “história do objeto”, ou seja, como as significações sobre a atividade da equipe gestora foram se constituindo; nem desconsiderar sua especificidade, ignorando as mediações contidas naquela realidade específica, daquela escola em particular. Enfatizando essas questões, os quatro núcleos resultantes desse movimento ficaram assim constituídos.

Núcleo 1 – Entre o compromisso com a comunidade, a sobrecarga administrativa e a necessidade de estudar: “*gestão de pessoas é a coisa mais importante da escola*”

Núcleo 2 – Os desafios da gestão na escola: entre o compromisso, as fragilidades da formação, a desvalorização do profissional e a burocracia da rede: “*a gente não tem professor*”

Núcleo 3 – Aprendizagem da equipe gestora e a possível construção de um processo colaborativo crítico: “*Não adianta cobrar, a gente tem que fazer junto*”

Núcleo 4 – Gestão na escola: planejar, delegar e acompanhar: “*a gente pensa junto, acompanha e avalia*”

Finalmente, a partir da análise de cada um dos núcleos, constituímos os internúcleos, que pretendem recuperar e avançar na teorização sobre as descobertas apreendidas no processo.

O quadro abaixo apresenta uma síntese do processo descrito:

Quadro 3.8 – Cronograma do tratamento do material de todas as escolas

Período	Escola Carlos de Oliveira	Escola José Fernandes	Escola Chafariz
2011	Recebimento do material transcrito	Leitura flutuante assistemática e correção nas transcrições	
2012 1º semestre		Leitura flutuante assistemática e correção nas transcrições	
2012 2º semestre	Recebimento do material transcrito	Primeira seleção dos eventos que seriam objeto de análise sistemática nesta pesquisa	
2013 1º semestre	Primeira seleção dos eventos (reuniões e entrevistas) que seriam objeto de análise sistemática nesta pesquisa	Leitura flutuante assistemática do material e correção nas transcrições Primeira seleção dos pré-indicadores Aglutinação de pré-indicadores em indicadores	Recebimento do material transcrito Leitura flutuante e sistemática do material Seleção dos eventos que seriam objeto de análise sistemática nesta pesquisa
2013 2º semestre	Segunda seleção dos eventos que seriam objeto de análise sistemática nesta pesquisa 1ª seleção dos pré-indicadores Aglutinação de pré-indicadores Elaboração de um mapa de todos os indicadores Constituição de um primeiro núcleo de significação Revisão de todos os momentos anteriores Consolidação do núcleo final	Aprofundamento da análise Retomada das leituras e reorganização dos pré-indicadores em novos indicadores Elaboração de um mapa de todos os indicadores Constituição de um primeiro núcleo de significação	1ª seleção dos pré-indicadores Aglutinação de pré-indicadores em indicadores Constituição de um primeiro núcleo de significação
2014 - 1º semestre	Constituição de um núcleo com as falas das participantes de todas as escolas Descartado		
2014 1º semestre	Revisão de todos os momentos explicitados acima Aprofundamento do núcleo constituído	Revisão de todos os momentos explicitados acima Reorganização total dos núcleos constituídos	Revisão de todos os momentos explicitados acima Reorganização total do núcleo constituído
2014 2º semestre (jul./ago/set)	Análise do núcleo	Constituição dos núcleos finais Análise dos núcleos	Constituição do núcleo final Análise dos núcleos
Set/out/Nov	Utilização de categorias linguísticas para apoiar a interpretação dos núcleos	Utilização de categorias linguísticas para apoiar a interpretação dos núcleos	Utilização de categorias linguísticas para apoiar a interpretação dos núcleos

3.13. O apoio das teorias linguísticas na análise final

Queremos destacar que expusemos, até aqui, didaticamente todo o processo de constituição dos núcleos. E foi somente após efetuarmos já algumas análises, que escolhemos categorias linguísticas para apoiar a interpretação, uma vez que elas se evidenciavam em nossos dados. Assim, a versão final dos núcleos contou com uma explicitação dos aportes linguísticos que apoiaram a interpretação. Baseamo-nos em Ninin (2011; 2013), Liberali (2011; 2012), Bronckart (1997/2007), Brookfield e Preskill (2005), entre outros, e em Aranha (2009), na forma como organizou essas contribuições para a dissertação de mestrado. Tais autores têm estreita filiação ao pensamento de Vigotski. Entendemos, junto com este autor que “*a estrutura da consciência é uma estrutura semântica*” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 94), por esse motivo as discussões desta seção têm afinidade com o referencial aqui adotado.

Consideramos relevante apresentar os mecanismos enunciativos, bem como os tipos de perguntas, como utilizadas em nossa análise, para colocar em evidência os dêiticos, os tipos de verbos, os operadores argumentativos, os modalizadores e as formas de elaboração de perguntas que reconhecemos nas falas dos participantes e evidenciamos, entendendo que essas marcas muitas vezes qualificam o dizer e sustentam a interpretação dos resultados.

3.13.1. As transcrições e os mecanismos enunciativos

Entendendo que as transcrições do material empírico se convertem em um texto escrito, consideramos as contribuições de Bronckart (1997/2007), ao esclarecer que os mecanismos enunciativos constituem o nível mais visível de organização do texto. São esses mecanismos que colaboram para esclarecer os posicionamentos enunciativos dos participantes (instâncias que assumem o que é enunciado, dito, falado, sugerido; expressam as diversas avaliações – julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático, e as vozes, que assumem a responsabilidade pelo enunciado. A importância de se considerarem esses mecanismos para a análise das informações está na ampliação das possibilidades analíticas sobre como as participantes assumem a responsabilidade de seus dizeres.

De acordo com Bronckart (1997/2007), são as modalizações⁴⁸ que, em geral, traduzem os diversos comentários ou avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo expresso. Essas avaliações são marcadas por julgamentos, opiniões, sentimentos apresentados pelo agente enunciador, que orientam o leitor na interpretação do seu conteúdo. O autor propõe quatro funções de modalização, a saber: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas, sintetizadas no quadro abaixo. Bronckart e Machado (2004) discutem essas funções e as denominam como relações predicativas.

As modalizações ou relações predicativas são importantes na análise dos textos, pois, mais do que marcar o posicionamento do enunciador, podem também revelar os “efeitos de sentido produzidos pelos enunciados” (BRONCKART & MACHADO, 2004, p. 150).

Quadro 3.9 – Modalizações: tipos, conceituação, características linguísticas

Tipos	Explicação	Características linguísticas
Lógica	Avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático com base no conhecimento do mundo objetivo, apresenta-os como fatos certos, possíveis, prováveis, eventuais ... (BRONCKART, 1997/2007, p. 330).	Tempos verbais no futuro do pretérito / modo subjuntivo (condicional) Advérbios e orações impessoais que indicam graus de certeza / dúvida, tais como: <i>talvez, ser evidente, duvido que...</i>
Deôntica	Avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do <i>mundo social</i> , apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso (BRONCKART, 1997/2007, p. 331). Apresentam, os fatos enunciados como permitidos ou proibidos, necessários, desejáveis, etc.	Advérbios e orações impessoais que indicam obrigatoriedade; Verbos auxiliares, ou metaverbos, tais como: <i>dever, ser preciso, ter que, etc.</i>
Pragmática	Explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) em relação às ações de que é agente, e atribuem a esse agente: intenções, razões (causas, restrições), ou ainda, capacidades de ação (BRONCKART, 1997/2007, p. 332).	Verbos auxiliares de modo, em sua forma restrita ou ampliada, com metaverbos, tais como: <i>ser verdade, poder, etc.</i>
Apreciativa	Avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora (BRONCKART, 1997/2007, p. 332).	Marcadas preferivelmente por adjetivos, advérbios ou orações adverbiais ou predicativas.

Fonte: Aranha (2009, p. 77), adaptado de Bronckart (1997/2007) e Bronckart e Machado (2004)

⁴⁸ “As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. (...) as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1997/2007, p. 330, grifos do autor).

São importantes, para esta pesquisa, as relações predicativas e os tipos de verbos, que Bronckart (1997/2007), baseado em Vendler (1967, *apud* BRONCKART (1997/2007, p. 278-9), classifica de acordo com o aspecto, como vemos a seguir:

- a) **Verbos de estado:** que remetem a processos estáveis, excluindo qualquer forma de mudança: *saber, ser*, etc.
- b) **Verbos de atividade:** que remetem a processos dinâmicos durativos (que implicam numa certa duração) e não resultativos (que não implicam resultados): *escrever, nadar, subir*, etc.
- c) **Verbos de realização:** que remetem a processos dinâmicos, durativos e resultativos: *correr* (uma maratona), *fumar* (um cigarro); este tipo de verbos exige a presença de um complemento para o resultado.
- d) **Verbos de acabamento:** que remetem a processos dinâmicos, não durativos e resultativos: *cair, chegar*.

O discurso interativo, tal como o que acontece em entrevistas, reuniões de formação, reuniões reflexivas, tem o formato de troca interativa ou diálogo e é, de acordo com Bronckart (1997/2007), marcado com as seguintes características linguísticas:

- frases interrogativas, imperativas, exclamativas;
- sistema temporal que exprime a relação que é colocada entre o momento dos acontecimentos verbalizados no texto e o momento da tomada da palavra na interação (presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico);
- unidades que se referem a objetos acessíveis aos interagentes: dêiticos pronominais (*Isto* é seu?), ou ao espaço tempo: dêiticos espaciais (Estou *aqui*.) e temporais (*Agora* não vou.);
- nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos em 1ª e 2ª pessoas do singular e plural (referindo-se diretamente aos protagonistas da interação verbal);
- expressão do tipo “*a gente*” ou “*você*” (em lugar de “*nós*”);
- auxiliares (*poder, querer, dever, ser preciso*).

3.13.2. As transcrições e os tipos de perguntas

Considerando a importância das frases interrogativas, que se utilizam necessariamente em entrevistas, encontros de formação e reuniões reflexivas, as perguntas se constituem instrumento poderoso para entendermos como elas proporcionaram o aprofundamento dos temas em foco e permitiram que as participantes expusessem suas concepções, emoções e sentimentos.

Brookfield e Preskill (2005) contribuem para esta reflexão, ao destacar que, na relação entre vários participantes, a discussão é a construída com diversas experiências e interpretações dos participantes sobre o objeto da discussão. Embora o coordenador da discussão tenha responsabilidade por conduzi-la ou guiá-la, boas discussões são imprevisíveis e surpreendentes, na medida em que revelam tanto aspectos sobre os participantes como sobre o tema em debate, e para o qual se abrem novas perspectivas. Porém, os autores também apontam que, mesmo quando as discussões têm um bom começo, devido à variedade de circunstâncias presentes na situação de interação, elas podem conduzir a um bloqueio coletivo.

Para Brookfield e Preskill (2005), uma questão central é verificar quais as condições que inibem o diálogo e quais as medidas que podem ser tomadas para superar essas inibições. Com tal objetivo, os autores discutem a função das perguntas no desenvolvimento do raciocínio e apontam que os diversos tipos de perguntas possuem funções específicas na conversação. No caso desta pesquisa, sendo coerentes com o referencial adotado, o que nos leva a adotar tais subsídios analíticos – no caso, dar uma atenção especial à função das perguntas e, assim, recorrer aos aportes de Brookfield e Preskill (2005) – é a possibilidade de apreendermos mais profundamente o processo de constituição dos sentidos e significados dos sujeitos envolvidos.

Magalhães e Fidalgo (2007; 2010), ao discutir a condução de pesquisas colaborativas em contextos escolares, apontam para os elementos enunciativos que permitem a criação de um locus de colaboração, destacando alguns tipos de perguntas que colaboram para que uma discussão se desenvolva de modo que os participantes possam refletir sobre sua atividade. Assim, perguntas que permitem que os participantes informem suas práticas (**O que...?** seguido de **Por quê...?**) têm como objetivo ouvir atentamente, a fim de promover investigações sobre desentendimentos e propiciar espaço confortável para que cada participante mostre suas diferentes compreensões e pontos de vista. Nessa perspectiva, cada fala deve dar lugar às ideias dos outros

participantes e promover a coconstrução do que está sendo dito, proporcionando a possibilidade de construção de novos significados compartilhados (ARANHA, 2009).

Liberali (2004) também colabora nessa discussão e faz um levantamento das questões coletadas em contextos de formação de professores, relacionadas às ações da reflexão crítica, tal como propostas por Smyth (1992). Questões que se iniciam com *o quê*, *como*, ou que pedem exemplos são perguntas que possibilitam ampliar o entendimento e aprofundamento do objeto em discussão. Se seguidas de *por quê?* e *para quê?*, aprofundam as razões apresentadas e, em geral, podem conduzir o participante a justificar suas escolhas.

A partir de tais considerações, podemos elencar os tipos de perguntas que são entendidas como importantes nesta pesquisa. O quadro abaixo sintetiza as categorias adotadas:

Quadro 3.10 – Tipos de perguntas

1. Perguntas fechadas ou indutivas – Perguntas de <i>sim</i> ou <i>não</i> , ou que induzem a um certo tipo de resposta;
2. Perguntas que pedem por evidências ou clarificação: São questões que permitem aos participantes expandir as ideias para serem entendidas tanto para si mesmos como pelos outros (<i>qual...</i> , <i>quais...</i> , <i>o que...</i> , <i>explica melhor...</i>);
3. Perguntas que pedem explicação: São perguntas que exigem uma justificativa – provocam o pensamento e a resolução de problemas (<i>como... ?</i> , <i>por que...?</i> , <i>para que... ?</i>);
4. Perguntas-síntese: São perguntas que pedem uma síntese do que foi discutido e exigem uma abstração: (<i>quais as conclusões ...?</i>);
5. Perguntas Hipotéticas: São perguntas que estabelecem hipóteses (<i>e se...</i>).

Fonte: Aranha 2007

Consideramos o exposto acima relevante em nossa análise, para colocar em evidência os dêiticos, os tipos de verbos, os tipos de perguntas, os operadores argumentativos e os modalizadores que reconhecemos nas falas, entendendo que essas marcas muitas vezes qualificam o dizer e sustentam a interpretação dos resultados.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro...

(VIGOTSKI, 1925/2004, p. 82).

Este capítulo está organizado para descrever, analisar, compreender e discutir os resultados da pesquisa. O objetivo geral desta tese foi compreender o fenômeno da gestão escolar a partir dos sujeitos que a vivenciam. O objetivo específico foi apreender as significações que os participantes (diretor, coordenador e vice-diretor) atribuem à sua atividade na escola.

Considerando que as significações constituem, nesta perspectiva, a síntese da objetividade e da subjetividade, partimos da ideia de que as significações expressas pelos sujeitos participantes são únicas e singulares e, nesta condição, revelam o movimento dialético em que as experiências sociais se configuram de forma singular. Reiteramos, deste modo, a compreensão do sujeito como aquele que inevitavelmente produz o novo, num processo afetivo e cognitivo, em que a experiência individual, social e histórica se encontram unidas na contradição.

A partir de tais proposições, nos afastamos da ideia dicotômica de que o movimento de análise e síntese das significações nos remete ao ponto de vista do sujeito isolado e afirmamos que o nosso foco é o sujeito histórico.

Como já discutido no capítulo metodológico, as participantes da pesquisa integravam de diferentes maneiras projetos de pesquisa e/ou de pesquisa e extensão e ocupam cargos/funções em escolas pertencentes à rede pública.

Para a análise dos *núcleos de significação* (em que articulamos os indicadores de vários eventos), destacamos alguns indicadores em particular com o fito de evidenciar-se a força constitutiva que assumem em determinados momentos, contribuindo sobremaneira para a análise do nosso objetivo.

A dialética articulação dos indicadores gera possibilidades de que a nossa compreensão avance, na medida em que elementos da parte se articulam, sendo colocados em movimento e, nesta nova condição, geram novas compreensões, dando nova qualidade à análise e interpretação.

A seguir, apresentamos os quatro núcleos constituídos no processo de análise.

Núcleo de Significação 1: Entre o compromisso com a comunidade, a sobrecarga administrativa e a necessidade de estudar: “*gestão de pessoas é a coisa mais importante da escola*”, inferido a partir da análise do material da escola Carlos de Oliveira.

Núcleo de Significação 2: Os desafios da gestão na escola: entre o compromisso, as fragilidades da formação, a desvalorização do profissional e a burocracia da rede: “*a gente não tem professor*”, inferido a partir do material da escola José Fernandes.

Núcleo de Significação 3: Aprendizagem da equipe gestora e a possível construção de um processo colaborativo crítico: “*Não adianta cobrar, a gente tem que fazer junto*”, inferido a partir do material da escola José Fernandes.

Núcleo de Significação 4: Gestão na escola: planejar, delegar e acompanhar: “*a gente pensa junto, acompanha e avalia*”, inferido a partir do material do CEI Chafariz.

Iniciaremos apresentando as análises do Núcleo 1:

Núcleo de Significação 1 – Entre o compromisso com a comunidade, a sobrecarga administrativa e a necessidade de estudar: “*gestão de pessoas é a coisa mais importante da escola*”

A questão central deste núcleo é colocar em evidência as significações que as participantes (diretora, coordenadora e vice-diretora da Escola Estadual Carlos de Oliveira) atribuem à realidade em que estão inseridas, ou seja, como compreendem a comunidade, os pais, os alunos, os professores, os impedimentos pessoais e materiais e as impossibilidades concretas de exercerem sua atividade/função. Entendendo que essas significações se constituem a partir de múltiplas mediações, destacaremos, no caso: as econômicas, sociais e culturais, mais especificamente aquelas sintetizadas e expressas pela comunidade em que a escola se insere; e as institucionais, ou seja, aquelas gestadas no modo de funcionamento da escola, incluindo aí, suas relações de poder.

O fio condutor deste núcleo foi organizado a partir das falas da diretora. Pelo lugar que lhe é atribuído na legislação, o diretor é o responsável legal pela escola, detém o poder formal pelos destinos da instituição. Assim, o tipo de acompanhamento que desenvolve, sua capacidade de integrar as várias dimensões da gestão da escola, a liderança que exerce são fatores fundamentais na organização escolar e podem contribuir para que a escola avance, ou não (NÓVOA, 1992; LÜCK, 2000; BRASIL, 2006; ABRUCIO, 2010).

Embora a diretora seja a figura central do núcleo exposto, trouxemos também a fala das outras participantes, não só porque contribuem por apresentar conteúdos que reiteram as questões importantes, mas também porque, fazendo parte da equipe gestora, coordenadora e vice-diretora afetam e são afetadas pelas significações umas das outras. Os indicadores que compõem o núcleo são: 1) As características do contexto próximo da escola e as implicações na atividade da equipe gestora; 2) A importância atribuída pela diretora ao papel da educação na superação das necessidades dos alunos e da comunidade em que atua; 3) Gestão de pessoas é a coisa mais importante da escola para não causar problemas e ajudar os professores e as crianças; 4) A atividade da diretora na orientação cotidiana do trabalho na escola: entre o respeito e a ajuda; 5) Questões administrativas: acordos, concessões e retribuições no dia a dia para o aluno não ficar sem aula: “*a gente não tem professor*”; 6) Objetivos da escola: aprender a ler e escrever, para ter condição de continuidade de estudos e uma vida melhor; 7) Reconhecimento/percepção da diretora das lacunas no próprio conhecimento

pedagógico; 8) Esgotamento da diretora frente aos limites do sistema: “*O governo esquece-se da gente; não dá para trabalhar deste jeito*”; 9) A importância de estudar para entender as dificuldades da comunidade; 10) A formação inicial da diretora; 11) A importância da competência pedagógica e envolvimento da vice-diretora junto/com/no auxílio à coordenadora pedagógica; 12) Projeto político: tem que melhorar para atingir a comunidade; 13) A necessidade de uma rotina [da equipe] para sistematizar o trabalho e os imprevistos do dia a dia; 14) A importância atribuída pela equipe ao projeto de pesquisa que se iniciava.

Começaremos destacando as fala da diretora, que escolhemos para iniciar nossa análise, pois ela nos apresenta, detalhadamente, a realidade em que está inserida a escola. Por meio de sua fala podemos visualizar as determinações econômicas, culturais e sociais que constituem as experiências vividas por ela com os alunos, professores, equipe gestora, pais e comunidade. Essas experiências, articuladas a outras que viveu como supervisora e diretora em outras instituições, vão constituir os valores, modos de agir, afetos, e atitudes, ou seja, os sentidos que impulsionarão a sua atividade, bem como a forma de explicá-la. Vejamos:

Recorte 1 – Indicador: *As características do contexto próximo da escola e as implicações na atividade da equipe gestora.*

Diretora Elza 3/4/12: Geralmente no começo do ano eu sempre falo a mesma coisa. *Eles [alunos] têm uma vida muito difícil aqui no bairro*, então **eu falo** que o professor **tem que mostrar o lado bom da vida**. Eles [professores] têm que mostrar **que eles [alunos] têm condições de sair dessa**. Que eles podem ter um trabalho digno, decente, conseguir alguma coisa, ganhar a vida **de outra forma que a comunidade em geral ganha, né?** Eles têm uma vida muito difícil, porque eles moram em becos, vielinhas, favelas mesmo. Vivem em condições mínimas, sofrem muito preconceito. **Dentro de casa também**. Dentro de casa tem o **pai que bebe, usa drogas, que quer matar a mãe**. Tem criança que chega aqui [na escola] chorando e quer ir pra casa, quer ir pra casa, por quê? Porque tem medo do pai matar a mãe. Tem um monte de coisa assim. Então, **a gente tem que mostrar pra eles que eles têm condições de sair, ter uma vida** melhor e podem proporcionar inclusive pra mãe, pras pessoas que eles amam outra vida Porque se **eu quero um país** melhor, menos violência na rua, menos assalto, menos bandido, **eu vou ter que fazer alguma coisa diferente**. E é na periferia (...). **A escola influencia**. O que eles aprendem aqui, eles passam pros pais. (...) **A única chance dessa criança no futuro é a escola**

Observamos acima que a diretora descreve a realidade da comunidade da escola, que a afeta, e essa afecção é essencial para produzir os sentidos que vão qualificar essa realidade como difícil, repleta de precariedades habitacionais: “*moram em becos*,

vielinhas, favelas mesmo”; preconceituosa: “*Vivem em condições mínimas, sofrem muito preconceito*”, com dificuldades familiares de toda ordem.

Frente a essas determinações, atribui um sentido à escola como de uma instituição que pode possibilitar a transformação da realidade, tanto do próprio aluno como da família – “*O que eles aprendem aqui, eles passam pros pais*”. Observamos que Elza parece se implicar pessoalmente na possibilidade de transformar a realidade, implicação esta marcada pelo uso do pronome “eu”, nas falas acima. Porém cabe destacar que a diretora também atribui aos professores, a responsabilidade de realizar aquilo que ela pensa que deve acontecer: “*eu falo que o professor **tem que mostrar o lado bom da vida***”. E, neste sentido, delega: “*Eles [professores] **tem que mostrar que eles [alunos] têm condições de sair dessa, **tem que mostrar o lado bom da vida*****”. Nessa orientação relatada, destacamos a modalização deôntica marcado pelo “***tem que mostrar***”, que estabelece os determinantes externos do agir (BRONCKART, 1997/2007) e que sugere também uma imposição.

Entendendo que a subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente, espaços esses constituídos de uma determinada subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003), compreendemos que as significações expressas pela diretora revelam aspectos subjetivos que movem sua atividade e se constituem no tecido social em que ela vive, e dele não podem ser separados.

Ao destacar que a escola é a *única* possibilidade para o aluno mudar de vida, e que ela – diretora – tem um papel determinante nessa realidade: “***eu vou ter que fazer alguma coisa***”, Elza parece supervalorizar o papel da educação. Ao afirmar, inclusive aos professores da escola, que esta tem o poder de transformar toda uma realidade social, naquele momento, parece não compreender que a escola se integra num sistema mais amplo. Tampouco expressa clareza de que para o aluno mudar de vida, não bastam suas intenções, mas é necessário, além de providências efetivas na escola, também transformações nas configurações sociais em que essas ações se inscrevem e nos sistemas de relações em que está inserida (GONZÁLEZ REY, 2003). Na verdade a escola, por meio de uma equipe organizada, tem um papel a cumprir no movimento de superação de situações como essa, mas não pode ser vista isolada das outras múltiplas determinações. Não relativizar o papel da escola, nem refletir que a superação dessa difícil situação de precariedade social deve ser compartilhada com outras instituições, com o conjunto de todas as instâncias e níveis – do local ao governamental, passando

pelas secretarias, e políticas econômicas e sociais – revelam uma ingenuidade que a levam a um esgotamento, como veremos mais adiante. Recorremos às falas, extraídas do mesmo indicador, da coordenadora e da vice-diretora, que concorrem para ampliar nossa compreensão deste cenário, bem como da realidade que afeta as participantes.

Recorte 2 – Indicador: *As características do contexto próximo da escola e as implicações na atividade da equipe gestora*

Coordenadora Vânia 3/4/12: Comunidade escolar pensando em aluno: são muito **carentes**. (...) Carentes de **afeto**, de atenção. Eles não têm o **contato alfabético** em casa, os pais, muitos deles não sabem ler, escrever, saem de manhã sete horas, só chegam às onze. Então, é uma comunidade **difícil**, nós estamos cercados por duas favelas, né? Não que favela vá denegrir ninguém, não é isso, é a **condição social** totalmente **diferente**. O **aluno vem aqui de chinelinho**, um **baita frio**, aonde você tem que **fazer um chá quente** pra ele, **pra ele tentar se aquecer**, porque ele não consegue se concentrar lá na aula, então, eu peço, **sapato, meia, roupa para** os professores, se os filhos dos professores **podem doar pra deixar de reserva pra um aluno que não tem**. Essa é a **nostra comunidade**, assim, onde você chama os pais e falam assim: “Mas eu trabalho, professora!!!”.

Vice-diretora Lourdes 3/4/12: Eu acho assim, **é uma comunidade que tudo o que ela precisa ela vem na escola**, ela acha que **a escola resolve tudo**, né? (...) a **escola tem que resolver todos os problemas**. É, então, tudo eles vêm aqui, até um problema **do posto de saúde** eles vêm aqui ver, recorrem à escola. Por quê? **Porque a escola atende**, a escola dá né, **dá atenção**. Mesmo que a gente não possa resolver a gente dá atenção, **a gente recebe**. Então, é uma comunidade assim, carente.(...) Carente **de direitos**, **né?** eu acho que eles não conhecem os direitos, eles não vão atrás, porque eles não têm informação, né? (...) Então, a gente trabalha muito isso, é uma comunidade que, é, coloca o filho na escola **e acha que a escola tem que resolver tudo**. Então, isso é a grande dificuldade da gente.

Diretora Elza 3/4/12: **Quando eu vim pra cá, em 2005, eu senti bem a pobreza, na época** que eu vim, **parece que era pior**. E era mais desestruturado, mais início **de urbanização**. **Antes [do bolsa família], tinha muito mais criança que chegava aqui com fome**. À 1 hora da tarde, sem almoçar, **sem ter tomado café**, sem nada. **Então, chegava, já entrava e falava que tava com dor de barriga**. Eu perguntava **"você comeu?"** - "não." - Não tinha comido nada. Então come um (?)... Então, **tinha criança** que já chegava, **já almoçava**. Já teve mãe que chegou pra mim, **chorando**, falando que o menino tinha diabetes, que não podia ficar sem comer, aquelas coisas. Eu falava **"olha, então a senhora já, quando entrar, chegar, já manda. Vem antes do horário, já vem, já come."**

As falas acima corroboram para evidenciar que a problemática apresentada é tipicamente econômica, social e cultural. Deste modo, sem negar a função social da escola, fica evidente que a determinação, com certeza sempre dialética, dos fatores destacados acima, é constitutiva da realidade vivida pelos alunos.

Vânia, a coordenadora também adjetiva a realidade da comunidade da escola como ***difícil***, com carências básicas de alimentação, vestuário, cultura e organização familiar, que a afetam e são fonte de produção de significações sobre sua atividade. E exemplifica algumas das ações, dentre outras, que desenvolve “***fazer um chá quente pra ele, pra ele tentar se aquecer***” “***peço, sapato, meia, roupa para os professores, se os filhos dos professores podem doar pra deixar de reserva pra um aluno que não tem***”.

Elza revela que, no passado recente, sua ação muitas vezes foi necessária para intervir numa situação de subnutrição e fome “***Então, tinha criança que já chegava, já almoçava***”.

Como indica também Lourdes, a vice-diretora, a escola acaba sendo referência, uma instância que zela pelos direitos básicos, que dá atenção, que orienta e encaminha para instâncias responsáveis por garantir os direitos da comunidade (Posto de Saúde, por exemplo).

As falas de Lourdes concorrem para ampliar nossa compreensão de que, em regiões de vulnerabilidade social, as escolas são o grande equipamento público-estatal e se constituem como referência para as famílias: “***Porque a escola atende, a escola dá né, dá atenção. Mesmo que a gente não possa resolver a gente dá atenção, a gente recebe***”. Ou ainda, como expressa a diretora: “***criança que chegava aqui com fome (...) olha, então a senhora já, quando entrar, chegar, já manda. Vem antes do horário, já vem, já come***”.

Essas ações movidas pela urgência e investidas de boa vontade apontam para um caráter emergencial e assistencialista, talvez necessário no cenário das precariedades expostas. Entendendo a subjetividade como instância de produção diferenciada e simultânea de sentidos e significados, que articula os níveis – social e individual – (GONZÁLEZ REY, 2003), as falas acima corroboram para a compreensão de como as participantes significam o poder constitutivo da realidade social na vida dos alunos.

O discurso das gestoras encontra eco em uma pesquisa desenvolvida por Êrnica e Batista (2012): os autores discutem as dificuldades que as escolas enfrentam ao lidar com alunos que vivem em situações limites produzidas pela violência, pelas condições precárias de saúde, habitação e cultura, “***sem poder contar com o apoio de uma rede de serviços públicos bem estruturada e facilmente acessível***” (p. 11).

Entendemos que ensino público de qualidade para todos é um desafio fundamental e reconhecemos que têm sido feitos esforços para incluir um número imenso de educandos, anteriormente excluídos do sistema formal, na tentativa de garantir-lhes o acesso à educação e cultura (CAMPOS, 2010; LIBÂNEO et al., 2012; SEVERINO, 1992; PENIN & VIERA, 2002, entre outros).

Porém, se a escola tem sido entendida como fundamental para o fortalecimento de um compromisso de formação constante de todos os participantes da comunidade, incluindo-se aí a comunidade mais ampla, a partir do estreitamento das relações escola-comunidade, Érnica e Batista (2012) nos alertam para o fato de que, chamadas a um posicionamento frente a essas situações, as escolas, muitas vezes não têm recursos para responder aos desafios. Tal limitação, de acordo com os autores, pode acarretar que essa atenção primária às necessidades emergenciais da população do entorno possa se sobrepor às condições de realização das atividades propriamente escolares, ou seja as pedagógicas.

Entendemos que a possibilidade de a escola se converter no lugar que proporcione a chance de futuro desses alunos, não pode se esgotar em providências emergenciais ou ocorrer apenas pela vontade, ou se dar pelo discurso. As falas das participantes revelam preocupação e sensibilidade em relação ao contexto próximo e se convertem em uma intenção, mas precisamos compreender quais ações concretas são desenvolvidas para garantir a aprendizagem desses alunos. Ou seja, a escola deve promover a transformação pretendida, dentro de seu raio de ação: por meio de uma efetiva organização das condições didático-pedagógicas; por meio da ação de seus agentes, aqueles que a compõem – gestores, professores e funcionários. Como aponta Sánchez Vázquez (2007, p. 219-220):

Por atividade geral entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada (...)

Neste amplo sentido, a atividade opõe-se à passividade, e sua esfera é a da efetividade, não a do meramente possível. Agente é o que age, o que atua, e não o que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas sim atual. Ocorre efetivamente sem que possa ser separada do ato ou conjunto de atos que a constituem. A atividade mostra, nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade.

Na direção de aprofundar a compreensão da instituição e da estrutura que a determina, destacamos alguns condicionantes legais, que prescrevem a atividade da equipe, e recorremos a determinações expressas pela SEE/SP:

compete ao **diretor**, em parceria com o Supervisor de Ensino e, em sua esfera de competência, **garantir** a concretização da função social da escola, **liderando o processo de construção de identidade de sua instituição**, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões: de **resultados educacionais do ensino e da aprendizagem**; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros (SÃO PAULO, 2009, grifo nosso).

Cabe portanto à direção, liderar o processo de elaboração da proposta pedagógica, para que ela se torne um instrumento que possa orientar os docentes no sentido de garantir a possibilidade que Elza tanto almeja.

Como já destacamos no capítulo 3, a diretora também já foi supervisora e tem conhecimento das disposições legais sobre seu trabalho. Observa-se que na rede estadual de educação, à qual as participantes respondem, ainda que o diretor não se responsabilize diretamente pela coordenação pedagógica, é preciso que tenha critérios para delegar e acompanhar essa dimensão.

Assim, para aprofundar como as participantes entendem os objetivos da escola, que deveriam pautar os critérios para a elaboração, revisão e acompanhamento do projeto da escola, recorremos às falas organizadas no indicador abaixo, em que as participantes declaram os objetivos da escola:

Recorte 3 – Indicador: *Objetivos da escola: aprender ler e escrever, para ter condição de continuidade de estudos e uma vida melhor.*

Vice-diretora Lourdes 03/04/12: Então, o objetivo seria assim...é...que a criança saia daqui, né...é...**lendo, escrevendo, podendo, é... ter autonomia nesse sentido, né?** E que a criança, nessa escola, leve **algo de bom** para fora, né? Principalmente nessa questão **da violência, do respeito**, da..., né? Da superação de algumas coisas. Então, o objetivo aqui eu acho que é isso. Fazer com que essa criança possa sair daqui e, do muro dessa escola para fora, poder se dar bem em outros ambientes onde ela passar.

Coordenadora Vânia 03/04/12: A nível de Secretaria da Educação existe **um currículo a ser cumprido** e esse currículo é **seguido à risca**, principalmente com a formação dos professores, mas em âmbito geral o objetivo escolar é que **as crianças aprendam**, que a gente, que nós formemos **cidadãos críticos, ao mesmo tempo saibam os valores, né?** E a maior necessidade, o objetivo da escola é esse, é formar o cidadão e **fazer a criança aprender, ler, escrever**, ter visão de mundo, trabalhar as habilidades dela

Diretora Elza 03/04/12: O que a gente quer realmente é que eles aprendam **a ler, a escrever, pra ter condição de continuidade de estudos**. Isso aí é **o primeiro**. Porque eu acho assim: que as coisas ruins que eles vivem aí fora, eles vão continuar vivendo. Então a gente tem que mostrar o **outro lado**. O nosso dever é **mostrar o lado bom**. Eu acho que é isso aí. Eu acho que é em cima do projeto que a gente tem que trabalhar mesmo. A gente reforça tanto essa questão do ler e do escrever, a gente tem um foco tão forte em cima disso que, às vezes, a gente esquece outros pontos, né?

Diretora Elza: Eu tento, sabe, melhorar **minha** proposta. Inclusive, **tinha começado a trabalhar isso**, mas tem que dar uma melhorada. Tem que colocar mesmo essa parte social, que a escola tem, não adianta. A gente quer que aprenda **mas** tem esse lado aí que a comunidade, a gente sabe, que tem uma série de problemas e que a gente quer **tirar essa criança de lá** e mostrar um outro lado, pra poder também influenciar a família.

Observa-se, acima, que as participantes utilizam as mesmas escolhas lexicais “*fazer a criança aprender, ler, escrever*”, “*sair daqui lendo e escrevendo*”, “*eles aprendam a ler, a escrever, pra ter condição de continuidade de estudos*”, o que indica um compartilhamento de significados quanto aos objetivos e à função da escola.

No entanto, é interessante notar que a coordenadora indica em sua fala, uma ação “*fazer a criança aprender, ler, escrever...*”, enquanto as duas outras participantes fazem escolhas lexicais que indicam o resultado e a finalidade, mas não a ação que a realizaria: “*que a criança saia daqui, né...é...lendo, escrevendo*”; “*eles aprendam a ler, a escrever, pra ter condição de continuidade de estudos*”.

O jogo discursivo também marca a posição de cada uma das participantes. É a coordenadora quem tem o papel institucional de organizar as HTPCs de modo que esses espaços possam instrumentalizar o professor para essa tarefa (“*Temos um currículo a ser cumprido*”) e aponta a dimensão da formação de professores, à qual ela se dedica.

Observe-se, na fala de Elza, “***Eu tento**, sabe, melhorar **minha** proposta*”, o que indica uma intenção, mas novamente ela chama a responsabilidade para si (“*Minha proposta*”), o que parece sugerir que o trabalho conjunto com a equipe ainda não acontece, ou não acontece de forma organizada, gerando uma dispersão nos procedimentos de elaboração e acompanhamento.

Por outro lado, o uso do “*mas*” na fala atua como um operador argumentativo que estabelece uma oposição: “*A gente quer que aprenda **mas** tem esse lado aí que a comunidade, a gente sabe, que tem uma série de problemas e que a gente **quer tirar***”

essa criança de lá”. Tal fala sugere o estabelecimento de uma oposição entre a escola “*boa*”, que “*mostra o lado bom da vida*”, e a comunidade “*indesejável*”; sugere, ainda, que a comunidade é algo que compromete a vida do aluno e que o ideal seria retirá-lo de lá. Nessa direção, Elza sugere que a comunidade é causa do aluno não aprender, o que acaba gerando uma idealização do papel da escola e redução do papel da comunidade e das famílias. Entendemos que, apesar de a comunidade ter questões sérias (violência, tráfico de drogas, diferentes configurações familiares, muitas vezes com um dos responsáveis preso, ou envolvido em situações ilegais ou, ainda, em situação de morador de rua), há famílias que não têm nenhuma dessas questões e outras, que apesar desses fatores, também querem o melhor para seus filhos e poderiam *junto* com a escola refletir sobre o papel da educação.

Outro aspecto importante que se destaca nas falas dos participantes acima são os valores que se espera que os alunos desenvolvam: “*cidadãos críticos*” “*autonomia*”, “*leve algo de bom*”, “*principalmente nessa questão da violência, do respeito*”. Esses valores estão no nível “declarativo”, se constituindo ainda como um horizonte de *intenções* e se somam aos objetivos da leitura e escrita. Na nossa concepção não seria ler e escrever “mais” esta parte do social, mas ler e escrever “dentro” desse contexto social.

É importante destacar que a diretora reconhece que sua formação é insuficiente para os desafios que enfrenta e aponta a necessidade de estudar, significada por ela como condição para entender tanto as necessidades da comunidade, como para orientar os professores em seu trabalho, como observamos nas falas presentes no indicador a seguir.

Recorte 4 – Indicador: *Reconhecimento/percepção da diretora das lacunas no seu próprio conhecimento pedagógico e o compromisso de estudar para supri-las.*

Diretora Elza 08/10/12: Essa comunidade aqui faz você pensar em estudar um pouco mais. **Pra entender um pouco mais do que acontece com eles.** Essa coisa [dos alunos] de **não conseguir aprender.** E chega lá no quarto, **quinto ano sem conseguir aprender (...)** Eu **estou me sentindo meio que sem tempo.** Não é só a escola, **mas meu marido, minha mãe, meu pai, minha família.** Então, eu tenho que dividir bem esses horários. (...) Eu não sei se vou ter condições pra ficar lendo, **eu não estou conseguindo ler. Eu estou CANSADA.** (...) Eu não sei se... esse **ESTRESSE** de pagamento, de vida funcional, de aposentadoria de um e de outro, isso **ACUMULA muuuuito também.**

Diretora Elza 08/10/12: Esse lado pedagógico eu não tenho. Eu luto pra ter, **eu acho que não tenho (...)** **Eu não sou muito pedagógica,** eu falo que eu sou mais administrativa do que pedagógica. E essa

falha minha, **eu tentei até hoje estudando.** (...) Quando eu comecei nessa escola há 7 anos, a primeira coisa que eu fui fazer foi **o tal do Letra e Vida.**(...)

A necessidade de estudar é significada por Elza como algo fundamental para compreender a atividade dos professores e para entender a dificuldade dos alunos em aprender. Tais necessidades, porém, não se configuram em um motivo que impulsione sua atividade (LEONTIEV, 1978). Outras emoções oriundas da esfera familiar, acrescidas das dificuldades no trabalho emergem. Elza se vê dividida entre enfrentar o desafio de estudar para compreender a comunidade e seus outros afazeres, desdobrando-se entre a família e os imperativos da burocracia. Ressalta que o cansaço e o *stress* se impõem. Observe-se o acento apreciativo e a intensidade marcada em caixa alta no texto: “***eu não estou conseguindo ler. Eu estou CANSADA.***(...) *Eu não sei se.. esse ESTRESSE de pagamento, de vida funcional, de aposentadoria de um e de outro, isso ACUMULA muuuuito também.*

Desta forma, a emoção indicada nas palavras de Elza sugerem que, naquele momento, “*as emoções ‘dizem’ não e os meios não estão disponíveis*” (DAVIDOV, 1999, apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 245). Apesar da intenção, ela não consegue abrir no cotidiano um espaço para estudar e refletir.

Ainda que Elza não precise se ocupar diretamente do pedagógico, como diretora, precisaria articular a escola em torno de um projeto e garantir condições tanto estruturais como profissionais, para o trabalho da coordenadora pedagógica junto aos professores, acompanhar os critérios das formações realizadas na escola e organizar momentos para a equipe discutir o projeto da escola e propor ações concretas para sua efetivação. Sua ação deveria ser de liderança intencional “*que, embora suponha o administrativo o vincula radicalmente ao pedagógico*” (SEVERINO, 1992, p. 79). Mas para isso os diretores precisam estar “preparados”, ou melhor, serem formados.

Aqui cabe aqui também uma reflexão sobre a formação (inicial e continuada) de Elza. Como foi sua formação? Por que ela diz: “*Esse lado pedagógico eu não tenho (...) eu falo que eu sou mais administrativa do que pedagógica*”, fazendo uma cisão em duas instâncias que deveriam estar dialeticamente relacionadas?

Para elucidar como ela chega a essa conclusão, voltaremos à sua história, no intuito de compreender de que maneira suas experiências vividas em vários contextos constituíram seus sentidos de como ser diretora – durante mais de trinta anos de

carreira, nos vários momentos em que sociedade e os governos discutiam a educação pública brasileira, bem como as diferentes funções que exerceu, como assistente de direção, diretora e supervisora.

Recorte 5 – Indicador: *A formação inicial das gestoras (Diretora)*

Diretora Elza: Isso. Em 83, eu terminei a faculdade [de matemática] e aí fui [fazer] a **complementação pedagógica**. Aí a diretora da escola aonde eu estava, em 84, me convidou pra ser assistente dela. Aí eu fui ser assistente. (...) Eu experimentei, deu certo, **foi bom**. Eu **aprendi** muito com ela. Com ela eu **aprendi** a parte de **secretaria**. Não foi de ser gestão não. Depois eu fui para outra escola. A minha diretora lá era a D.. eu **aprendi** muito com ela a lidar com tudo. **A lidar** com as **pessoas, de ser muito jeitosa** (...) Em 87 veio o P. Eu fiquei com ele e **aprendi** muita coisa (...), **aprendi que a gestão de pessoas é a coisa mais importante da escola** (...) e enquanto diretor, supervisor, a gente acaba aprendendo (...), enquanto **supervisor, aprende** muito com várias **escolas**, que eu passei **e aprendi** com o trabalho dos outros diretores também, né. A gente acaba aprendendo com todo mundo.

Como vemos acima, Elza se constituiu como diretora a partir de várias experiências cotidianas, nas várias escolas pelas quais passou e na observação da ação de outros diretores, que a afetaram de forma única e particular; e constituíram a sua forma de pensar, sentir e agir na sua atividade. Observa-se nas falas acima a frequência do verbo aprender – nove ocorrências – em suas diferentes formas. Observamos que Elza afirma que “aprendeu”, mas não explicita claramente **o que** aprendeu. O verbo “aprender” é tomado apenas como verbo intransitivo, sendo complementado por advérbios ou locuções adverbiais. Por exemplo: aprendi “*muito*”, “*com o trabalho dos outros diretores*”, “*com todo mundo*”. É interessante notar como Elza usa o advérbio “muito”. Apesar de ser este classificado como advérbio de quantidade e intensidade, Elza não define *quanto* ela aprendeu. Mesmo quando completa o verbo “aprender” com objeto direto, usa o pronome indefinido “*muita*” como qualificador de “*coisa*”, o que também não define o objeto do seu aprendizado. Mesmo quando o complemento de “aprender” aparece em forma de oração objetiva direta “*a lidar com tudo*”, o sentido ainda é vago. Só conseguimos apreender que “*A lidar com as pessoas, a ser jeitosa*”, “*a lidar com a parte da secretaria*” é a aprendizagem que ela consegue objetivar e portanto a que reproduz.

Desta maneira, as expressões acima permitem entender que é a partir dessas experiências e do aprendizado no cotidiano, que Elza desenvolve uma “reflexão prática” (LIBERALI, 2006a), assumindo a experiência do outro como uma orientação de como agir. Sua fala parece sugerir também que procura reproduzir ações das pessoas com

quem “aprendeu”, sem a compreensão de suas implicações teóricas, gerando o que Sánchez Vázquez (2007) chama de *práxis reiterativa*. Além de tomar o fato ou fenômeno em sua imediatez sem refletir sobre sua gênese, uma atuação reprodutiva não colabora para que os educadores desenvolvam critérios para entender suas ações, sucessos e/ou fracassos, ou seja, para apreenderem as determinações constitutivas de suas atividades; e também não possibilita condições de superação da cotidianidade (HELLER, 1977). Nesse tipo de aprendizagem, que Elza descreve, tende a ocorrer uma repetição de fazeres sem passar pelo crivo da crítica fundamentada teoricamente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007).

Para aprofundar esta interpretação, recorreremos às falas postas em evidência no indicador abaixo:

Recorte 6 – Indicador: *Orientação cotidiana no trabalho dos professores: entre o respeito e a ajuda*

Diretora Elza 27/03/12: A pessoa [professor, funcionário] está trabalhando, **ela faz o que ela pode**. Ela está dentro dos limites dela também.

Diretora Elza 29/05/12: Quando eu digo pras professoras que **as crianças precisam ser bem tratadas, porque aqui é o único lugar que elas se sentem pessoas, ser humano de verdade**.

Diretora Elza 08/10/12: Na minha atribuição [de classes] eu pergunto **o que eles** [professores] querem (...). **Você conhece já os seus professores, você já sabe como eles são**. Então, você coloca num lugar que não vai te comprometer tanto e **você vai ajudar** mais a pessoa, né? Mas, a gente tenta já na atribuição colocar todo mundo no seu lugar certinho, conforme **a sua vontade**. Sabe? [às vezes não dá] Agora, tem professor que não tem jeito pra trabalhar com criança pequena, de jeito nenhum. Se ele não tem esse olhar de fazer a coisa tranquilamente, sabe? **Já começa com encrenca logo no primeiro dia**. Você **tem que ensinar, mas você tem que ter afetividade** junto, **tem professor que não aguenta criança pequena**.

As falas acima concorrem para corroborar que numa reflexão prática, pautada pela observação cotidiana, acessando apenas o que é imediato, sem passar pela crítica embasada teoricamente, a diretora expressa a preocupação em “**ajudar mais a pessoa**”, tanto o professor (“*Na minha atribuição [de classes] eu pergunto o que eles [professores] querem*”) quanto o aluno (“*tem professor que não tem jeito pra trabalhar com criança pequena, de jeito nenhum. Você tem que ensinar, mas você tem que ter afetividade junto*”). Elza parece entender que se essas condições não forem atendidas, “*já começa com encrenca logo no primeiro dia*”.

Isso sugere que o esforço da diretora em atender as demandas dos professores também carrega uma preocupação importante, ou seja, que os professores tratem bem os

alunos; e, para isso, ela entende que os professores também têm que ser bem tratados, ouvidos e acolhidos. Tais expressões concorrem para corroborar o que já discutimos acima: ao expressar que aqui é o único lugar que os alunos se sentem “*ser humano de verdade*”, a diretora novamente parece subestimar a família e a comunidade do entorno da escola. Desta forma, deposita no professor a responsabilidade de “*mostrar o lado bom da vida*”, o que parece sugerir que são estes os sentidos que movem sua atividade de gestão: garantir que os professores fiquem satisfeitos para tratar bem os alunos, o que também sugere uma ênfase na dimensão pessoal mais do que na profissional no seu trato com os professores. Esses aspectos também são colocados em evidência nas falas abaixo, que mostram como a atividade da diretora se desdobra em ações voltadas para orientação cotidiana do trabalho na escola, com uma ênfase na dimensão relacional e em procedimentos administrativos, que embora importantes, não são suficientes para que a escola avance.

Recorte 7 – Indicador: *Questões administrativas: acordos, concessões e retribuições no dia a dia para o aluno não ficar sem aula “a gente não tem professor”*.

Diretora Elza 29/05/12 12: **Eu não tenho** [professor substituto]. A única eventual que eu tinha pegou licença prêmio. (...) Eu tenho **duas licenças gestantes. Temos professor que entrou de licença em junho.** (e mais uma ainda). (...) Eu **conversei** com a professora, **eu pedi pra professora. Você vai viajar já na sexta feira?** Não?!. **Na sexta feira você pode vir? Mesmo você estando de licença você vem?** Aí quando **eu conseguir um professor** pra sua sala, **eu te dou esse dia depois.** Essa professora, eu pago pra ela o seu dia. (...) Então, **a gente** está ligando pra escolas **e pedindo [professores].** Aí eu falei que nessa semana eu vou pôr uma circular pra diretoria que estamos necessitando de eventuais. (...) Eu já liguei, mas não tem. (...) Então, **eu já combino** com os professores “não falta, se tiver necessidade de faltar, **avisa com muita antecedência, pra gente procurar alguém pra ficar na sala**”. A gente trabalha em torno disso

A falta de professores é uma preocupação constante entre as gestoras. As falas acima mostram como Elza lida constantemente com esta situação, que ocorre também por conta de mecanismos organizacionais ligados à Secretaria de Educação do Estado (remoções, licenças e afastamentos).

No caso de ausência do professor titular e, muitas vezes não contando com professores substitutos, as gestoras dividem a classe e outras professoras recebem, em suas salas, os alunos da professora ausente, o que transtorna a rotina de todos. Para que isso não ocorra, esforços extremos são feitos. Assim, Elza tem que contornar a falta desses professores, agindo na esfera pessoal, na incerteza e na emergência, o que a

obriga a gerir o cotidiano por meio de “acordos e retribuições com os professores”: “***eu pedi pra professora. Você vai viajar já na sexta feira? Não?! Na sexta feira você pode vir? Mesmo você estando de licença você vem?***” E também retribuições “Aí quando ***eu conseguir um professor*** pra sua sala, ***eu te dou esse dia depois***”. Observam-se, no recorte 7, os verbos utilizados pela diretora, bem como o pronome “*eu*” e a expressão dêitica “*a gente*”, que sugerem que ela assume como “seus” os professores, as ausências, a falta de estrutura institucional. Até o verbo “pagar” está na 1ª pessoa do singular. Elza assume que “paga” a professora, quando, na verdade, quem paga é o Estado. Tais acordos, além de ocuparem uma parte considerável de seu tempo, se por um lado “*garantem a presença do aluno em sala*”, por outro impedem a reflexão de como essa aula acontece; e mais: como acontece o próprio processo educativo na escola.

Elza parece se envolver tanto com a escola, que às vezes também deixa de ser “profissional” da educação. Passa a agir como se fosse “dona” da escola e, como tal, precisa dar conta de tudo, pois se sente responsável por tudo. Tal situação encontra alguns de seus determinantes nas instâncias superiores, na medida em que transferem aos gestores a responsabilidade, seduzindo-os pelo poder que isso lhes sugere. Tal interpretação encontra eco na pesquisa de Paro (2006). Segundo o autor, o que se observa hoje em dia é um sistema hierárquico que, pretensamente, coloca todo o poder nas mãos do diretor, que vive uma dupla contradição.

Se por um lado, o diretor é considerado autoridade máxima no interior da escola, o que lhe conferiria poder e autonomia; por outro lado, ele acaba se constituindo de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que por um lado ele deve ter uma competência técnica e conhecimentos necessários a uma moderna administração dos recursos da escola, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola, os métodos e técnicas pouco adiantam, uma vez que o problema da escola não é o da administração de recursos, mas da falta deles (PARO, 2006, p. 11).

Aliado a isso, outro fator importante que desgasta a diretora são as dificuldades diárias relacionadas a problemas operacionais do sistema de informática, do qual depende toda a vida funcional da escola, o que a sobrecarrega e a leva a um esgotamento. Tal desgaste é descrito por ela, sugerindo que a sensação de pretensa autonomia vem acompanhada de uma pressão de igual intensidade.

Recorte 8 – Indicador: *Esgotamento da diretora frente aos limites do sistema: “O governo esquece da gente; não dá pra trabalhar deste jeito”.*

Diretora Elza 06/09/13: O sistema [de informática] do Estado (depende da internet) **envolve todo o trabalho de uma escola**, qualquer departamento necessita desse sistema, que é Prodesp, que a gente entra e tal. **Funcional, pessoal, aluno, bolsa família, a merenda, tudo tem que ser digitado (...)** Esse **estresse de pagamento, de vida funcional, de aposentadoria de um e de outro, isso acumula muito também**. Quando caiu uma chuva em fevereiro, caiu um raio e esse aparelhinho estourou com o raio [o roteador]. Aí entrou **a novela do FDE**, da manutenção. (...) A Secretaria da Educação decidiu que as diretorias que tivessem com esse problema fizessem uma licitação pra comprar os aparelhos e colocasse nas escolas os aparelhos. (...) **demorou** chegou. Aí eu fui entrar [no sistema] e o que acontece? Eu não consigo entrar. Aí eu comecei: esse governo que esquece da gente, não dá pra trabalhar desse jeito. Ai meu Deus! **e comecei a chorar**. Eu estava no **meu limite**. **Aliás, eu estou no meu limite com esse sistema (...)**.

As dificuldades com o sistema operacional informatizado do Estado, do qual depende toda a vida da escola (pagamento de funcionários, merenda escolar, aposentadorias e pensões) causam tensão na atividade da diretora. Se a escola não cumpre os prazos e se não consegue preencher o sistema adequadamente, pode ocorrer de os professores não receberem, não saírem de férias, e também, igualmente relevante, a possibilidade de os alunos não receberem os benefícios sociais a que têm direito. Evitar esse tipo de situação a deixa exaurida. *“Aí eu fui entrar [no sistema] e o que acontece? Eu não consigo entrar. Aí eu comecei: esse governo que esquece da gente, não dá pra trabalhar desse jeito. Ai meu Deus! e comecei a chorar. Eu estava no meu limite. Aliás, eu estou no meu limite com esse sistema”*. Estas falas apontam para o *stress* emocional, o quanto essas situações a fazem sofrer e nos levam a questionar como essas emoções constituem sua prática e suas expectativas de diretora.

A falta de professores, as dificuldades com o sistema, que são elementos estruturais, também tencionam os sentidos e significados que ela atribui à sua atividade, remetendo a palavras de Marx e Engels (1845-46/2007, p. 11):

a maneira como os homens produzem seu meios de existência, depende, tudo, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir (...) o que os homens são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto o que eles produzem quando com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

No meio de todos esses determinantes (falta de professores, problemas com o sistema de informática), nossa análise sugere que a diretora faz escolhas dentro das

limitadas condições concretas em que vive e realiza sua atividade, procurando suprir deficiências estruturais com ações individuais e isoladas, o que contribui para a priorização de ações que tentam ajudar o professor e também o aluno de modo particular, circunscrito.

Todas estas discussões apontam para uma diretora que é preocupada e comprometida com a sua comunidade, que defende a educação como uma forma de incluir os alunos e proporcionar-lhes uma vida melhor. No entanto, a forma como desenvolve suas atividades – e, nesse processo, significa aquilo que a impulsionará para a ação, de modo a satisfazer suas necessidades de defesa dos ideais da educação, do comprometimento com o aluno e a comunidade – está pautada em análises frágeis, atóricas, preconceituosas, que não vão para além da aparência dos fatos. Neste sentido, faz o melhor que pode, tudo que sabe. Mas reconhece que seu saber é insuficiente para o que se propõe, o que muito a preocupa. Lida diariamente com uma enormidade de tarefas impostas pela burocracia estatal e, diante de todos esses aspectos, ela se apoia nas suas experiências cotidianas e seu agir vai na direção de *ajudar* tanto os professores quanto os alunos, mesmo que seja de um modo ingênuo, ainda sem um rumo cientificamente orientado e fundamentado.

Dessa forma, embora ela declare a importância do estudo e se preocupe com a dimensão pedagógica da escola, o que impera são as questões do cotidiano que ela significa como importantes e que constituem os seus sentidos; e, assim, movem suas ações. Será a partir das aprendizagens que teve, articuladas às condições concretas do seu trabalho, com uma formação que parece ser insuficiente, que ela significará a gestão de pessoas como “*a coisa mais importante da escola*”.

Recorte 9 – Indicador: *Gestão de pessoas é a coisa mais importante da escola*

<p>Diretora Elza 08/10/12: Gestão de pessoas é a coisa mais importante na escola. (...) Porque [é importante] a relação professor-funcionário, até pro aluno. Se esse relacionamento aqui não for bom, pro aluno vai ser péssimo. Uma coisa que eu aprendi nessa caminhada é: se o professor não está feliz, a criança vai ficar infeliz.</p>
--

Dentro desse contexto, Elza, ciente de que sua formação pedagógica é frágil, como já apontamos, significa como fundamental o trabalho conjunto da equipe como potencialmente capaz de suprir as necessidades de um encaminhamento mais pedagógico para a escola, como veremos nas falas destacadas no indicador a seguir.

Recorte 10 – Indicador: *A importância da competência pedagógica e envolvimento da vice-diretora e o trabalho com a coordenadora pedagógica*

Diretora Elza 08/10/12 A **vice-diretora é excelente!** Ela tem um lado pedagógico bacana, sabe? **Ela trabalha muito com a Vania, de trabalhar junto com a coordenadora.** A Vania trabalha muito bem também é muito boa, ela é muito atenta. Então, talvez por isso **eu fique mais tranquila.** Na verdade, fica **uma coisa em ebulição dentro** de mim, que eu não consigo entender algumas coisas. Então, se eu não consigo entender algumas coisas, eu fico meio que perdida.

Nas falas acima, Elza reconhece a competência pedagógica da vice-diretora “**vice-diretora é excelente! Ela tem um lado pedagógico bacana, sabe?**” e valoriza o trabalho conjunto da vice com a coordenadora, cuja competência também reconhece “*A Vania (...) também é muito boa*”. Assim, parece que ela delega para a vice-diretora a supervisão do trabalho pedagógico da escola. E, talvez, seja dessa forma que Elza procura também suprir as deficiências que encontra em sua própria formação, uma vez que ela fica “**mais tranquila**” com esse encaminhamento.

Observamos que embora ela declare que fica “**mais tranquila**”, Elza expressa um conflito, marcado pelo substantivo “**ebulição**” que usa para completar o sentido de “*meio perdida*”, na fala “*Na verdade, fica uma coisa em **ebulição** dentro de mim, que eu não consigo entender algumas coisas. Então, se eu não consigo entender algumas coisas, eu fico meio que perdida*”.

O jogo que se estabelece, entre “*tranquila*”, “*ebulição*” e “*perdida*”, sugere que algo não está bem, algo a está incomodando. Apesar de sentir tranquilidade em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola que dirige, o não saber a incomoda. Indica que os sentidos sobre o que estava ocorrendo ainda eram fluidos, não claramente significados, entendendo que os sentidos “*constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas [...], é acionada e mobilizada*” (AGUIAR et al., 2009, p. 63). Voltaremos a isso mais adiante .

Continuando nossa análise, na tentativa de compreender melhor por que ela fica “*meio perdida*”, colocaremos em evidência as falas do indicador a seguir:

Recorte 11 – Indicador: *A necessidade de uma rotina [da equipe] para sistematizar o trabalho e os imprevistos do dia*

Diretora Elza: (A equipe não se encontra) **É assim que a gente faz:. Vamos então hoje, Lourdes (Vice)?** Vamos, Vania, sentar hoje? **A gente não tem essa rotina,** mas a gente fala: coordenadora, o cronograma. Vamos fechar o cronograma de julho. (...) Então, é isso. É essa rotina que a gente está

precisando, né? Ter um dia certo. (...) É porque a escola **é muito viva, né?** Pra lá de viva (anda sozinha).
Então, a todo instante está acontecendo uma coisa ou outra. A gente não consegue parar.

As falas acima mostram que o planejamento conjunto da equipe não acontece – talvez pelo atravessamento das urgências do cotidiano – e a intenção se esvai. O encontro entre elas, um momento que poderia ser de parada e reflexão, de articular providências e tomar decisões, não acontece com regularidade. Este talvez seja um fator a mais a provocar tensão para a diretora, que, embora declare ficar mais *tranquila*, também diz que se sente *perdida*, porque são tantas coisas que acontecem, a escola é tão viva que sugere que ela não tem controle do que ocorre e não pode planejar suas ações.

Como já apontamos, o acompanhamento dos processos que se desenvolvem na escola precisa ser pautado por critérios que integrem questionamento, escolha, comprometimento, responsabilidade e reflexão – esta entendida como crítica –, para que possa ser exercida uma intencionalidade nas ações educativas que se pretendem desenvolver (PLACCO, 2008). Na urgência, no atropelo isso não acontece: “**Vamos então hoje, Lourdes (Vice)? Vamos, Vania, sentar hoje? A gente não tem essa rotina**”.

Cabe destacar que um elemento que aparece como possibilidade de superação da realidade vivida é a importância que elas (diretora, coordenadora e vice-diretora) atribuem à presença das pesquisadoras da PUC. Em suas falas, sugerem que os momentos de reflexão organizados nesses encontros colaboram para que elas possam “*pensar a escola*”.

Recorte 12 – Indicador: *A importância atribuída pela equipe ao projeto que se iniciava*

Diretora Elza 06/06/13: (...) a escola é muito viva, né? (...) Então, a todo instante está acontecendo uma coisinha ou outra. (...). Quando **vocês [grupo de pesquisadores] vêm aqui**, a gente **para**. (risos)

Coordenadora: É bom porque **vocês falam a verdade**. (risos)

Elza 06/06/13: **Aí vocês vêm pra gente ficar pensando** exatamente nisso. **A gente acaba olhando** isso tudo **e começa a pensar, né?**

Vice-Diretora 06/06/13: A gente consegue **ver as angústias, refletir e consegue até ver o que está dando resultado**. (risos) Você fazendo essa pergunta **do recreio**, a gente pensou (): “Nós temos que sentar com os professores e fazer essa troca, essa **reflexão na sala de aula**. **O que está acontecendo a partir desse recreio?** “Foi uma forma da gente também estar **pensando**. Porque está dando certo e a gente não para pra poder colocar o que está dando certo.

Elza 06/06/13: **A gente marcava e desmarcava** (com as pesquisadoras). Eu falei: gente, **vai parecer que a gente não quer**. (risos) Na verdade, **a gente não queria mesmo**. (...) Ai meu Deus, eu estou com tanta coisa. De repente uma parada assim com você

É interessante apontar como elas significam a presença das pesquisadoras na escola: “*Quando vocês vêm aqui, a gente para*” “*É bom porque vocês falam a verdade*”. Tais falas sugerem que as participantes entendem que as reuniões com as pesquisadoras se constituem em um *locus reflexivo*, um espaço em que há a possibilidade de parar, superar a correria e refletir: “*A gente acaba olhando isso tudo e começa a pensar, né?*”. Ou, como discutido por Heller (1977), como possibilidade de suspensão do cotidiano, como um momento em que o foco é dirigido para algo definido, menos disperso, em que o olhar científico predomina sobre o senso comum. “*A gente consegue ver as angústias, refletir e consegue até ver o que está dando resultado. Você fazendo essa pergunta do recreio, a gente pensou (): Nós temos que sentar com os professores e fazer essa troca, essa reflexão na sala de aula*”.

Também sugere que a relação estabelecida entre equipe gestora e as pesquisadoras tem a *potencialidade* de ser estendida à relação com os professores. Ou seja, a discussão que se inicia nos encontros com as pesquisadoras – uma relação pautada pela reflexão (“*A gente acaba olhando isso tudo e começa a pensar, né? “A gente consegue ver as angústias, refletir e consegue até ver o que está dando resultado*”) – tem a potencialidade de se instalar também entre a equipe e os professores: “*Nós temos que sentar com os professores e fazer essa troca, essa reflexão na sala de aula*”.

Porém, cabe destacar que a “reflexão” proposta nem sempre é fácil, uma vez que, ao falar, os participantes podem ouvir a si e aos outros e encadear reflexões que possibilitem entender suas práticas e, simultaneamente, avaliar suas ações com base no que planejaram fazer, no que pensavam ter feito, e no que efetivamente tinham feito.. Isso pode gerar um desconforto, conflito e tensões.

Nessa direção, queremos colocar em destaque as falas de Elza que podem indicar contradições aí presentes “*(...) vai parecer que a gente não quer. (risos) Na verdade, a gente não queria mesmo*”.

O uso da expressão dêitica “a gente” em “*A gente marcava e desmarcava*” claramente inclui o enunciador atribuindo-se uma responsabilidade compartilhada com as outras participantes. Na sequência, Elza reproduz uma conversa entre elas, modalizando esse “querer” com o verbo “parecer”, mas mantendo a responsabilidade do adiamento reincidente – “*gente, vai parecer que a gente não quer. (risos)*”. Por fim,

conclui, interpretando esses movimentos, sem nenhuma modalização, de forma enfática, usando duas formas adverbiais de certeza – “na verdade” e “mesmo”: “*Na verdade, a gente não queria mesmo*”.

Talvez, a partir de todas essas discussões, possamos entender melhor a fala da diretora recuperada do recorte 10, acima: “*Na verdade, fica uma coisa em ebulição dentro de mim, que eu não consigo entender algumas coisas. Então, se eu não consigo entender algumas coisas, eu fico meio que perdida*”.

As participantes apontam a realidade social como terrível, quase impeditiva do desenvolvimento da humanidade dos alunos. Frente a ela, comprometem-se, procuram colaborar tanto com os professores como com os alunos mas, muitas vezes, agem no imediatismo. É fundamental que as participantes possam expressar essa visão da realidade, mas como um momento para a compreensão dos alunos em sua constituição histórica.

O desafio de reconhecer a pesquisa como uma possibilidade de desenvolvimento para todos significa refletir sobre esses determinantes, não só para entender, mas, para a partir desse entendimento, superá-lo e criar alternativas viáveis na prática.

Entendemos que a escola tem, sim, que possuir recursos para enfrentar as questões pedagógicas/educacionais, é isto que cabe a ela, a seus profissionais. A pesquisa, numa abordagem colaborativo-crítica, pode se constituir como um lócus para esse tipo de reflexão. Mas, para que essas questões sejam enfrentadas com clareza e qualidade, é necessária a visão de totalidade, ou seja, que as participantes possam entender que as questões pedagógicas são particulares e próprias da escola e que nesta condição têm que ser tratadas; mas que, ao mesmo tempo, devem ser compreendidas como históricas, apreendidas na sua complexidade, na sua gênese.

Nesta direção, a visão cotidiana, o pensamento que toma “o fragmento pelo todo” pode e deve ser questionado, pode e deve ser criticado. Entendemos que esta é uma condição para que movimentos de transformação possam acontecer, que a alienação possa ser enfrentada. No entanto esse movimento reflexivo pode criar desconfortos e incompreensões, pode gerar “o não querer e o querer” em conflito constante, numa verdadeira “*ebulição*”. Portanto, uma pesquisa que se propõe crítica e em colaboração tem que ser sistemática e contínua; e naquele momento ela apenas se iniciava.

Núcleo de Significação 2 – Os desafios da gestão na escola: entre o compromisso, as fragilidades da formação, a desvalorização do profissional e a burocracia da rede: “a gente não tem professor”

Este núcleo foi composto a partir das falas da diretora Alice, vice-diretora, Marilda e coordenadora Deise, participantes da equipe gestora da Escola Estadual José Fernandes⁴⁹. As falas foram produzidas em entrevistas e reuniões de formação do Projeto LEDA, durante o ano de 2010. Os indicadores articulam pré-indicadores de vários desses eventos e não seguem uma ordem cronológica. A articulação dialética desses indicadores e seus conteúdos permite-nos aproximar e, ao mesmo tempo, compreender como as práticas de gestão, aqui expostas pelas profissionais, nos induzem a considerar que sua atividade está transpassada por questões de diferentes ordens que vão desde as fragilidades na formação inicial dos professores e das próprias gestoras, até as dificuldades para gerir a falta de docentes e os impedimentos impostos pelas condições de trabalho.

Desta maneira, a potencial contribuição deste núcleo é destacar as questões estruturais, políticas e organizacionais que constituem a atividade das gestoras. Este núcleo é composto dos seguintes indicadores: 1) Os baixos resultados no SARESP, a situação da escola atual e o trabalho dos gestores; 2) Excesso de falta de professores exacerba e atrapalha a rotina diária, e sobrecarrega a equipe; 3) “Eu faço de tudo: eu tenho dó do aluno”; 4) Tipo de contratação determinada pela Rede de Ensino e seus impactos na organização da escola; 5) Faltas de professores – concurso, remoções e substituições causam transtornos na escola e no projeto; 6) Os salários recebidos pelos professores: insatisfação, desânimo e descompromisso; 7) As dificuldades dos professores: falta de conhecimentos, procedimentos e interesse; 8) As dificuldades das gestoras no acompanhamento ao (do) trabalho docente: faltam conhecimentos, sistematização, critérios e estrutura; 9) A formação inicial das gestoras – Alice; 10) O trabalho burocrático X falta de tempo X conhecimentos pedagógicos; 11) A formação inicial das gestoras – Deise; 12) As dificuldades das gestoras no acompanhamento ao (do) trabalho docente: falta tempo, conhecimentos, sistematização e estrutura; 13) A formação inicial das gestoras – Marilda; 14) A própria prática como critério de análise e acompanhamento do trabalho na escola; 15) As formações contínuas organizadas pelos órgãos centrais.

⁴⁹ Todos os nomes são fictícios.

Começaremos destacando as falas da coordenadora e da diretora, extraídas do indicador “*Os baixos resultados no SARESP, a situação da escola atual e o trabalho dos gestores*”, produzidas na reunião de dezembro de 2010, cujo foco era a avaliação do primeiro ano do projeto LEDA. Consideramos tais falas importantes uma vez que elas revelam, simultaneamente, as necessidades que levaram a equipe a procurar o projeto LEDA e como as participantes veem os desafios que enfrentam no desenvolvimento de sua atividade na escola.

Recorte 1. Indicador: *Os baixos resultados no SARESP, a situação da escola atual e o trabalho dos gestores*

Coordenadora Deise 19/12/10: então, na verdade assim... o: nó, né?... que a gente tinha... que fez a gente procurar esse trabalho [LEDA] foi o baixo índice do SARESP né, que **a gente** ficou meio **que descabelada** [com os resultados], né?... “o que que a gente vai fazer agora?. como é que a gente vai fazer?” E aí **a gente encontrou** o LEDA e trouxe pra cá.

Diretora Alice 19/12/10: (...) a gente **se viu numa situação** de que nós estamos vivendo (...) que realmente **hoje o trabalho da equipe diretiva**⁵⁰ (inclusive) **dentro da sala de aula é imprescindível...** não tem mais **como fugir...** não tem MAIS COMO FUGIR DISSO... então, **a gente tem lá: professores que têm uma rotatividade... uma certa rotatividade** que **a gente tem que trabalhar**, muitos são **descompromissados...** outros **que não correm atrás...** outros **que deixam pra lá (...)** e que **SE a gente NÃO fizer essa intervenção em sala de aula... Eu acho que vai ficar feio ... REALMENTE**

Nas falas acima, a coordenadora explica as razões que levaram a equipe gestora a procurar o projeto LEDA “*o baixo índice do SARESP, né?*”, bem como as dificuldades em lidar com a situação. A expressão “*a gente ficou meio que descabelada*” e as frases interrogativas – “*o que que a gente vai fazer agora?. como é que a gente vai fazer?*” – sugerem o impacto dessa avaliação externa, que revelou que a escola não estava bem, levando-as a se questionarem e, simultaneamente, foi fator constituinte para a necessidade de rever o trabalho e tentar melhorar.

Para compreender uma das causas desse impacto, que se constitui num importante determinante, retomamos que o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – é uma avaliação externa em larga escala da Educação Básica, aplicada a cada ano, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista e movimentar as mudanças necessárias, para que os alunos aprendam⁵¹.

⁵⁰ Na época da produção de informações desta pesquisa a designação corrente para a equipe gestora era “equipe diretiva”. Ainda que tenha havido uma mudança na expressão, resolvemos manter as falas tais como foram expressas pelas participantes na ocasião.

⁵¹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade

As gestoras parecem também se preocupar com a aprendizagem dos alunos, com o quadro de professores e as características que apresentam. Tal preocupação pode ser observada na fala da diretora, pelo modo como ela descreve desafios dos gestores na organização e acompanhamento da escola, “*a gente tem: professores que têm uma rotatividade*”; “*uns são descompromissados, outros que não correm atrás... outros que deixam pra lá*”.

Tais falas sugerem um cenário de precariedades no quadro dos profissionais docentes e mostram indícios de que a diretora assume, junto com a equipe, a responsabilidade de encaminhar as dificuldades apontadas.

Esta interpretação pode ser corroborada pelo uso do “*a gente*” e pelo jogo que se estabelece entre o uso da condicional “*SE a gente NÃO fizer essa intervenção*” e sua consequência: “*Eu acho que vai ficar feio... REALMENTE!*”, ou seja, que a situação se agravará. Notem-se as repetições: “*não tem mais como fugir... não tem MAIS COMO FUGIR DISSO*”, marcado em caixa alta no texto, o que indica a alteração de voz e colabora para compreensão de que esse pensamento é sempre um pensamento emocionado (VYGOTSKY, 1934/2001).

Como aponta Leontiev (1977), apenas a necessidade não faz mover a atividade, é preciso “*um motivo*”, que é significado como aquele que é capaz de suprir a necessidade percebida pelo sujeito. As falas sugerem que o motivo encontrado foi o projeto LEDA, do qual elas já tinham notícias. E que parecia ser capaz de ajudá-las a superar o desespero, revelado em “*que a gente ficou meio que descabelada, né?*”

Quais seriam as questões que provocam tensão na atividade da diretora e da equipe gestora, que se revelam na sua fala e que geram as emoções expressas acima (marcadas pela elevação de voz, pelo acento apreciativo)? Como podemos apreender o processo de seu pensamento? Que mediações⁵² estão contidas aí? E como podemos entender sua expressão?

No sentido de melhor compreender esse processo, precisamos recorrer aos seus

SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

⁵² Mediações: conforme discutido na Fundamentação Teórica desta tese, a categoria *mediação* expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Neste todo, o fenômeno ou o conjunto de fenômenos que o constituem travam uma teia de relações contraditórias que se imbricam mutuamente (...) mediação indica que nada é isolado (...) implica uma relação dialética (CURY, 1985, p. 43).

vários e diferentes determinantes⁵³, pois na perspectiva sócio-histórica, entendemos que a atividade da equipe gestora não pode ser compreendida sem que sejam consideradas as múltiplas mediações constitutivas desse fenômeno, uma vez que essa atividade se dá em condições históricas determinadas, transpassada por inúmeras mediações constituídas a partir dos interesses e forças sociais (PARO, 2012).

Alice é uma diretora que, à época da pesquisa, já integrava o quadro da Rede Estadual havia 20 anos. Assim, além do projeto LEDA que se iniciava, participava também de outros espaços de reunião, como os propostos pelas Diretorias Regionais de Ensino (DRE/SEE) e já tinha contato com discussões a respeito de gestão democrática, da importância do desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola e da atividade da equipe gestora em sua consecução. Como já apontamos na revisão de literatura, desde o início da década de 1990, está em curso um processo de ajuste do sistema educativo, expresso no espírito da LDB e repensado também nos âmbitos estaduais e municipais por meio de desenvolvimento e implantação de políticas públicas, que propõe a descentralização do sistema.

Dentre os vários dispositivos e artigos da LDB destaca-se aquele que determina que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: a) elaborar e executar sua proposta pedagógica; b) administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; c) assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; d) velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; e) prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; f) articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; g) informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Tais disposições situam a escola como a unidade fundamental do sistema escolar, e geram um impacto nos processos e na forma de gerir as escolas, o que implica uma reorganização da atividade de gestão na escola. Colocam ainda em evidência que, mais do que apenas supervisionar os processos na escola, as gestoras devem agir no sentido de organizar as formações necessárias para suprir as carências encontradas no corpo docente, formações estas que devem gerar resultados na aprendizagem do aluno (CAMPOS, 2010).

⁵³ Determinantes: como exposto na Fundamentação Teórica, a palavra “determinantes” está sendo usada como “*traços constitutivos dos fenômenos*” que desejamos apreender.

A diretora parece ter conhecimento desse cenário, e podemos entender que são fatores que potencialmente causam tensão ao seu trabalho, revelado na fala “*hoje o trabalho da equipe diretiva (inclusive) dentro da sala de aula (...) é imprescindível, não tem mais como fugir*”. O que nos chama atenção na sua fala é o adjunto adverbial de lugar: “*dentro da sala de aula*”. Como já apontamos, cabe ao diretor supervisionar os processos pedagógicos de formação contínua de educadores, o que implica uma divisão de tarefas com a coordenadora e com a vice-diretora. Também cabe à direção, eventualmente, acompanhar *in loco*, ou seja, na sala de aula, lugar privilegiado para conhecer os processos de ensino-aprendizagem que ali se desenvolvem. Mas a ênfase dada sugere que esta fala pode revelar mais do que aparenta, e é isso que vamos buscar compreender.

A diretora, a coordenadora e a vice mostram uma série de fatores que consideram impeditivos para a sua atividade, como mostram as falas abaixo:

Recorte 2. Indicador: *Excesso de falta de professores exacerba e atrapalha a rotina diária, e sobrecarrega a equipe*

<p>Diretora Alice 18-05: eu to achando que a gente tá assim MUITO exacerbada... é um... é um montante de funções que a gente tem que fazer... que praticamente não sobra tempo pra nada, nada, principalmente agora que não tem professor né... Então a gente tá entrando em sala de aula... direto ainda mais por conta dessa... de falta de professor ... tá::... o ó do boro (...)</p> <p>Coordenadora Deise 18-05: ontem faltaram QUATRO professores... eu fiquei com QUATRO salas</p> <p>Vice-diretora Marilda 18-05: todo dia está assim... às vezes [são] quatro professores de manhã... cinco à tarde...</p> <p>Coordenadora Deise 18-05: sabe o que são quatro salas? antes do... até o recreio e depois outras quatro?</p> <p>Vice-diretora Marilda 18-05: a inspetora [de alunos]... está ficando com aluno... o pessoal da secretaria... que são formadas né... têm pedagogia... às vezes vai lá... é uma aula... duas aulas</p>

Como se observa, as gestoras declaram que estão: “*entrando em sala de aula... direto*”, para substituir professores ausentes “*às vezes são quatro professores de manhã... cinco à tarde*”. Neste cenário é compreensível que elas se sintam sobrecarregadas com “*o montante de funções que têm que exercer*”, que exigem providências e ações que acabam sobrecarregando a equipe e a escola.

Substituir professores não faz parte das atribuições da equipe gestora. E é também bastante complexa a opção de manter esses alunos ocupados, supervisionados por profissionais que não estão preparados para a função “*inspetores de aluno e funcionários de secretaria*”, ainda mais numa escola de tempo integral, do Ensino Fundamental I, com projeto integrado de aulas e oficinas e que necessita de um

profissional com um perfil específico. Mandar os alunos de volta para casa é uma opção mais difícil ainda, pois a maioria dos pais trabalha: dispensar os alunos implicaria em assumir também a responsabilidade do que poderia ocorrer a eles se ficassem sem supervisão de adultos.

As falas das gestoras em nossa pesquisa revelam como, num movimento dialético, os aspectos objetivos são subjetivados por elas movimentando suas formas de pensar, agir e sentir, nos permitindo, via esforço analítico interpretativo, a apreensão de elementos da dimensão subjetiva das gestoras, sem que nos esqueçamos de que tal dimensão contém e revela a dimensão subjetiva constitutiva e constituinte da escola em questão. Outros indivíduos ou grupos poderiam responder diferentemente às demandas discutidas acima.

Os modos de sentir, pensar e agir de cada indivíduo, como interpretam e enfrentam os desafios de seu trabalho, são afetados pelos outros ao seu redor e, também e simultaneamente, afetam o desempenho uns dos outros, constituindo o modo de ser, de agir e de pensar de um grupo, no caso de nossa análise, da equipe gestora. Em outras palavras, estas ações e reações podem ir construindo o tipo de cultura da instituição (LÜCK, 2010). Recorremos às falas presentes no indicador abaixo para entender de maneira mais ampla alguns dos motivos que levam Deise à substituição dos professores:

Recorte 3. Indicador: “*Eu faço de tudo: eu tenho dó do aluno*”

Coordenadora Deise (entrevista): [além de ser coordenadora] faço mais, eu vou até em sala de aula, porque eu tenho essa **preocupação**, eu **tenho muito dó das crianças**, sabe? (...) Então, **eu acho um absurdo o aluno vir aqui e ficar com a inspetora vendo vídeo**. Eu fico **remoendo isso por dentro**, mas tem dias que isso acontece. Porque **eu sou uma só**, ainda que a Marilda e Alice **também** vão em sala de aula.

As falas de Deise evidenciam como ela, pessoalmente, vivencia essa situação, ou seja, como ela subjetiva a realidade. A escolha lexical “*dó*”, em “*eu tenho muito dó das crianças*” revela uma comiseração, uma compaixão, e parece ser também essa emoção que movimenta sua ação. Contribui para esta interpretação, o uso do verbo “*remoendo*”, que aponta para um pensamento recorrente e sugere um estado permanente de tensão e emoção, que movimenta sua atividade na direção de procurar, de alguma maneira, remediar a situação.

Cabe destacar que não é uma posição isolada das participantes da equipe gestora,

ainda que revestida de boa vontade, na tentativa de suprir uma falha imediata, que pode contribuir para resolver os problemas mais amplos de um sistema de ensino que tem carência de professores. Os profissionais não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho. Muitas vezes, deixar de suprir essas faltas, evidenciar a situação, discutir as razões para esse fenômeno, convocar os pais e professores, refletir sobre suas causas e pressionar os órgãos competentes, poderia ser uma possibilidade de encaminhamento de soluções para as condições que se apresentam. De forma isolada e circunscrita, sem compartilhar os problemas com a totalidade de professores e com as diretorias de ensino, além da ineficiência de tais providências, as ações das gestoras acabam por agravar a situação, uma vez que nem o aluno é bem atendido, nem as gestoras realizam sua atividade de supervisão e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem e outros serviços. Enfim, todos perdem.

Para compreender alguns determinantes estruturais dessa complexa situação e de como as condições objetivas são subjetivadas pelas gestoras, continuaremos as análises recorrendo às falas presentes no indicador abaixo, que colaboram para maior entendimento das várias razões que concorrem para essa situação de falta de professores e para as repercussões na atividade das gestoras:

Recorte 4. Indicador: *Tipo de contratação determinada pela Rede de Ensino e seus impactos na organização da escola*

<p>Diretora Alice 9-12-10: Porque como foi feita toda aquela atribuição turbulenta, muitos professores que pegaram aulas eram PEB 2⁵⁴, que nunca deram aula pra criança, pegaram duas, três escolas. E agora, além disso, a prefeitura chamou, foram todos embora.</p> <p>Pesq. 18-05: e como é que vocês veem por exemplo a diferença... qual é a grande diferença que vocês percebem?</p> <p>Coordenadora Deise 18-05: a grande diferença é a questão do compromisso (...)</p> <p>Vice-diretora Marilda 18-05: (...) do compromisso</p> <p>Diretora Alice 18-05: do compromisso</p> <p>Coordenadora Deise 18-05: antes não tinha faltas... a gente é... quando conseguia pelo menos amarrar algumas coisas... porque a maioria dos professores... eles tinham mais aulas aqui... então eles participavam de HTPC⁵⁵ (...)</p> <p>Vice-diretora Marilda 18-05: (...) tinha muito professor que já ficava o dia todo... a maioria (...)</p> <p>Coordenadora Deise 18-05: então... é::... eu Acho que estes anos todos... assim... por conta desse interesse do professor... do compromisso... AS crianças... não é que aprendiam mais... mas... eu não sei... na verdade (...)</p>

⁵⁴ PEB 2: Professores Ensino Básico II, a segunda parte do Ensino Fundamental, antigo ginásio (6º ao 9º ano). São os professores formados em Matemática, Português, Inglês, Química, Física, Música, Artes, etc. São chamados “especialistas” e, em geral, ministram aulas para a segunda parte do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

⁵⁵ HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo. Posteriormente nomeado ATPC.

Diretora Alice 18-05 (...) eu acho que **eles** [alunos] percebem essa **falta de estrutura** dos professores de agora

Coordenadora Deise 18-05 é... não tem essa coisa... elas percebem... como que eu posso te dizer... **eu acho que...** [o professor] **levava mais a sério...** não sei... **as crianças também levavam mais a sério**

Coordenadora Deise 09-12: E eu **achei** que eram **só aqui as faltas**, mas veio outra diretora aqui e falou: não, **falta em todas as escolas**.

Diretora Alice 09-12: A Deise só fica em **sala de aula**, (...) **mas realmente faltando quatro, cinco professores por dia, é o caos...**

A falta de professores referida pelas participantes é resultante de múltiplos fatores, a saber: as formas de contratação determinadas pelo sistema (“*aquela atribuição turbulenta*”), as condições didático-pedagógicas dos professores que apontam para a formação do profissional (“*muitos professores que pegaram aulas eram PEB 2 que nunca deram aula pra criança*”), as condições de trabalho (“*pegaram duas, três escolas*”), os concursos e remoções extemporâneos (“*E agora, além disso, a prefeitura chamou, foram todos embora*”).

Todos esses fatores acabam por revelar uma situação em que o quadro de professores é insuficiente para atender a demanda geral das escolas e inadequado para as Escolas de Tempo Integral, que necessitam de professores comprometidos com as características desse projeto e exigem dos docentes uma permanência na escola e encontros regulares, conjuntos, como é a proposta dos HTPCs. Professores que “*pegam duas ou três escolas*” não têm condições de cumprir esse horário, o que compromete o trabalho coletivo, como apontado pelas gestoras: “*eles [professores] tinham mais aulas aqui... então eles participavam de HTPC (...) tinha muito professor que já ficava o dia todo... a maioria (...)*”. Esses fatores são significados por elas como importantes para que os professores tivessem um maior compromisso com a escola.

Além disso, os professores de PEB II – Professores do Ensino Básico II – são docentes titulados pelas licenciaturas, habilitados para ministrarem aulas para alunos da segunda parte do Ensino Fundamental, ou seja, alunos entre 12 e 15 anos. Estas características específicas dos docentes nos ajudam a entender por que as gestoras diziam “*muitos professores que pegaram aulas eram PEB 2, que nunca deram aula pra criança*”, uma vez que a escola em questão atende alunos que têm entre 7 e 11 anos de idade.

É importante notar a aparente naturalidade com que Deise destaca: “*eu achei que eram só aqui as faltas, mas veio outra diretora aqui e falou: não, falta em todas*

as escolas”, o que sugere que a coordenadora não tinha conhecimento das causas mais complexas dessa situação, nem refletido muito sobre elas.

Na intenção de melhor compreender os vários determinantes da situação apontada na fala das gestoras, recorremos ao trabalho de Santos (2012), que fez uma extensa pesquisa sobre a política de administração de pessoal docente na SEE/SP nas últimas décadas. As conclusões mostram que a admissão de elevado contingente de professores temporários⁵⁶ realizados pela SEE, “*submete tanto os professores como a escola a conviver com uma situação de precariedade*” (SANTOS, 2012, p. 154). Essa realidade é detalhada pela diretora Alice nas falas que compõem o indicador abaixo :

Recorte 5. Indicador: *Faltas de professores – concurso, remoções e substituições causam transtornos na escola e no projeto*

Diretora Alice 22-06: não... **porque não depende da vontade dele [professor] ... independe da vontade dele...** então a coisa está tão... tão... roxa... **está tão difícil que a gente nem sabe como vai ser o processo de escolha do ano que vem... né... tem coisa de vínculo empregatício... aquelas novas leis...** aquelas coisas... então assim... o ano que vem... o que eu pensava que fosse acontecer daqui uns dois anos... está acontecendo agora... não que () de ciclo dois né... ciclo um ainda você consegue... então assim... **o ano que vem se continuar toda essa legislação...** muitos professores que estão dando aula com a gente hoje que **são até legais... são bons... eles são proibidos de ministrar docência no Estado o ano que vem... porque eles têm que ficar congelados 200 dias**

Coordenadora Deise 22-06: ah... porque já[são]. Contratados há .. 2 dois anos né?

Vice-diretora Marilda 22-06: **contrata um ano** e depois fica um ano sem trabalhar.

Vice-diretora Marilda 22-06: (...) Aí você tem falta e falta de professor, **a sala não tem** professor, e tem o professor que falta. Aí é uma loucura. Foi muito difícil esse ano, **muito difícil** mesmo.

Todas 22-06: Nossa, foi mesmo!

O quadro acima exposto reforça as dificuldades enfrentadas pelas gestoras, na articulação do projeto da escola, uma vez que a cada ano é um grupo de professores que assume as aulas “... *porque não depende da vontade dele [professor]... independe da vontade dele... continuar*”, uma vez que “*tem coisa de vínculo empregatício... aquelas novas leis...*” e “*muitos professores que estão dando aula com a gente hoje que são até legais... são bons... eles são proibidos de ministrar docência no Estado o ano que vem*”.

Tais falas evidenciam o que Santos (2012, p. 155) discute sobre os professores contratados a título precário:

⁵⁶ Professores temporários são professores contratados a título precário, sem concurso e que podem, no máximo, ficar um ano no cargo. Após esse período, ou se houver concurso e esses professores (também chamados eventuais) não forem aprovados, não podem mais assumir aulas na rede.

esses profissionais pouco contribuem para a promoção da continuidade do projeto pedagógico da escola, uma vez que a instabilidade, característica do contrato de trabalho estabelecido, não permite vínculos duradouros com a instituição e a integração dos mesmos à equipe de trabalho e aos alunos.

A condição de precariedade vivida pelos profissionais da rede se estende também aos salários recebidos, questão apontada pelas gestoras quando discutiam as dificuldades que enfrentam para envolver o professor no planejamento da escola:

Recorte 6. Indicador: *Os salários recebidos pelos professores: insatisfação, desânimo e descompromisso*

Vice-diretora Marilda 9-12: Só pra você ter uma noção (...) eu escutei de um professor falando assim: que **a gente exige demais aqui pelo salário que eles recebem**. Eles falaram assim: eu vou pendurar o meu holerite aqui pra mostrar que vocês estão cobrando demais (...). Então, a gente tem muito professor com essa visão: **eu não ganho pra isso, para o que é cobrado**.

Diretora Alice 9-12: E o professor ainda fala que vai dar aula de 1,89.

Coordenadora Deise 9-12: Mas, **é esse salário que a gente tem**, e eu acho que **com esse salário a gente tem que fazer o melhor**, porque **a gente se propôs a isso**. Senão, **pega sua maleta e vai embora**, eu sou dessa opinião.

Os baixos salários recebidos pelos profissionais da educação e suas repercussões na atividade docente e na qualidade da escola foram discutidos por vários autores nos últimos anos (BARBOSA, 2012; SOUZA, 2012; PARO, 2006; 2011; GATTI & BARRETO, 2009; entre outros).

Carreira e salário, que estão associados a “*desprestígio profissional*”, se constituem fatores que pesam tanto sobre a procura por cursos de formação para essas carreiras, como sobre o ingresso e permanência na profissão (GATTI & BARRETO, 2009, p. 240). As autoras destacam que os docentes da Educação Básica têm rendimento médio muito menor que as demais profissões consideradas para efeitos de comparação, mesmo levando-se em conta a diferença existente entre as horas trabalhadas, o que permite dizer que “*os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas*” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 241).

Colaborando para a compreensão da situação, Barbosa (2012, p. 403) destaca que as políticas adotadas pelos últimos governos acabam por definir um “*padrão de remuneração do professor [que] acentua a desvalorização social desse profissional que, dada a sua condição de pauperização, passa a se sentir insatisfeito e frustrado por pertencer a uma profissão que não tem reconhecimento financeiro e social*”.

Na mesma direção, Paro (2006, p. 98) aponta que: “*com a deterioração das condições de trabalho, não é raro observar-se nos professores uma postura de total alienação com respeito às consequências de sua atividade profissional*”. O autor aponta que essa postura, além de contraprodutiva, denota uma desistência de luta por melhores condições de trabalho e de ensino.

Contribui para tal situação de desajuste, a representação da docência, historicamente constituída como “vocação” e “missão”, associada à própria gênese da profissão, tendo peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas mentalidades e nas práticas docentes. De certa forma, tal representação contribuiu para afastar socialmente

a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva da “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político ... (GATTI & BARRETO, 2009, p. 239).

Nesta direção, é interessante recuperar a fala da coordenadora no recorte 6, para compreender as significações que atribuía a essa situação: “*Mas, é esse salário que a gente tem, e eu acho que com esse salário a gente tem que fazer o melhor, porque a gente se propôs a isso. Senão, pega sua maleta e vai embora, eu sou dessa opinião*”.

As falas acima sugerem que Deise não tem um questionamento mais crítico sobre as condições de trabalho que enfrenta, o que parece indicar que ela se aproxima de uma concepção de missão (“*a gente tem que fazer o melhor, porque a gente se propôs a isso*”) como se a premissa não pudesse ser questionada: aceita-se ou não. Assim, se não se aceitam essas condições, a opção apontada por ela é sair, abandonar a carreira: “*pega sua maleta e vai embora, eu sou dessa opinião*”.

Queremos destacar que tal afirmação da coordenadora não foi contestada por nenhuma das outras participantes, o que sugere que a vice-diretora e a diretora, de certa forma, endossam esse ponto de vista ou, pelo menos, aceitam com tranquilidade, como normal, como se essa circunstância não fosse possível de ser problematizada. Tal “naturalização” revela uma submissão acrítica às condições de trabalho e impede o questionamento de seus determinantes: os baixos salários, as políticas de contratação do Estado, a desvalorização profissional, as precariedades na formação dos profissionais de ensino, que, aliás, foram descritas por elas, mas sem uma reflexão sobre sua gênese.

As discussões postas acima estão imbricadas num círculo vicioso difícil de romper, pois, como nos mostra Paro (1986 apud PARO, 2006, p. 95), progressivamente o Estado passou a dar cada vez menor importância à escola pública,

endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descurando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino das massas. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração profissional.

O autor nos alerta que é fundamental compreender a relação entre a má formação profissional e os salários recebidos pelos docentes, uma vez que uma das causas importantes da deterioração da escola fundamental e média são os baixos salários. Segundo o autor, “*numa economia de mercado, quando cai a remuneração por determinada ocupação, ocorre como congruência uma cadeia de fatores que leva à queda da qualidade da força de trabalho a ela associados*” (PARO, 2006, p. 95-96).

Tal fato provoca a evasão de pessoas mais bem qualificadas, que investiram em sua formação na expectativa de obter uma remuneração que tal ocupação já não oferece. O autor alerta que assim, com o tempo, a rede pública consegue atrair pessoas menos qualificadas, com menor capacidade profissional e que não encontram outras alternativas de emprego.

As discussões acima indicam como as condições objetivas (políticas educacionais) que afetam salários, planos de carreira docente, são subjetivadas pelas gestoras, e contribuem para apreendemos a dimensão subjetiva desses fenômenos. Nessa direção, entendemos que as palavras são o microcosmo da consciência individual, refletindo e refratando o mundo ao seu redor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929-1930/2006), mundo este que é constituído também pelos sujeitos que as enunciam. As gestoras de nossa pesquisa enfrentam também a precariedade da formação docente da qual elas mesmas são vítimas e exemplos, como mostram as falas abaixo:

Recorte 7. Indicador: *As dificuldades dos professores: falta de conhecimentos, procedimentos e interesse*

<p>Diretora Alice 22-06: então antigamente... aquilo que o professor falava [era lei] e qual é a intervenção? ... vamos falar do diretor... era questão de indisciplina... né que a gente lembra bem aquela figura do diretor que ficava lá em cima. e o professor dava conta do recado dentro da sala de aula... HOJE a gente tem que intervir no trabalho do professor em questões que... até em questões de escrita... sabe... escrever assim... errado... como a gente já relatou pra vocês... né</p>
--

As falas de Alice reportam-se à função do diretor de outros tempos (“**aquela figura do diretor que ficava lá em cima**”), cuja intervenção era apenas disciplinar,

sugerindo que ela entende que esta era a verdadeira “função do diretor”. No par dialético com o “*diretor que ficava lá em cima*”, havia o **professor** que “*dava conta do recado dentro da sala de aula*”. Portanto, a função que hoje é atribuída ao diretor aparece, nesse discurso, como algo “a mais”: “*intervir no trabalho do professor em questões que... até em questões de escrita*”. Atualmente, Alice precisa fazer coisas para as quais ainda não se sente preparada, ou se considera tão despreparada quanto os professores. Alice parece estar vivendo a contradição entre o que ela é – porque se formou assim – e o que ela precisa ser – porque a história e a cultura o exigem. Seguindo este raciocínio, Alice parece não refletir sobre como, historicamente, os professores chegaram a essa condição, nem sobre as próprias condições de sua formação.

Como já discutimos neste trabalho, o educador hoje vive uma condição de precariedade tanto financeira como de formação inicial, e se sente pouco estimulado a buscar atualização ou especialização. No caso do professor da segunda parte do ensino fundamental, os PEB II, tal situação é ainda mais notória, uma vez que trabalham em vários empregos e tentam, por meio de um acúmulo de aulas, receber um salário mais condizente com suas necessidades imediatas (PARO, 2006). Esse conjunto de fatores diminui ainda mais as possibilidades de os professores se engajarem numa formação continuada para completar a formação inicial recebida.

Na mesma direção “*ao pagar continuamente os baixos salários, o sistema educacional demonstra contentar-se com um tipo de profissional de baixa qualificação com que tem contado, fazendo caírem também o cuidado e o investimento com os cursos de formação destes profissionais*” (PARO, 2006, p. 98).

Na continuidade do diálogo, Alice aponta outros impeditivos para a realização adequada de sua atividade, tais como: a insegurança em relação aos conteúdos e procedimentos pedagógicos, e o domínio da proposta e dos fundamentos teórico-metodológicos sintetizados no programa Ler e Escrever, como sugerem as falas organizadas no indicador abaixo:

Recorte 8. Indicador: *As dificuldades das gestoras no acompanhamento ao (do) trabalho docente: faltam conhecimentos, sistematização, critérios e estrutura*

Diretora Alice 18-05: (...) mas é difícil seguir viu? [acompanhar o trabalho dos professores] é difícil seguir.... EU me sinto mais ou menos meio insegura... porque eu não sei NADA sobre [o programa] Ler e Escrever... nada... nada

Coordenadora Deise 18-05: como não sabe? você já sabe (...)

Diretora Alice 18-05: é... mas muito pouquinho né... muito pouquinho... se perguntar de legislação eu sei... né... mas assim... aí a gente vai tentando

A diretora relaciona a dificuldade em “seguir” os professores com seu pouco

conhecimento acerca dos processos pedagógicos: *“EU me sinto mais ou menos meio insegura... porque eu não sei NADA sobre [o programa] Ler e Escrever... nada... nada”*, em especial sobre o programa Ler e Escrever, que é a base do trabalho realizado na escola e um dos indicadores do SARESP. É interessante notar a quantidade de modalizações nas falas acima: *“eu me sinto mais ou menos meio insegura”*, e o jogo que se estabelece com o *“eu não sei NADA sobre [o programa] Ler e Escrever... nada... nada”*, em que se destaca a repetição da palavra *“nada”* três vezes para quantificar sua condição de competência. Tais escolhas lexicais indicam que ela se expõe, admitindo seu desconhecimento, mas também se justifica, e se protege, afirmando o seu saber em outra área: *“se perguntar de legislação eu sei”*. Por outro lado, é interessante notar que a coordenadora parece querer minimizar o não saber da diretora: *“como não sabe? você já sabe (...)”*.

O que a diretora e coordenadora expressam nestas falas?

Como apontado na literatura, a gestão é um princípio e um atributo da direção escolar, entendida como um trabalho conjunto da equipe gestora (LIBÂNEO et al., 2012), no qual o diretor ocupa um lugar não puramente burocrático – administrativo –, assumindo uma tarefa de articulação, de coordenação do projeto da escola, que o vincula à dimensão pedagógica. Há, portanto uma divisão de responsabilidades da equipe gestora, apontando para a diretora que, ainda que não seja a primeira responsável por seguir os processos pedagógicos, cabe a ela conhecê-los e, junto com a equipe, estabelecer critérios para o seu acompanhamento, cabendo ao coordenador a articulação dessa frente.

Neste sentido, pode ser mais fácil para a diretora do que para a coordenadora assumir, em sua fala, seu não saber e seus limites. A fala de Deise parece querer atenuar a culpa de Alice e, ao mesmo tempo, resguardar seu próprio não saber. O desconforto com o próprio não saber é uma constante entre elas e parece gerar um sofrimento por terem que dar conta de algo para o qual não se sentem preparadas.

No intuito de aprofundar nossa análise procurando as raízes desse sentimento, é preciso entender como elas se constituíram como diretora e coordenadora e quais os instrumentos de que dispõem para analisar e intervir na escola. Para tanto, recorreremos às declarações feitas por elas, presentes nos indicadores a seguir:

Diretora Alice (entrevista): Como eu comecei? Porque assim, a minha mãe é professora, o pai dela era professor, enfim. O meu avô veio do interior, **ele era professor também**. Na época virou **supervisor**, que era o **inspetor de ensino**, enfim. **Mas, eu não queria ser**, porque eu achava que ser professora, **fazer magistério ou pedagogia era pra quem queria casar**. Aí eu.. “eu não quero isso pra mim”. **Aí eu fiz colegial**. O meu **colegial foi bárbaro**. Fiz em Perdizes, perto da PUC. Aí fiz o primeiro grau, colegial lá e depois **resolvi fazer magistério**. Mas, **resolvi depois de** ouvir tanto a minha mãe falar. Eu fiz mais dois anos de magistério.

[minha mãe falava] **Vai fazer pedagogia, porque aí eu teria um diploma**. Eu **prestei medicina**, eu **prestei jornalismo**. Na verdade, **eu não tinha me encontrado ainda**, né? (...) Aí depois **quando eu casei**, eu combinei com o meu ex-marido **que a gente ia prestar uma faculdade**, ele queria fazer administração, então **eu fui junto prestar pra pedagogia**. **Ele não passou e eu passei**. **Já que eu passei, eu vou fazer**. **Não foi uma boa faculdade**, eu **aprendi mais nos dois anos do magistério do que na própria faculdade**.

Como declarado por Alice, a opção por Magistério e pelo curso de Pedagogia foi mediada pela influência familiar. Destaca-se a influência materna, contra a qual inicialmente resistiu: *“fazer magistério ou pedagogia era pra quem queria casar (...) eu não quero isso pra mim”*. A diretora qualifica seu colegial como *“bárbaro”*, mas por não ter se definido durante esse curso, Alice prestou outras faculdades, entre elas Pedagogia, que embora não tenha sido sua primeira opção, foi a que cursou.

É fundamental para esta investigação compreender esse percurso, que é marcado por influência familiar, *“fui fazer de tanto a minha mãe falar”*, e por uma avaliação negativa de sua formação *“não foi uma boa faculdade, eu aprendi mais nos dois anos do magistério do que na própria faculdade”*. No início de carreira, após um tempo em sala de aula, ela foi convidada para ser vice-diretora. Sua fala nos dá indícios, pistas, de uma adesão circunstancial a esta carreira e sugere, também, que a faculdade não lhe forneceu os conhecimentos teóricos didático-pedagógicos que ela considera relevantes para, por exemplo, entender os pressupostos do Programa Ler e Escrever, como ela apontou. O recorte abaixo mostra como seu conhecimento foi sendo construído na prática:

Diretora Alice (entrevista): Quando foi em 92, **o Estado me chamou**. **Aí eu fui pro José Botelho Godinho**⁵⁷. (...) **E ninguém queria ser vice**. (...) **Aí eu topei**. A **vice-direção me encantou**. **Porque eu aprendi a duras penas**. A **escola estava nas minhas costas**. Tudo o que eu fazia, ela [a diretora] ela aprovava, (...) ela nunca desmandou o que eu tinha feito. **Aí como era uma escola pequena, às vezes, quando faltava funcionário eu tinha que atender o balcão**. Lá não era assim, *ahh, eu não faço isso porque não é da minha alçada*. Então, **hoje eu sei fazer tudo, eu sei fazer as coisas**, eu sei aonde que guarda. **Eu fiquei lá 14 anos ...**

⁵⁷ Nome fictício

(...) [o que mais me encantou] Eu acho que na questão **da relação das pessoas**. Eu era muito burocrática. É, o **nosso serviço era mais burocrático antigamente**. Se você for pegar 15 anos atrás, o nosso serviço era extremamente burocrático. **É muito fácil**, porque eu aprendo a fazer. O **pedagógico é mais difícil**. **Agora aqui eu estou me inteirando do pedagógico**. Lá não. **O administrativo é exato**. Você tem que chegar e **fazer o documento**, você completa dessa forma. Pronto e acabou. Se estiver errado, você retifica no computador. A questão de você **lidar com as pessoas é mais difícil**.

Nas falas acima, Alice sugere que os conhecimentos que tem são da ordem do técnico-administrativo. O administrativo aprende-se “*a duras penas*”, mas “*é exato*”; “*você tem que ... fazer o documento (...) Se estiver errado, você retifica no computador*”. Ou seja, aprende-se na prática, por experiência cotidiana. Ainda que seja necessário refletir sobre a quem servem esses documentos e formulários, o relato de Alice revela que, no seu percurso, o “fazer” se sobrepôs – “*É muito fácil, porque eu aprendo a fazer*”.

É interessante notar também a contraposição entre: [“o que mais me encantou] *eu acho que na questão da relação das pessoas*”, no início de sua fala, e no final: “A *questão de você lidar com as pessoas é mais difícil*”. Entre as duas falas, Alice faz uma reflexão que mostra uma questão historicamente posta: “*O administrativo é exato*”, sugerindo que o que é exato não necessita de reflexão e discussão. E conclui: “*É muito fácil*”. Alice parece opor um ao outro: “o administrativo é fácil” e “o **pedagógico é mais difícil**”.

Das palavras de Alice podemos depreender que ambas as dimensões (administrativo e pedagógico) trabalham com pessoas, mas o que medeia a relação entre as pessoas, nos dois casos, é diferente. No administrativo, “exato”, ainda que decretos e normas sejam objetivações sociais, seu “produto em leis”, torna a relação mais objetiva e os conflitos e desacordos têm “ratificações” (“*se estiver errado, você ratifica*”). Já com relação ao trabalho pedagógico exige-se, além do domínio de um conteúdo específico, também o domínio de uma maneira de mediar a apropriação contínua desses conteúdos, por aqueles que têm a responsabilidade de transmiti-lo às novas gerações.

Ou seja, envolve discutir, com os professores: o que entendem sobre o que dizem, como realizam o que falam, e como analisam os resultados na aprendizagem concreta dos alunos. Sem o conhecimento pedagógico, que envolve conteúdos específicos, metodologia e didática, sem conhecer suas finalidades, conteúdos e procedimentos, torna-se difícil, para não dizer impossível, estabelecer critérios para o acompanhamento da dimensão pedagógica da escola.

Vejam agora a formação inicial da coordenadora :

Recorte 11. Indicador: *A formação inicial das gestoras – Deise*

Coordenadora Deise (entrevista): Eu fiz magistério, eu me formei em 87. Em 86 eu comecei a trabalhar numa escolinha particular, porque no magistério você se formava e depois fazia um ano de especialização de pré-escola... Eu fiz o primeiro colegial e depois magistério, segundo, terceiro, quarto ano, né? Depois de 87, eu fui trabalhar com sala de reforço no Estado. Concurso eu prestei e me efetivei em 93. Só que em 89... quando eu terminei o magistério, eu falei: eu não vou ficar 30 anos dando aulas. Eu fui procurar outra coisa. [Eu fiz outra graduação]

[Mas] O estar com pessoas [era o que eu mais gostava]. Eu dava aulas na prefeitura de manhã, à tarde no Estado e fazia faculdade à noite. E fazia os estágios de sábado e domingo. Aí como eu ia pra casa só pra dormir, eu não tinha tempo pra nada, enfim. (...). Aí eu fazia estágio de manhã e continuava no Estado à tarde. Nisso até 92, até me formar. Eu tinha uma classe de pré-escola e fui ficando. Mande um monte de currículo depois que me formei. Eu fui chamada três vezes, mas não fui, porque estava com classe de primeira série e não quis largar. Aí eu fui ficando, eu larguei de mão do outro curso e continuei no magistério.

Deise revela que cursou o magistério como primeira formação, mas como “*não queria ficar 30 anos em sala de aula*”, procurou uma graduação em outra área. Indica “*o estar com as pessoas*” como um componente importante para as duas carreiras que tentou. As falas acima também revelam as tensões na trajetória de Deise: o pouco tempo que tinha para estudar “*Aí como eu ia pra casa só pra dormir, eu não tinha tempo pra nada, enfim*”; a desistência da outra carreira “*Mande um monte de currículo depois que me formei... Eu fui chamada três vezes, (...) mas estava com classe de primeira série e não quis largar. Aí eu fui ficando*”.

No entanto, apesar de Deise deixar entrever que a opção pela educação foi determinada por um conjunto de circunstâncias, em que ela “*foi ficando*”, destaca que sempre pensou em fazer pedagogia:

Recorte 12. Indicador: *A formação inicial das gestoras – Deise*

Coordenadora Deise (entrevista): E sempre pensando, eu preciso fazer pedagogia. Aí veio a lei que todo mundo tinha que ter pedagogia e o Estado ofereceu para os professores efetivos, que foi aquele PEC de formação universitária, foi pela PUC. A gente tinha uma escola polo aqui [no bairro] e eu fiz o PEC. Aí eu tenho a minha formação minha em pedagogia pelo PEC.

Aparentemente, apesar de ter sido sua intenção cursar pedagogia, foi uma exigência legal que a fez cursar o PEC – Programa de Educação Continuada de Formação de Professores – que foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação

(SEE/SP)⁵⁸ em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o objetivo de oferecer formação universitária aos docentes com habilitação em magistério de nível médio (Professores de Educação Básica I), como uma das formas de complementar a formação inicial dos docentes. Vejamos como Deise significa essa formação:

Recorte 13. Indicador: *A formação inicial das gestoras – Deise*

Coordenadora Deise (entrevista): O material é muito bom, os textos.(...) Agora, uma das coisas... eu sou uma pessoa assim: o que me interessa eu vou a fundo, acho bárbaro, eu vou atrás. Agora, o que tem alguma coisa que me desagrada, eu largo mão. Então, o que me desagradou no PEC era a **tutora que a gente tinha**. Ela não conseguia passar pra gente. A gente não discutia, **a gente não conseguia ir pra frente**. Ah, nessa época eu já era coordenadora.

Interessante como Deise aponta a sua insatisfação com os espaços de tutoria: “*A gente não discutia, a gente não conseguia ir pra frente*”. Ao destacar que, naquela época, ela já era coordenadora, ou seja, já estava em contato com os desafios da função, o fato de não discutir parece sugerir que o curso de pedagogia, apesar dos bons textos, não foi significado por ela como um espaço de reflexão, em que ela discutisse as questões concretas com que se defrontava na sua atividade diária como coordenadora. Ou seja, o curso não favoreceu intencionalmente uma reflexão teórico-prática.

Ao relatar como ela vê sua função como coordenadora, Deise aponta deficiências sistêmicas:

Recorte 14. Indicador: *As dificuldades das gestoras no acompanhamento ao (do) trabalho docente: falta tempo, conhecimentos, sistematização e estrutura*

Pesq.: Qual é o trabalho do Coordenador pedagógico? ::

Coordenadora Deise (entrevista): nas diretrizes que a gente tem, né? [O que é trabalho do professor/coordenadora na escola] Porque **é tudo muito bonito, né?** Porque eu acho que **no real isso não acontece, né?** Então, o que você tem que fazer? **Mediar o trabalho do professor na sala de aula, preparar as reuniões de HTPC, ter essa relação com a comunidade, com pais de alunos, ser um elo entre a gestão, que é o diretor, e com os professores. Basicamente isso.** É. Agora, eu faço isso? Faço. Fazia até então. (risos) E faço mais, eu vou até em sala de aula, porque eu tenho essa preocupação, **eu tenho muito dó das crianças, sabe?** (...) Então, eu acho um **absurdo** o aluno vir aqui e ficar com a inspetora vendo vídeo. Eu fico **remoendo** isso por dentro, mas tem dias que isso acontece. Porque **eu sou uma só**, ainda que a Marilda e Alice também vão em sala de aula.

Ao declarar o que entende por sua função, as significações de Deise se aproximam do que é discutido na literatura sobre o papel do Coordenador Pedagógico.

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.pec.sp.gov.br/abertura.html>>. Último acesso em: 09 dez. 2014.

Segundo Placco (2008) e Placco e Souza (2012), o coordenador pedagógico é o elemento mediador entre currículo e professores. Ou seja, tem como função auxiliar o professor a fazer as articulações curriculares, levando em consideração as especificidades das várias áreas de conhecimento, a realidade dos alunos com quem trabalha e a realidade sociocultural em que a escola se situa. Além disso, deve considerar os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

A função mediadora da coordenação pedagógica consiste na ação intencional de aprofundar, discutir e analisar criticamente os significados das propostas curriculares com os professores, para que os docentes expressem suas significações e as reelaborem a partir da discussão, de modo a constituir, junto com o grupo, condições para que os professores trabalhem coletiva e criticamente as propostas curriculares, em função de sua realidade específica (PLACCO, 2008; PLACCO & SOUZA, 2012, LIBERALI, 2006a). É neste sentido que cabe, ainda, ao coordenador ser um articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo e possibilitar ações de parceria, convocando os profissionais a se implicar no desenvolvimento de ações para atingir objetivos e metas comuns, movidos por necessidades semelhantes.

A formação desenvolvida na escola deve procurar estabelecer nos contextos um movimento questionador capaz de gerar no formando “*dúvidas em suas certezas, rupturas no seu pensamento e na sua ação de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas*” (PLACCO, 2002, p. 117). Ou seja, esse movimento deve oportunizar que os coordenadores sejam também capazes de lançar esse mesmo olhar sobre sua própria formação.

Nas falas acima, Deise declara que conhece o que se espera dela: “***Mediar o trabalho do professor na sala de aula, preparar as reuniões de HTPC, ter essa relação com a comunidade, com pais de alunos, ser um elo entre a gestão, que é o diretor, e com os professores***”. E avalia a prescrição institucional para a função de coordenadora: “*é tudo muito bonito*”. Mas, continua: “***no real isso não acontece***”. O que ela acaba fazendo mesmo é substituir professores. Como já apontado por Clot (1999/2006), o *real* da atividade se constitui da prescrição sobre a atividade e da atividade real: Deise sabe o que deveria fazer (mediar o trabalho dos professores), e o que faz (substituir professores), o que não faz (ser um elo entre a gestão e os professores). Para Clot (1999/2006), as atividades suspensas, impedidas ou contrariadas devem ser incluídas na

análise, uma vez que elas tensionam as significações que o sujeito atribui a essas atividades. O que Deise fala que faz e o que não faz constituem o *real* de sua atividade.

Para Deise “***no real*** isso não acontece!! É. Agora, eu faço isso? Faço. Fazia até então. E faço mais, eu vou até em sala de aula. Assim ...” Tais falas sugerem que contradições entre a atividade prescrita e a real tensionam a atividade, gerando conflitos entre o que a coordenadora pretende fazer e o que de fato realiza ou acaba realizando (CLOT, 1999/2006).

Os obstáculos que Deise enfrenta são muitos e, para citar apenas alguns, podemos lembrar: a opção pelo magistério, no qual ela “***foi ficando***”, a formação superior, que embora contasse com um bom material, não se constituiu num espaço de discussão capaz de gerar reflexões que pudessem sustentá-la em sua prática, reflexão esta que poderia colaborar para que ela questionasse as condições históricas da gênese das faltas de professores e, em conjunto com as outras participantes da equipe, pudessem lutar junto aos órgãos centrais.

Destaque-se o sentimento de compaixão pelos alunos “*eu tenho muito dó das crianças, sabe? (...) Então, eu acho um absurdo o aluno vir aqui [na escola] e ficar com a inspetora vendo vídeo*”. Esta fala sugere que esse componente emocional parece constituir o motivo que a impulsiona. Destacamos o quanto essa manifestação de afeto e emoção constitui esse momento, que avaliamos como de sofrimento, mas que não ajuda a avançar a atividade sugerindo ingenuidade frente à realidade. Agindo, sentindo e pensando assim, Deise não se mobiliza para a reflexão crítica, sobre as causas históricas da situação vivida, não cogitando alternativas para efetivamente criar condições para o aluno aprender e se emancipar.

Para expandir nossa compreensão, recorremos a Leontiev (1977) que explica que uma atividade prática real, concreta, só se realiza por meio das ações que a constituem, e cada ação, por sua vez, realiza-se por meio de diferentes operações, que dependem das condições de sua execução; ou, seja, a atividade depende das possibilidades do contexto e dos instrumentos por meio dos quais é realizada. Assim como a atividade se relaciona com o objeto/motivo, as ações relacionam-se com os objetivos. Cada ação é, pois, definida como um processo que corresponde à noção do resultado que será alcançado.

Considerando o exposto, podemos interpretar que a substituição de professores, constante na prática de Deise, é uma ação no conjunto de sua *atividade real* (CLOT,

1999/2006). Porém, o objetivo dessa ação é suprir uma carência crônica de falta de professores, o que revela precariedades mais amplas, limites impostos à atividade do coordenador que seria “*mediar o trabalho do professor na sala de aula, preparar as reuniões de HTPC (...) um elo entre a gestão, que é o diretor, e com os professores*”. Ou seja, limites impostos pelo sistema para que sua atividade, como ela declara, se realize a contento.

Podemos entender que no seu fazer diário, Deise constrói as alternativas, possibilidades que encontra para atender o aluno, mas essas alternativas não se dão no vazio: são construídas dentro das possibilidades concretas que suas condições pessoais e institucionais determinam, numa dada história mediada temporal e pessoalmente por suas experiências, em que se entrecruzam valores, conhecimentos, determinações. A maneira como ela elabora, interioriza, ou melhor, subjetiva essas mediações é que vai orientá-la em suas ações.

Como apontado, na perspectiva que adotamos, a realidade é simultaneamente independente do homem, mas também construída pela ação do homem, que nos seus fazeres diários modifica a natureza por meio de suas ações, por meio do trabalho. Ou seja, homem e mundo não existem de forma isolada, estão em permanente relação constitutiva. Subjetividade e objetividade são polos que se constituem numa relação dialética. E aqui podemos entender também a dialética objetividade - subjetividade, que se constitui / se revela nas falas de Deise. Assim, ao expressar as significações que atribui à sua atividade, Deise expressa também o conjunto de medições que o constituiu, não de forma direta, mas mediada por sua subjetividade.

Analisando as significações de Deise, podemos apreender um cenário da educação atual, em que prevalecem as condições de precariedade dos profissionais da educação: formação insuficiente, desprestígio profissional, baixos salários etc., condições estas que também a constituem. Por meio de suas ações, movida por sentimentos de pena, compaixão e solidariedade ao aluno, embora não intencionalmente, ela contribui para manter essa situação, ao agir na emergência e no imediatismo, sem recorrer ao movimento de reflexão teórico-prático. Suas ações e expressões acabam, portanto, constituindo a dimensão subjetiva dos fenômenos que ela denuncia.

No contexto mais próximo do trabalho imediato das gestoras, todas estas falas carregam significações, modos de ser, pensar e agir; e as participantes dessa equipe

gestora, por meio da palavra, da linguagem, se comunicam e se afetam reciprocamente, refratando a realidade mais ampla, da qual participam e constituem. Para ampliar nossa compreensão da formação inicial das gestoras, discutiremos abaixo como a vice-diretora significa sua aprendizagem profissional e sua trajetória profissional.

Recorte 15. Indicador: *A formação inicial das gestoras – Marilda*

Vice-diretora Marilda (entrevista): Eu tinha uma vizinha que era professora e ela sempre incentivava: **faz o magistério, porque vai te dar uma base**, se você quer ser professora ou não. Aí eu fui e fiz. Naquela época eu trabalhava no banco. **Eu aprendi muito mais no magistério** [do que na Pedagogia]: a entrar em sala de aula, (...) que o **magistério dava mais uma base pra você entrar em sala de aula e dar aula** [Mais base]. Do conteúdo mesmo, da metodologia, porque **a gente fazia estágio**, a gente tinha que fazer os trabalhos pra expor. Isso já era como se fosse aula. Na faculdade de pedagogia não te dá isso. **É mais aquela coisa pra você ser diretora e coordenadora**. Eu acho que [pedagogia] te dá mais uma base teórica dessa parte administrativa. Na faculdade eu senti que era mais teoria mesmo, que aí fica por conta do professor ir lá e aplicar na prática.

Observamos que as significações de Marilda se aproximam das de Deise e Alice sobre sua formação inicial: “*Eu aprendi muito mais no magistério [do que na Pedagogia]*” e o curso de pedagogia é identificado como aquele que tem uma carga teórica “*um material bom*”, “*mas fica por conta do professor ir lá e aplicar na prática*”.

As questões relacionadas à formação inicial e à relevância atribuída por docentes ao magistério e significações relativas à pedagogia e sua insuficiência já foram temas discutidos por diversos autores (cf. GATTI, 1996; 2010; GATTI & NUNES, 2009; LEAL, 2013), que apontaram as dificuldades relacionadas à formação inicial dos professores. Outros autores (cf. SAVIANI, 2009; LIBÂNEO et al., 2012) discutem a insuficiência das licenciaturas e dos cursos de pedagogia.

Saviani (2009, p. 151) aponta as reclamações em relação às dificuldades na formação de professores e constata que “*tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo*”. O autor propõe uma possibilidade de solução para o impasse e sugere uma metodologia em que os alunos de pedagogia possam conciliar o que tem sido, segundo o autor, indevidamente dissociado: utilizar os livros didáticos e parâmetros nacionais para análise e discussão. Aponta que este seria um caminho que articularia teoria e prática, na medida em que os futuros professores poderiam discuti-los de forma crítica e comparar esse exercício com as dificuldades que veem em sua prática:

Assim, analisando os livros didáticos adotados nas escolas, os cursos de pedagogia possibilitariam que os alunos efetuassem, a partir do estudo dos fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades. Esse procedimento permitiria aos futuros pedagogos rememorar os conteúdos de ensino que eles já haviam aprendido nas escolas, porém de forma sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações. Agora, ao retomá-los no curso de pedagogia, os alunos teriam oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas (SAVIANI, 2009, p. 152).

Deise, Alice e Marilda revelam a insuficiência na formação inicial, afirmando que aprenderam mais no magistério – *“dava mais uma base pra você entrar em sala de aula e dar aula. Do conteúdo mesmo, da metodologia”*, ou ainda *“eu aprendi mais nos dois anos do magistério do que na própria faculdade”*; e parece que precisam integrar espaços de formação contínua como os oferecidos pelo LEDA, na busca de articular conhecimentos teóricos com a análise reflexiva e crítica. Estas são algumas das dificuldades encontradas no contexto de trabalho em análise, como já discutimos acima. No entanto, elas também têm oportunidade de participar de formações oferecidas pela diretoria de ensino. Vejamos como elas significam experiências anteriores ao ano de 2010.

Recorte 16. Indicador: *As formações contínuas organizadas pelos órgãos centrais*

Alice 21/09: (...) esse tipo de reunião [na diretoria] está acontecendo porque eles são obrigados a fazer um plano de ação... entendeu? aí chega lá... a realidade... você sabe das escolas está... um pouquinho difícil... e aí que que acontece... o diretor vai e já tem aqueles problemas... ou invadiu a escola ou brigou... sei lá o quê... **aí chega numa reunião que eles [formadores] colocam um outro mundo...** então o que que a gente faz... a gente se cala... Então eles falam de uma realidade que não é... nem chega perto do que temos ... **tem aquele grupo que acha legal... aplaude** e tem aquele outro grupo que se desestimula completamente... eu me senti extremamente desestimulada completamente desestimulada.

Alice denuncia que a realidade que se apresenta nas formações propostas institucionalmente partem, aparentemente, de um cenário idealizado de educação, mais do que das condições concretas que os gestores encontram nas escolas em que atuam: *“aí chega numa reunião que eles [formadores] colocam um outro mundo ... eles falam de uma realidade que não é... nem chega perto do que temos”*. A diferença entre o que é discutido e a realidade que enfrentam produz um estado de desânimo: *“então o que que a gente faz... a gente se **cala**”*.

As falas de Alice encontram eco na revisão da literatura sobre os programas de formação organizados por secretarias e diretorias de ensino. Segundo alguns autores (cf. MAGALHÃES, 2009; SCHÖN, 1992; FULLAN, 1982/2009), as formações de profissionais da educação organizadas por órgãos centrais (Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino, etc.) podem apresentar uma tendência em considerar a problemática educacional em seu caráter amplo e genérico, o que muitas vezes resulta num conteúdo abstrato e desligado da realidade. Tal distanciamento está associado a uma separação entre o pensar e o fazer. Por esse motivo, costumamos ouvir desses profissionais que “na prática, a teoria é outra”.

Magalhães (2009) discute que as razões para esse tipo de proposta formativa são complexas, contraditórias e estão apoiadas em questões de poder e em políticas públicas que organizam os modos como as novas diretrizes e propostas curriculares chegam às escolas públicas; e que, muitas vezes, não consideram os sentidos que os sujeitos atribuem à sua prática.

Kemmis (1987) também abordou a questão e apontou que um dos maiores impedimentos para as transformações nas escolas encontrava-se justamente nos sentidos ocultos que os participantes traziam sobre o seu fazer. Como tais sentidos não vinham à tona, não chegavam a ser discutidos, transformando-se em impedimento e fonte de resistência para a mudança das práticas.

Apesar de reconhecermos as questões de poder envolvidas nesse tipo de formação, e que eventualmente possam não atender as expectativas das participantes, cabe destacar que, ao se calarem, as próprias gestoras constituem a impossibilidade de mudança e diminuem a sua implicação pessoal na situação.

O que é importante discutir, nas formações contínuas, especialmente as organizadas por órgão centrais, é como os contextos particulares – as escolas específicas em um sistema – compreendem essas orientações e diretrizes vindas das secretarias e da legislação. Em outras palavras, para proporcionar o desenvolvimento do educador, da escola e de toda a rede, é fundamental que os sujeitos que realizam a educação possam questionar, refletir e assumir compromissos, além de se submeter à crítica de seus próprios valores, normas e direitos, o que implicaria numa contínua reflexão teórico-prática (LIBERALI, 2006a).

Nesta direção, os contextos formativos precisam ser organizados de forma que o educador tenha condições de aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola, de modo a “*possibilitar o aparecimento de contradições entre aquilo que o educador se propõe como fundamentos teóricos e a prática cotidiana nas escolas*” (PLACCO, 2008, p. 186).

Lidando continuamente com problemas de falta de professores e de estrutura, sem uma prática constante de reflexão conjunta teoricamente orientada e situada, os critérios que as participantes utilizam para acompanhar o trabalho pedagógico são, em muitos casos, orientados pela sua própria experiência anterior, como sugerem as falas contidas no indicador abaixo.

Recorte 17. Indicador: *A própria prática como critério de análise e acompanhamento do trabalho na escola*

Diretora Alice 25-05: (...) a gente não conhece o trabalho do professor (...) eu não sei se é porque **a gente viu uma coisa que acho que a gente NÃO faria... entendeu?**

Vice-diretora Marilda 25-05: porque **a gente tem tempo de sala de aula** que eu acho **que não é pouco e que deve ser levado em consideração**. A gente não pensava nessa coisa da leitura nas diferentes áreas, mas por outro lado... **eu acho que o trabalho que a gente desenvolvia** ia mais por esse caminho, **o que também é coisa que a gente não vê com os professores!** E então assim... a gente tem a mesma formação de magistério, de pedagogia. (...) e por que que isso não acontece? **o que que é de diferente assim?** por quê?

Coordenadora Deise 25-05: *algumas coisas eu acho que devem ser óbvias né?* isso é uma obviedade... **eu** nunca deixei meu aluno pra sair, sabe? Agora **o que que eles** [professores] fazem? colocam o aluno dentro da sala... saem e ficam no corredor no corredor batendo papo... os alunos falam isso...

Vice-diretora Marilda 19-11: então... mas é isso que eu to falando... mas assim... **o mínimo... o mínimo** que você faz... **não respeitar pelo menos o horário de trabalho?** agora... eu sei que bate o sinal 7:30

Vice-diretora Marilda 09-12: Porque **você vai pegando a sua experiência**. Lembra do Ade [retoma um caso de professor]. Foi o que eu falei, são as experiências que você vai **pegando**. E que você acha que as coisas estão acontecendo. Então, você vê que realmente aquele professor tem consciência, esse não tem (...) **você acaba se pegando como modelo, eu pensei assim: se eu sou assim, todo mundo trabalha assim.**

Nas falas acima, ao avaliar as dificuldades encontradas em relação ao professor ou à aula, as gestoras colocam como referência a própria experiência cotidiana, tal como mostra Marilda: “*porque a gente tem tempo de sala de aula que eu acho que não é pouco e que deve ser levado em consideração*”. Elas acabam pautando seus juízos pelo senso comum, como sugere Alice “*a gente viu uma coisa que acho que a gente NÃO faria... entendeu?*”. Assim, informações como “*você acaba se pegando como modelo, eu pensei assim: se eu sou assim, todo mundo trabalha assim... a gente tem a mesma*

formação de magistério de pedagogia. (...) e por que que isso não acontece? o que que é de diferente assim? por quê?”

Ou ainda, como aponta Deise: *“algumas coisas eu acho que devem ser óbvias né? eu nunca deixei meu aluno pra sair, sabe? Agora o que que eles [professores] fazem? colocam o aluno dentro da sala... saem e ficam no corredor no corredor batendo papo...”*. As gestoras mostram que tomam como referência a sua própria experiência pregressa, sem articulação com conhecimentos, reflexões e teorias que poderiam fornecer elementos para que surgissem novas possibilidades de ação, o que reduz significativamente a análise e a compreensão dos problemas que afetam o cotidiano escolar e o próprio trabalho (NOVAES, 2009).

Recuperando o que foi discutido até aqui, a análise das falas das gestoras sugere que a gestão parece ser significada como atividade de resolução de problemas e são essas significações que movem sua ação na urgência e no imediatismo. Tensionadas por uma formação significada como insuficiente e que não ofereceu a possibilidade de articular teoria e prática, sem uma reflexão para os desafios presentes, as gestoras são orientadas “pela boa vontade e solidariedade” com os alunos.

Em síntese, nesse contexto, a atividade das gestoras acaba balizada por suas experiências pregressas em sala de aula ou na vice-direção (no caso da diretora), por suas vivências cotidianas e pela ideia de boa vontade, muitas vezes esvaziada de saberes profissionais, que permitiriam uma avaliação crítica e complexa da realidade que vivenciam. Desse modo, pautadas pela cotidianidade, cada gestora adota critérios distintos para observar, compreender e atuar, critérios esses tecidos pelo senso comum, dos tempos da sala de aula, tomando a si próprias como referência. Por essa orientação prática, ora centralizam, ora delegam o ensino e a aprendizagem dos alunos a professores, considerados pouco preparados para a tarefa que exercem, o que dificulta/impossibilita atuarem na direção de articular os vários profissionais da escola em torno de objetivos comuns.

Ao interpretarmos as significações constituídas pelas gestoras sobre a atividade que exercem, temos a oportunidade de conhecer melhor também a dimensão subjetiva da realidade da educação, seus desafios e impasses.

Ao analisar as questões evidenciadas neste núcleo, os problemas que as gestoras encontram na prática docente, as dificuldades apontadas na própria formação, as

difficultades de contratação de profissionais, somos induzidos a concordar com Fernandes (2008, p. 43), quando fala que

dos diretores e coordenadores pedagógicos sem uma formação pedagógica e política específica para a atuação nas escolas, é cobrada a articulação do coletivo, a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, a formação de professores para os novos tempos, a resolução de problemas de ordem pedagógica e financeira, a proatividade, entre outras coisas.

Toda essa situação contribui para a fragilização do ensino, pois *“com uma formação deficiente dos educadores e gestores e com poucos recursos, as escolas passaram a vivenciar um processo contínuo (ainda não conclusivo) de fragilização da qualidade da educação”* (FERNANDES, 2008, p. 27).

Neste sentido, é imperativo examinar-se criticamente o tema “gestão escolar”, suas implicações sobre a atividade fundamental da equipe gestora na organização e condução da formação contínua na escola e o lugar dos gestores no contexto das reformas educacionais. Por um lado, espera-se que os gestores sejam também os formadores dos professores, especialmente na formação em serviço, nas propostas atuais presentes na LDB e nos documentos oficiais. Por outro lado, observa-se uma fragilização das formas de organização da categoria docente, uma contínua precarização da formação inicial dos educadores (professores e gestores), uma insuficiência de formações contínuas e uma progressiva desvalorização da docência. A contradição está posta: cabe entender como o movimento histórico vai dar conta de superá-la.

Concordamos com Paro (2006) quando afirma que não é de uma hora para outra, nem por conta de vontades individuais que se conseguirá formar um sem número de educadores para a tarefa que se espera que desempenhem em suas respectivas responsabilidades e no seu raio de ação. No entanto, isso não significa que se podem desprezar as medidas de curto prazo, dentre elas o papel de grupos de pesquisa que agreguem pesquisa e formação.

Neste sentido, os dados produzidos sugerem, também, que as participantes identificaram no projeto LEDA as possibilidades de aprendizagem que haviam ido buscar. Mas é preciso ter presentes os limites de iniciativas como essa, bem como a importância de estarem alinhadas com políticas mais amplas. É disto que trataremos nos próximos núcleos.

Núcleo de Significação 3 – Aprendizagem da equipe gestora e a possível construção de um processo colaborativo crítico: “Não adianta cobrar, a gente tem que fazer junto”

Este núcleo é o resultado da articulação dos seguintes indicadores: 1) Expectativas da equipe sobre o projeto LEDA como possibilidade de superar as dificuldades encontradas na escola; 2) Acompanhamento do trabalho dos professores: insuficiente, assistemático e ocasional; 3) Constatação da equipe de que é preciso ir à sala de aula para conhecer o trabalho do professor e aceitação da proposta de observar uma aula; 4) A necessidade de ter parâmetros para observar e conhecer o trabalho do professor; 5) O impacto da observação de aula: susto, angústia e desapontamento; 6) Reflexões das gestoras sobre as observações de aula; 7) Reflexões das gestoras sobre as observações de aula: o Relato de Alice; 8) A observação, o relato e compartilhamento: movimentos em direção à reflexão crítica; 9) A constatação de que ter o material não basta: precisa saber como usar; 10) A utilização mecânica do material x utilização consciente e intencional; 11) Mudanças na maneira de ver os professores: cobrança X acompanhamento; 12) A importância das perguntas e dos textos, estudo e discussão para organizar e possibilitar a reflexão; 13) A importância das perguntas e dos textos para organizar o pensamento e possibilitar a reflexão; 14) A organização do ‘Planejando o ano seguinte: a necessidade de construir o PPP foi surgindo ao longo das formações; 15) Mudanças na maneira de ver os professores: cobrança X acompanhamento; 16) Mudanças na maneira de ver os professores: cobrança X acompanhamento “não dá para cobrar o que o outro não sabe”; 17) A organização do “Planejamento do ano seguinte”: a importância de construir e discutir o PPP com os professores.

A contribuição deste núcleo vem no sentido de compreender, a partir da análise das falas das participantes, como os encontros de formação realizados durante o primeiro ano do projeto LEDA possibilitaram a apreensão das significações que a equipe gestora atribui à sua atividade, bem como de que maneira as discussões desenvolvidas naquele espaço foram constitutivas da reflexão e aprendizagem em relação à gestão escolar. Os pré-indicadores e os indicadores deste núcleo organizam as falas da diretora Alice, da coordenadora Deise e da vice-diretora Marilda⁵⁹, produzidas nos encontros de formação durante o ano de 2010, encontros esses que estavam sendo conduzidos por quatro pesquisadores do grupo LACE, sendo que uma das

⁵⁹ Como já explicado, todos os nomes são fictícios.

pesquisadoras esteve presente em todos os eventos aqui analisados.

Para ser coerente com a perspectiva teórica que adotamos, não podemos desconsiderar as condições objetivas em que as falas que serão analisadas foram produzidas e, nessa direção, relembramos, como já apontado no capítulo dois, que o LEDA se organiza como um projeto de pesquisa e intervenção⁶⁰.

Isso posto, começaremos discutindo as expectativas que as gestoras tinham sobre o projeto LEDA, organizadas no indicador: “*Expectativas da equipe sobre o projeto LEDA como possibilidade de superar as dificuldades encontradas na escola*”. As falas que compõem o indicador foram retiradas da primeira reunião da equipe gestora com dois pesquisadores, uma semana após a reunião dos pesquisadores com todos os educadores da escola, para apresentar o projeto geral.

Recorte 1. Indicador: *Expectativas da equipe sobre o projeto LEDA como possibilidade de superar as dificuldades encontradas na escola*.

Pesq. 18/05: e então...como é que foi a semana de vocês?

Diretora 18/05: ah: ... **expectativa... né?** a gente estava assim ... **não via a hora de começar** [o projeto LEDA] **muita expectativa ... muuuuuta expectativa mesmo (...)** mas é **uma expectativa muito grande porque a gente tá ...** meio que assim.. é::: ... com **MUITA** dificuldade ... principalmente no **que a gente vê com os professores**

Pesq. 18/05: com o grupo... você está dizendo? A forma como o grupo está trabalhando?

Vice-diretora 18/05: é: assim... **que nem eu... eu tenho acompanhado... os HTPs de terceira... e quarta série... que é o... PRINCIPALMENTE... eu acho que o enfoque maior nessa questão de produção de texto.** Então você vê elas [professoras] conversando... E faz o semanário...**aí você vai ver... não é isso que tá acontecendo entendeu?... dentro da sala de aula (...)**

Coordenadora 18/05: [antes] como é que era::... é::... que as crianças tinham que aprender em relação a conteúdo mesmo...**e aí a gente parou até pra pensar... que esse ano a gente teve um índice do SARESP BAIXO... enfim... algumas coisas aí estão travadas... que a gente não: [consegue dar conta]:**

Vice-diretora 18/05: ***Aí a gente parou para pensar, né? Como é que a gente vai agir? Aí a gente encontrou o LEDA e trouxe para cá.***

Gostaríamos de destacar, nas falas da diretora, a repetição das palavras: “*expectativa... né? a gente estava assim ... muita expectativa ... muuuuuta expectativa mesmo*”; a elevação de voz marcada em caixa alta no texto: “*com MUITA dificuldade*”;

⁶⁰ Intervenção é, aqui, entendida na perspectiva do pensamento de Vigotski. O papel do pesquisador / formador implica agir com o outro no sentido de gerar conflitos para que sejam resolvidos por meio de avanços no modo de pensar e no modo de agir. Neste quadro, a organização da linguagem nos espaços de formação tem um papel fundamental para que as situações possam ser analisadas e entendidas de modo a gerar uma expansão, um desenvolvimento dos conhecimentos em foco. Neste contexto as perguntas têm um importante papel para promover o conflito e se constituem importantes mediadores na constituição da ZDP para o desenvolvimento do pensamento crítico (NININ, 2013).

o alongamento das sílabas em “**muuuuita expectativa**”, que sugerem forte carga emocional constituindo o pensamento expresso pela gestora. Como aponta Vigotski (1934), a palavra é sempre a unidade do simbólico com o emocional, uma unidade cognição-afeto, e indica a tendência afetivo-volitiva por trás de cada palavra, uma vez que o pensamento é sempre um pensamento emocionado.

As falas acima sugerem elementos afetivos e volitivos, que, impulsionam a busca por mudanças, que podem, no caso, ser depreendidas das expectativas expressas pelas gestoras. Tais expectativas movimentam a subjetividade das participantes, criando espaços de negação do que vem sendo feito e, assim, gestando um campo de contradições e de possibilidades de superação, que poderão ou não acontecer, a depender das condições objetivas e subjetivas apresentadas. Todo esse movimento engendra o processo fluido e contínuo de produção de significações ocupando lugar de motor para a ação.

Na medida em que revela uma expectativa muito grande em relação ao projeto LEDA, a diretora permite a interpretação de que tal projeto foi significado por ela como passível de suprir uma necessidade. Na perspectiva que adotamos, tais indícios são relevantes, pois as necessidades do sujeito que são constituídas histórica e socialmente; representam um estado de carência e não ocorrem de maneira intencional.

As necessidades são tensionadas pelo forte componente emocional, que gera um estado de desejo, o qual cria as experiências afetivas em que a atividade psíquica tem um papel regulador (GONZÁLEZ REY, 2003). Para entendermos o processo de constituição de uma necessidade, observamos que, por trás dela, sempre encontramos uma emoção sobre a qual a necessidade se assenta (DAVIDOV, 1996, apud GONZÁLEZ REY, 2003). As emoções são entendidas como um sistema de registro pelo qual o sujeito consegue mobilizar-se subjetivamente para o desenvolvimento de uma atividade. É a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, uma vez que é o que move, mobiliza o sujeito a agir (GONZÁLEZ REY, 2003).

Tudo isso nos ajuda a ter em conta que a atividade de trabalho é sempre atividade imposta que precisa ser inscrita subjetivamente (CLOT, 1999/2006), ou seja se articular dialeticamente com o mundo interno do sujeito, seus modos de pensar, sentir e agir, entendendo interno e externo como polos complementares de uma relação dialética. Como já apontamos, o indivíduo se constitui numa relação dialética com o

social e a história, cujos acontecimentos externos geram tensões, uma vez que os valores, modos de agir e atitudes, bem como a forma de explicá-las se interpenetram movimentando a mesma realidade social que os constituiu. Do movimento realizado para atender uma necessidade, criam-se novas necessidades que, por sua vez, impulsionam a reorganização dos sentidos. No caso desta pesquisa, podemos entender que o resultado do SARESP provocou a equipe a repensar sua atividade: “***Aí a gente parou para pensar, né? Como é que a gente vai agir?***”; “*algumas coisas aí estão travadas*”.

Quando afirmam ter buscado o LEDA devido aos baixos índices do SARESP⁶¹, as gestoras indicam que se veem responsáveis pela situação do baixo rendimento em leitura e escrita dos alunos da escola, desvelada pelos resultados desse exame. Indica também que as gestoras significam o projeto LEDA como uma das possibilidades de superar as dificuldades encontradas em relação aos problemas relacionados com Leitura e Escrita enfrentados pela escola, o que contribui para compreendermos as expectativas depositadas no projeto e o movimento de reflexão e ação que gerou: “***Como é que a gente vai agir? Aí a gente encontrou o LEDA e trouxe para cá.***

Como já apontado, a literatura especializada (cf. LIBÂNEO et al., 2012; SEVERINO, 1992; LÜCK, 2000; 2006a, b, c) tem enfatizado a responsabilidade dos gestores em acompanhar os processos escolares, analisando os resultados de aprendizagem encontrados e propondo caminhos para a superação dos entraves encontrados.

É importante destacar que, num primeiro momento, as gestoras parecem atribuir, aos professores, os entraves apontados pelo baixo rendimento no SARESP, especialmente quando afirmam “***principalmente no que a gente vê com os professores***”. Esta interpretação é corroborada pelas participantes quando revelam suas observações sobre o acompanhamento na escola: “*eu tenho acompanhado os HTPC⁶²s de terceira e quarta série.(..). eu acho que o enfoque maior nessa questão de produção de texto. Então você vê elas [professoras] conversando... E faz o semanário ...aí você vai ver... é isso que tá acontecendo entendeu... dentro da sala de aula*”

⁶¹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

⁶² HTPC. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Após 2012, passou a ser chamado de ATPC, ou seja, Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

No desenrolar da discussão as gestoras apontam com se dava essa observação:

Recorte 2. Indicador: *Expectativas da equipe sobre o projeto LEDA como possibilidade de superar as dificuldades encontradas na escola.*

Diretora 18/05/2010: e **a gente é obrigado a seguir né? ...enfim** ... hoje elas estavam fazendo isso ... então eu subi ... **passei pra elas alguns informes lá da capacitação** pra professor [na Diretoria de ensino] ... e: desci por conta da reunião: ... **EU me sinto mais ou menos meio insegura... porque eu não sei NADA sobre [o programa] Ler e Escrever ... nada ...**

Coordenadora 18/05/10: como não sabe? você já sabe ...

Diretora 18/05/10: é... **mas muito pouquinho, né?... muito pouquinho... se perguntar de legislação** eu sei... né... mas assim... **aí a gente vai tentANDO... eu to achando que a gente tá assim... MUITO exacerbada...** ainda mais por conta dessa... de falta de professor... tá:... o ó do boro

No excerto acima, ao afirmar que “*a gente é obrigado a seguir né? ... enfim*”, Alice, a diretora, sinaliza que é “forçada” a acompanhar os trabalho dos professores, mas não se sente em condições “*porque eu não sei NADA sobre Ler e Escrever*”. No jogo que se estabelece entre a obrigação de acompanhar e o desconhecimento dos pressupostos do programa Ler e Escrever, destaca-se a impossibilidade, marcada pela declaração do seu não saber.

Na realização de uma atividade, Clot (1999/2006) discute que o sujeito não pode ser concebido como um mero executor, pois o significado dado a seu papel – “*e a gente é obrigado a seguir né?*” – dialoga com objetivos pessoais, com as várias questões e dificuldades que enfrenta no contexto de trabalho: “*EU me sinto mais ou menos meio insegura... porque eu não sei NADA sobre [o programa] Ler e Escrever... nada ... nada (...) a gente tá assim... MUITO exacerbada..*”

Para compreender a atividade das participantes é preciso pensar a atividade em termos de “real da atividade”, que inclui aquilo que se faz, mas também tudo aquilo que constitui a atividade realizada, e “*também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha fazer alhures*” (CLOT, 1999/2006, p. 116). Todos esses fatores são elementos constitutivos da atividade do sujeito, vista como uma totalidade que, nesta condição, abarca o objetivo e o subjetivo, atividade interna e externa dialeticamente articuladas.

Tanto o resultado do SARESP como a própria proposta do LEDA, que prevê a participação e o envolvimento dos gestores no acompanhamento dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola, são outros fatores que parecem estar tensionando as significações que Alice atribui à sua atividade como diretora. Observe-se a modalização em “*eu me sinto mais ou menos insegura*”, em que “*mais ou menos*”

completa o sentido de “*insegura*”, o que sugere que embora Alice signifique o projeto como possibilidade de superar as dificuldades encontradas na escola, ela também se vê confrontada com suas dificuldades em relação ao próprio saber, dificuldades estas historicamente constituídas. Ao admiti-las, ela o faz de forma modalizada para, em seguida, afirmar o que sabe fazer: “*se perguntar de legislação eu sei*”. Mas deixa-nos entrever um conflito entre *o que sabe* e *o que precisaria saber* para dar conta do que *gostaria de fazer*.

A vida dos sujeitos é tecida nesses conflitos, que não podem ser ignorados, sob pena de empobrecermos o entendimento dos determinantes da atividade.

Engeström (1987) aponta que as contradições sociais geram conflitos num nível individual e abrem possibilidades de resolução que se dá na e pela negociação dos diferentes pontos de vista dos sujeitos implicados. Para o autor, a contradição básica presente em qualquer atividade humana é um choque entre as ações individuais (sempre historicamente constituídas) e os sistemas de atividade da sociedade em que os sujeitos estão inseridos. As contradições estão sempre relacionadas aos contextos sócio-histórico-culturais nos quais os sujeitos atuam. Tais discussões são importantes pois a atividade das gestoras está incluída em um sistema de relações com outras atividades, entre elas decretos e normas da Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP), que sintetizam as diretrizes do sistema educacional e as transmitem para as escolas, por meio das orientações curriculares e, mais recentemente, com as avaliações em larga escala, por exemplo. Estas discussões nos ajudam a compreender que as significações das gestoras estão tensionadas por esses múltiplos determinantes.

É preciso acrescentar, na análise das significações, que constituem a atividade do sujeito também “*aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer, ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer*” (CLOT, 1999/2006, p. 116). Note-se: “*ai a gente vai tenTANDO... eu to achando que a gente tá assim... MUITO exacerbada... ainda mais por conta dessa... de falta de professor...tá:*”. Tais falas sugerem que Alice tenta colocar em evidência seus impedimentos: a sobrecarga de trabalho e a falta de professores também a impedem de fazer o que tem a fazer – são tantas tarefas, tanta falta de estrutura, tanta falta de professor, que ela está “exacerbada”.

Talvez percebendo o desconforto da diretora, e na tentativa de compreender como tem sido o acompanhamento dos professores, a pesquisadora esclarece seu

objetivo antes de fazer as perguntas, como mostram os excertos abaixo. As falas serão divididas em dois recortes para a leitura ficar mais cômoda.

Recorte 3a. Indicador: *Acompanhamento do trabalho dos professores: insuficiente, assistemático e ocasional*

Pesq. 18/05: (...) **qual** é a nossa ideia? **tentar entender** um pouco mais **como** é que vocês estão acompanhando o trabalho dos professores... o que vocês fazem? a partir de **que meios**?

Coordenadora 18/05: (...) na verdade... **bem pouco** né? [acompanhando os professores]. **nós fizemos o conselho**⁶³ agora no primeiro bimestre... então **aí é onde** que a gente... **que elas passam mais pra gente né**

É importante destacar que pesquisadora declara sua intenção e posições ao fazer as perguntas: “**qual é a nossa ideia? tentar entender um pouco mais. como é que vocês estão acompanhando o trabalho dos professores...o que vocês fazem? a partir de que meios?...**”, o que permite ao outro, às participantes, se colocarem também de maneira clara, uma condição necessária para entender o que está em discussão.

Observamos também que as perguntas da pesquisadora (negritadas neste trecho) procuravam oportunizar o entendimento de **quais** as dificuldades que elas viam com os professores e **como** elas constataavam essas dificuldades: “**como é que vocês estão acompanhando o trabalho dos professores...a partir de que meios...?**”

A pesquisadora utiliza perguntas iniciadas por “o quê”, “como”. Este tipo de intervenção aponta para a utilização das perguntas que orientam o descrever, um dos momentos do ciclo reflexivo proposto por Smyth (1992), ainda de maneira inicial, num contexto que estava se configurando.

Além disso, ao colocar claramente seu objetivo e ponto de vista, a pesquisadora parece favorecer que as gestoras possam também colocar suas ações, descrevendo-as, o que contribui para uma melhor análise da situação, uma vez que o “descrever”, leva o participante a apresentar verbalmente suas ações, o que lhe permite distanciamento e questionamento sobre as escolhas feitas.

É o que parece ter acontecido quando as participantes contam que o

⁶³ Conselho de classe série ou turma é entendido como um colegiado em que “*professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, diretor ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos*” (GUERRA, 2006). A análise da legislação vigente no Estado de São Paulo, no que se refere às atribuições do Conselho de Classe no 1º e 2º Graus, evidencia uma ênfase em decisões relativas à promoção/retenção dos alunos ou à sua admissão aos estudos finais de recuperação, tendo como parâmetro o seu “aproveitamento”, expresso nos conceitos bimestrais e no conceito final a eles atribuídos. propondo medidas que visem o melhor ajustamento do aluno (SOUSA, 1998).

acompanhamento realizado é circunscrito a eventos formais, exemplificando com os “*conselhos*”; e assistemático, o que naquele momento ainda não contribuía para que as gestoras pudessem planejar sua ação com critérios mais informados pela teoria.

Como discutido no capítulo teórico, Magalhães (2011) esclarece que para se estabelecer um lócus apropriado à transformação, o processo reflexivo se configura a partir de quatro ações, tal como propostas por Smyth (1992). Deve-se reconhecer, segundo o próprio Smyth, que a distinção entre *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* é apenas metodológica/didática.

Em cada um desses momentos, é fundamental, também, entender e destacar o papel das perguntas que o pesquisador faz na condução do processo reflexivo. Elas devem envolver o quê e o porquê, o como e o para quê das atividades. Entende-se, no entanto, que tais procedimentos não podem ser engessados, nem usados tecnicamente. As várias perguntas se interpenetram num movimento constante, como observaremos nas falas presentes nos próximos indicadores.

Recorte 3b. Indicador: *Acompanhamento do trabalho dos professores: insuficiente, assistemático e ocasional*

Pesq. 18/05: **como é que vocês levantam a percepção que vocês têm dos professores?** é a partir do que? a partir da fala dele? a partir do relato?

Coordenadora 18/05: é a partir na verdade do que a gente... *observa* assim...

Pesq. 18/05: é dessa observação cotidiana?

Coordenadora 18/05: não observação **ali de sala de aula...** mas coisas que a gente acaba... **“CAPTANDO”**

Vice-diretora 18/05: né... às vezes **pais** que mandam **bilhete** ou o **aluno fala** uma coisa e a **gente passa a observar ou de conversa... é:: que mais?** as **próprias crianças também né?... elas sempre falam.**

Vice-diretora 18/05: deixa eu dar um exemplo [sobre o acompanhamento de professores]: a última vez que eu estava acompanhando a HTP...(...).. então elas [professoras] já **sentavam e reuniam** todas ali de quinta. Já **pegavam** material e ali elas já **preparavam** a aula que elas **iriam trabalhar** durante a semana. (...) agora é o que a gente fala também... você marcar... escrever bonitinho. tudo bem... mas também **não... garante... a não ser que a gente vá dentro da sala pra acompanhar... ou tá pegando o caderno da criança com o semanário pra comparar...**

Coordenadora 18/05: **meio que fiscalização**

Vice-diretora 18/05: meio que **vigiar**

Observe-se que a vice-diretora e a coordenadora, em resposta às perguntas da pesquisadora apresentam elementos e exemplos que colaboram para compreender a situação que estava sendo vivida na escola: seu conhecimento sobre o trabalho do professor era superficial, marcado pela ausência de procedimentos sistemáticos para conhecer e acompanhar o trabalho pedagógico.

Notem-se as escolhas lexicais: “*coisas que a gente observa assim*”, em que o advérbio fica no lugar do objeto da observação, mas não indica **o que** é observado, nem **como** é observado. Ao responder a pergunta da pesquisadora “*é dessa observação cotidiana?*”, a coordenadora completa a frase que iniciou com o verbo “captando”, o que parece que também não mostra o que consegue apreender.

Marilda, a vice-diretora, ao completar a explicação da coordenadora, reforça o caráter assistemático e circunstancial, “*às vezes pais que mandam bilhete ou o aluno fala uma coisa e a gente passa a observar, ou de conversa... é:: que mais? as próprias crianças também né... elas sempre falam*”. Tais falas de Marilda corroboram para compreendermos que além de assistemático e circunstancial, esse conhecimento se dá por meio também de terceiros: as crianças e os pais; o que sugere que uma relação de parceria com os professores com foco na aprendizagem dos alunos é algo ainda a ser conquistado.

Em seguida, Marilda dá o exemplo de como vê as professoras se organizando para planejarem: “*a última vez que eu estava acompanhando a HTP (...) então elas [professoras] já sentavam e reuniam todas ali de quinta já pegavam material e ali elas já preparavam a aula que elas iriam trabalhar durante a semana. (...)*” Notem-se os verbos acima grifados, classificados nesta pesquisa como verbos de ação, que remetem a processos dinâmicos mas que não implicam seus resultados. Tampouco têm complementos que revelem seus objetos. Ou seja, Marilda observa ações, mas não conseguimos apreender os resultados dessas ações – nem *o quê*, nem *como* elas, gestoras, apreendem *o processo* de planejamento de uma atividade didática. Não sabemos *para quê* as professoras se reuniam, *o que* faziam com o material, *o que* trabalhariam durante a semana e muito menos *como* trabalhariam com os alunos. Também não sabemos se há discussão de dúvidas ou questões ou apenas execução de um roteiro previamente definido. Toda esta fala da vice-diretora concorre para interpretarmos que não havia uma sistemática de discussão do planejamento.

No entanto, na continuidade, Marilda completa “*a não ser que a gente vá dentro da sala pra acompanhar... ou tá pegando o caderno da criança com o semanário pra comparar*”, afirmação esta completada pela coordenadora: “*meio que fiscalização*”, e reiterada por Marilda: “*meio que vigiar*”.

O que podemos depreender das falas das gestoras é que os sentidos de “acompanhar” estão relacionados a “garantir”. Por sua vez, os sentidos de “garantir”

se aproximam de “vigiar” ou “fiscalizar”. Nesta direção, os sentidos atribuídos à observação em sala de aula e ao acompanhamento do trabalho docente estão permeados desses sentidos primeiros, o que impede uma significação de “acompanhar” (e, portanto, a própria ação de acompanhar) como um processo colaborativo com vistas à aprendizagem, tanto delas como dos professores.

Entendemos que o caderno do aluno pode ser um importante instrumento para trabalhar **com os** professores, utilizá-lo para discutir os pressupostos, os conteúdos ministrados, a metodologia e as dúvidas dos professores, enfim, como um instrumento para a formação. Mas, para que isso aconteça, tem que haver uma parceria entre coordenadores e professores, uma confiança pautada numa relação democrática, colaborativa, mediada pelos objetivos da escola e no conhecimento de métodos e procedimentos didático-pedagógicos. Esvaziados dos saberes dessa dimensão didática, a avaliação do caderno se reduz a uma forma de garantir que o que foi planejado seja realizado, ainda que não se discuta por quê e como foi planejado, o que configura todas essas ações como ações de fiscalização – “para comparar ou vigiar”.

O que as falas das gestoras sugerem é que sem conhecimentos suficientes, sem reflexão sistematizada, sem procedimentos específicos, sem planejamento, as significações que atribuem à sua atividade se aproximam de um modelo típico de gestão de escola que impõe à equipe uma forma de trabalho que consiste basicamente em repassar informações, controlar, supervisionar e, conseqüentemente, muitas vezes se desresponsabilizando de um compromisso mais amplo com a produção dos resultados pretendidos (LÜCK, 2000).

As falas presentes no indicador abaixo colaboram para clarificar como a pesquisadora conduz a discussão e que repercussões essas ações têm sobre o processo que foi se constituindo naquele espaço de pesquisa e formação.

Recorte 4. Indicador: *Constatação da equipe de que é preciso ir à sala de aula para conhecer o trabalho do professor e aceitação da proposta de observar uma aula*

PESQ. 18/05: (...) **é importante a gente perceber** como é que o professor compreende o material [do Ler e Escrever]... porque dependendo da forma como ele entende..

Vice-diretora 18/05: (...) **mas isso acho que só dentro de sala de aula mesmo**

Diretora 18/05: **é isso que eu ia falar**

Vice-diretora 18/05: **só dentro de sala de aula...** porque pra elas **no conselho que onde se fala da sala... e estava tudo BEM... entendeu? no conversar com o professor...** [já não é assim] é aquilo que eu falei... **o professor ele pode passar um semanário lindo... com aquelas atividades todas...** mas só

se você for lá pegar o caderno...? **então vira meio que fiscalização né**

Vice-diretora 18/05: (...) ou estar dentro da sala de aula mesmo

PESQ. 18/05: então vamos pensar numa tarefa pra semana que vem?

Vice-diretora 18/05: vamos!!

PESQ. 18/05: ... vamos pensar então. Por quê? qual que é a ideia? que vocês entendam, a partir da investigação que vocês vão fazer... **como é que a gente faz pra analisar e descobrir que saberes esses professores têm... a partir dessa investigação**, o que mais é possível descobrir sobre o professor... porque qual que é a ideia... **é que você na direção... conheça bem seus professores...**

A partir do posicionamento da pesquisadora “*é importante a gente perceber como é que o professor compreende o material*”, as participantes constataam que só indo em sala de aula para observar a ação do professor, ou seja, só vendo na prática o que ocorre, elas teriam condições de ter um conhecimento mais aprofundado dos processos que se desenvolvem na escola.

O esforço da pesquisadora vai novamente na direção de clarear também seus objetivos: “*é importante a gente perceber como é que o professor compreende o material [do Ler e Escrever]*”; e também estabelecer um objetivo compartilhado. O uso do dêitico “*a gente*” indica que ela, pesquisadora, também se inclui nessa necessidade e se aproxima de uma necessidade dos sujeitos, uma necessidade que também é dela, pesquisadora, uma vez que o seu trabalho também impõe um conhecimento aprofundado do contexto. Todo esse movimento parece que vai estabelecendo tanto a reflexão como a colaboração.

O movimento da pesquisadora está em consonância com os pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração, que orienta o trabalho do LEDA, em que a colaboração e a reflexão crítica não se separam, uma vez que uma é condição necessária para que a outra se instaure. A reflexão crítica se estabelece como um processo contínuo de questionamento sobre as práticas desenvolvidas, procurando desvelar os pressupostos que sustentam essas práticas e a que interesses servem. Organiza-se por perguntas que têm como objetivo provocar pensamento e a análise das situações. A colaboração pode ser entendida como o estabelecimento de um processo intencional de participação e envolvimento dos participantes, o desenvolvimento de uma confiança mútua, pautada no respeito em considerar os valores, as ideias e as necessidades do outro, bem como em expor claramente as próprias ideias, valores e necessidades.

O importante é considerá-las (colaboração e reflexão) como um par dialético em que um não é sem o outro, e é esta relação dialética entre colaboração e reflexão crítica que favorece o desenvolvimento dos participantes, incluindo os pesquisadores que também se apropriam de outras maneiras de compreender a realidade e de se aproximar das necessidades dos outros sujeitos.

Observamos que o caráter interventivo da proposta do LEDA fica marcado pela proposição que a pesquisadora faz a partir da constatação das gestoras de que para conhecer o trabalho do professor era preciso estar em sala de aula. Ela propõe uma tarefa: *“então vamos pensar numa tarefa pra semana que vem?”* A seguir, a pesquisadora tenta deixar claro os objetivos de sua proposta *“vamos pensar então. Por quê? qual que é a ideia? que vocês entendam, a partir da investigação que vocês vão fazer, o que mais é possível descobrir sobre o professor... porque qual que é a ideia... é que você na direção... conheça bem seus professores”*.

Ao estabelecer como objetivo primeiro conhecer os professores, a pesquisadora parece ir desconstruindo a ideia de fiscalização e apontando para a observação como momento de construção/ produção de novos saberes e a “tarefa” se converteu também num objeto compartilhado por todas as envolvidas, uma vez que todas tinham necessidade de conhecer melhor os professores.

A proposta da pesquisadora – a ideia de realização de uma tarefa – parece receber a adesão pronta das participantes: *“vamos!!”*, o que também indica que a significaram como importante.

As falas da diretora presentes no indicador: *“A necessidade de ter parâmetros para observar e conhecer o trabalho do professor”* mostram como continua a discussão e o papel ativo que a diretora assume ao se engajar na tarefa. Vejamos:

Recorte 5. Indicador: *A necessidade de ter parâmetros para observar e conhecer o trabalho do professor*

Coordenadora 18/05: quando você ((referindo-se à Pesq.)) fala dessa **investigação...** de saber o que o professor sabe ?. **como é que a gente pode investigar isso?** Só indo pra sala de aula?

Diretora 18/05: (...) Mas veja bem, **eu gostaria de saber assim... um primeiro passo pra... pra realizar [uma observação]** de que forma realmente eu to vendo a aprendizagem dos meus professores?

PESQ. 18/05: **você pode investigar... perguntando pra eles... você pode ir um pouco na sala de aula na hora que ele for trabalhar com leitura.. [perguntar] se ele pode contar um pouco pra você como é que ele se prepara pra dar aula de leitura... esse como se prepara é uma coisa interessante de perguntar.**

Coordenadora 18/05: sei ...

Pesquisadora 18/05 [Mas] veja bem... eu acho que. **a observação precisa ser combinada antes... para que eles SAIBAM porque que você tá lá... e o que que você vai olhar..... você precisa ter foco... você**

vai olhar determinada coisa e... nessa. questão **minha sugestão é que primeiro você converse... primeiro com a professora, você converse e passe para ela as perguntas... escolhe alguém e fala... você poderia me ajudar? estou fazendo um trabalho ()** deixa eu conversar com você um pouquinho sobre a questão da leitura... **como é que você se prepara? ...** faça essas perguntas pra ela. E **é mais como exercício pra vocês pra nós aqui...** tentar nos ajudar e ver como eu enxergo a fala do professor... aí **vocês podem inserir perguntas de vocês**

Diretora 18/05: complementar mesmo

PESQ. 18/05: olha... uma coisa pra vocês perguntarem... **como é que o professor planeja as aulas dele... como é que ele faz o plano dele... é só na cabeça?**

Diretora 18/05: seria pelo semanário também né?

PESQ. 18/05: sim... pra gente ver o que ele responde... olha... **vocês vão pensar assim... vocês não vão dar resposta pra eles e nem vão induzir** na pergunta... que ele responda isso ou aquilo... pra deixar que ele responda pra você o **QUE É que ele faz...** pra gente entender **como é que ele pensa**, entende (...)

Podemos apreender que, a partir da necessidade de conhecer o trabalho do professor, Alice, a diretora revela suas dificuldades para realizar a observação e se sente à vontade para colocar suas próprias dúvidas: ***“eu gostaria de saber assim... um primeiro passo pra... pra realizar [uma observação] ... de que forma realmente eu to vendo a aprendizagem dos meus professores”?***

Tal declaração é indicativa do contexto colaborativo de discussão que estava se instaurando naquele espaço de pesquisa e formação, que permitiu à diretora colocar claramente suas necessidades: ***“eu queria saber os passos”***. Esta solicitação indica que Alice se sentiu à vontade para revelar seu não saber e toma uma decisão de avançar em direção ao seu desenvolvimento. É nesta perspectiva que ela parece ter encontrado na pesquisadora uma parceria, não para ouvir suas queixas, mas para aprender e se desenvolver. A pesquisadora por sua vez, contempla a necessidade expressa pela diretora em relação “aos passos”: ***“você pode investigar... perguntando pra eles... você pode ir um pouco na sala de aula na hora que ele for trabalhar com leitura., [perguntar] se ele pode contar um pouco pra você como é que ele se prepara pra dar aula de leitura...”***

Nas falas acima, mais uma vez se observa o caráter interventivo da pesquisa, na medida em que a pesquisadora contempla a necessidade da diretora, responde o que ela quer saber e, neste sentido, “ensina”.

Porém, é preciso entender esta ação da pesquisadora numa perspectiva mais ampla, ou seja, na direção de estabelecer um contexto colaborativo, na tentativa de favorecer a participação e envolvimento e instaurar uma confiança mútua, com base nas necessidades do outro, o que implica expor claramente as próprias ideias, dúvidas e necessidades.

Podemos observar esse movimento quando, na continuidade da discussão, apoiada no referencial teórico da PCCol, base do LEDA, em alguns dos pressupostos da ação, a saber: a clareza dos objetivos, a verdade e o respeito ao outro, a pesquisadora pontua e informa: “*eu acho que a observação precisa ser combinada antes... que eles [professores] SAIBAM porque que você tá lá... e o que que você vai olhar..... você precisa ter foco... você vai olhar determinada coisa e... nessa questão a minha sugestão é que primeiro você converse e passe todas estas perguntas.(...)... pra gente entender como é que ele pensa, entende?*”. E coloca em destaque os objetivos e o que sustentam sua ação “*pra deixar que ele responda pra você o QUE É que ele faz... pra gente entender como é que ele pensa, entende ? (...)*”. Este movimento parece ter também contribuído para a desconstrução do sentido de *observação* como ato de vigiar ou fiscalizar. A posição da pesquisadora carrega os pressupostos do projeto, já apontados: “colocar de forma clara os objetivos da sua ação”. Nesta direção, a pesquisadora reafirma a clareza das intenções, os valores que a embasam e justifica os motivos da tarefa proposta.

Observamos também as perguntas “**por que**”, “**o que**” e “**como**”, veiculadas pela pesquisadora em sua orientação: “*por que que você tá lá...e o que que você vai olhar..... você precisa ter foco... você vai olhar determinada coisa...*”

A preocupação de se estabelecer um caráter colaborativo, um espaço do “nós”, evidencia-se quando a pesquisadora coloca em relevo, e de maneira clara, que os objetivos da observação seriam para elas todas aprenderem, incluindo-se neste “nós”: “*E é mais como exercício pra vocês, pra nós, aqui, pra a gente entender como é que ele pensa*”. Marcados pelo “nós” e pelo “a gente”, a pesquisadora parece estabelecer um objeto compartilhado que atende tanto os pesquisadores como as gestoras.

Duas questões são colocadas em destaque a partir das falas aqui expostas: a diretora, mais do que saber o procedimento parecia também pensar sobre seu próprio papel. Não é comum os diretores acompanharem um trabalho em sala de aula e, quando o fazem, em geral é para ver o que não está bom, o que está errado, um problema. A proposta da pesquisadora acaba sendo “revolucionária” em sua essência. A observação proposta não tinha como objetivo fiscalizar, vigiar o trabalho dos professores, mas ao contrário, propunha a produção de um saber, um alargamento da compreensão das gestoras e dos pesquisadores sobre os saberes dos professores e de si próprios, uma compreensão do que não sabem para alcançar novos saberes, um ponto de partida para uma possível transformação nos conhecimentos, no modo de agir e nos papéis

(MAGALHÃES, 2009). Esse movimento, por sua vez, possibilita aos participantes a reflexão e autocompreensão a respeito das práticas efetivas que desenvolvem e instauram a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, a produção compartilhada de novas compreensões e possibilidades de ação sobre a realidade em foco.

Era verdadeiramente uma tarefa para a equipe e é nesta dimensão que ela produz uma colaboração conjunta. Colaborar é esse processo de construção com outros e quando os motivos e necessidades dos envolvidos tendem a se aproximar é que ocorre a possibilidade de expansão das compreensões e de transformação nas significações e nas transformação de si mesmos, de outros e do mundo (NININ, 2011; MAGALHÃES, 2014).

As repercussões dessas discussões aparecem nas falas reunidas no indicador: “*O impacto da observação de aula: susto, angústia e desapontamento*”, em que as participantes, após a observação, discutem as descobertas que fizeram ao realizar esse procedimento e na reflexão posterior proposta pela tarefa.

Recorte 6. Indicador: *O impacto da observação de aula: susto, angústia e desapontamento*

Diretora Alice 25/05: é... daí sabe quando você: ah hoje eu começo... eu já tinha falado até com a professora né... falei assim... posso entrar na sua sala e tal... e amanhã... amanhã... por fim eu fui hoje. Eu tenho tudo anotado aqui... e hoje eu fui... entrei na sala do professor e realmente... ***uma coisa que marcou [é]... que a gente não conhece o trabalho do... CRUELMENTE o trabalho do dia-dia do professor... eu vi MUITO isso... tanto é que depois que eu desci eu falei... Marilda !!!... meuuuu DEus (...)***eu me desapontei demais!!

Coordenadora Deise 25/05: assusta né? eu também fiquei assustada

As falas acima sugerem que a tarefa proposta pela pesquisadora possibilitou à diretora um contato direto com uma parcela da realidade da escola: “***a gente não conhece o trabalho do... CRUELMENTE o trabalho do dia-dia do professor... eu vi MUITO isso (...)*** tanto é que depois que eu desci ***eu falei... Marilda !!!... meuuu Deus (...)*** eu me desapontei demais!!

Colocamos em destaque as expressões que nos permitem apreender a emoção expressa na fala da diretora (marcadas em caixa alta, pelo uso do adjetivo, pela elevação de voz, pela extensão da sílaba) e sugerem o impacto que a observação causou, quando ela constata que não “***conhecia o trabalho dos professores***”. Tal emoção foi apreendida e compartilhada pela coordenadora: “***assusta né? eu também fiquei assustada***”.

A emoção expressa nas falas acima parece colaborar para compreender que a

experiência produzida é resultado / se constituiu numa “*perezivanie*”⁶⁴. Conceito importante, na obra de Vigotski (VERESOV, 2014), “*perezivanie*” indica uma forte experiência emocional e cognitiva que atua como fator de desenvolvimento do sujeito e produz um movimento em que os sentidos constituídos e constitutivos da subjetividade participam ativamente do processo de reorganização e conversão dessa experiência social em psicológico, ou seja, de construção da subjetividade (AGUIAR et al, 2009). Segundo Aguiar et al. (2009, p. 33), “*a mobilização interna e a qualidade desses arranjos e rearranjos vão depender tanto do momento específico do sujeito, como das condições objetivas geradoras da mobilização*”. E como discute González Rey (2004, p. 55), “*o sentido é aquilo que o sujeito sente, o momento específico do sujeito que pode ser interpretado como o modo pelo qual o sujeito é afetado por e afeta, a partir dos recursos psicológicos, uma situação vivida.*”

Como já apontamos neste trabalho, a subjetividade é entendida como a instância em que essas experiências são organizadas de forma singular e são convertidas em sentidos que compõem as significações expressas na linguagem, alimentando a dialética externa-interna. Entendemos que a experiência afetou Alice de forma única e singular. Alice mostrava estar preocupada com as dificuldades que percebia na escola e expressou as expectativas em relação o projeto LEDA como possibilidade de resolver / encaminhar as dificuldades de ensino-aprendizagem constatadas. Estava preocupada em aprofundar o entendimento das dificuldades da escola e em conhecer o trabalho dos professores. Tais preocupações revelavam necessidades e estas se desdobraram em outras, por exemplo, a de saber como fazer para saber o que o professor sabe.

Todos esses motivos levaram-na a se engajar na tarefa proposta pela pesquisadora, seguindo detalhadamente as orientações da tarefa: combinar com a professora, explicar os motivos da observação, observar a aula, elaborar um relato descrevendo a situação e depois opinar. Vejamos como ela descreve essa situação:

⁶⁴ Perezivanie: significa “experiência” ou “interpretação”. A “perezivanie” abrange tanto o modo como um evento é emocionalmente vivido quanto a forma como esse evento é cognitivamente entendido pelo sujeito (RIEBER & WOOLOCK, 1997, p. 390).

Recorte 7. Indicador: *Reflexões das gestoras sobre as observações de aula*

Diretora Alice 25_05: então **eu assisti** a aula da professora e eu **relatei... eu relatei...** no primeiro momento eu **relatei... eu observei e relatei...** não **coloquei nem a minha opinião né...** mas: aí **depois** quando **eu estava digitando** [o relatório de observação] **que eu fui colocando a minha opinião.** O que eu achava e o que não achava...

Depois eu chamei a professora pra gente conversar... Também **falei pra ela que isso era uma tarefa nossa... que ela estava me ajudando** né... e eu enfoquei essa... essa entrevista... vamos falar assim... esse bate papo com ela... é:: na questão da leitura...aí eu até perguntei pra ela... essas atividades que ela tinha feito hoje... o que tinha a ver com a leitura e:: eu me desapontei demais!! E eu vi que **não era leitura que ela estava me respondendo...** realmente **ela não trabalha com leitura...** ela trabalha com **palavras.**

A orientação da pesquisadora sobre o movimento de descrever a observação foi seguida por Alice: “***eu assisti a aula da professora e eu relatei... eu relatei... no primeiro momento eu relatei... eu observei e relatei...***”. Tal orientação tem o objetivo de possibilitar que o observador possa ver a cena com um mínimo de julgamentos que obliterem sua visão da situação e colabora para melhor visualização da situação em foco (SMYTH, 1992) e para seu entendimento, bem como para o desvelamento de suas múltiplas mediações.

Como aponta a diretora “***aí depois quando eu estava digitando [o relatório de observação] é que eu fui colocando a minha opinião. O que eu achava e o que não achava***”. Colocar a opinião apenas após a descrição da ação observada é entendido um procedimento necessário para o “*informar*”, no caso, possibilitando que a diretora confrontasse com a teoria (SMYTH,1992).

O registro escrito da observação se constituiu num instrumento que concorreu para favorecer a sua própria reflexão. O relato escrito materializa a situação vivida e pode ser perpetuado no tempo possibilitando novas reflexões. E aliado à reflexão que se seguiu, potencialmente pôde romper com compreensões idealizadas e cristalizadas sobre a realidade. O relato de Alice foi lido por ela para as outras participantes e aponta para essas questões.

Recorte 8. Indicador: *Reflexões das gestoras sobre as observações de aula: o Relato de Alice*

Diretora Alice (Lendo) 22/06: Eu posso afirmar que na aula assistida... **eu não consegui perceber um vínculo da professora com o tema Leitura... o foco principal aí era o reconhecimento da sílaba sem contexto algum...** ((aí eu já to colocando a minha opinião))... **em nenhum momento** a professora **demonstrou preocupação em associar palavras a algum texto...** tanto em português quanto em matemática... (...)

Diretora Alice (Lendo) 22/06: **Percebo também que não é assistindo uma aula da professora que poderei realizar alguma intervenção.** aí já... né? de alguma forma é angustiante conhecer a realidade e não poder tomar nenhuma atitude emergencial... **Fico refletindo quantas excelentes oportunidades a**

professora teve naquele dia pra se trabalhar com a leitura e as perdeu... Mais deprimente ainda é pensar que este caso não é exceção... mas regra...

Diretora Alice 22/06: [para de ler e se dirige para as outras]: **quando eu reli...** quando ela fala assim...o contexto () usar sílaba... né... quer dizer... **agora eu percebo... puxa eu também perdi uma oportunidade de estar perguntando pra ela como é que ela ia fazer isso!!** Engraçado que a gente dá um outro enfoque... **agora que estou lendo isso eu poderia ter NESTE momento ter questionado [a professora]... o que você quis dizer com isso.?. mas né?** Coisas que a gente não percebe na hora ...

(...) O que movimenta **meu trabalho é pensar como melhorar o desempenho de meus professores e em que tempo poderia fazer tal coisa...** uma vez que o trabalho do gestor é exacerbado de tarefas burocráticas... de qualquer forma é importante reconhecer as dificuldades e tentar de algum jeito amenizá-las... porque terminar... nunca vai terminar né... então pelo menos amenizar o problema.

(...)

Alice aprendeu o procedimento proposto, e o segue. Ao reler seu relato, Alice consegue compreender ainda melhor o que observou: ao se distanciar da situação, aprofunda a ação de “informar”. É interessante notar que ela havia dito que ainda não tinha os conhecimentos suficientes para desenvolver a análise da atividade observada “*eu não sei nada do Ler e Escrever*”. No entanto, cabe destacar que isso não impediu que ela constataste: “*e eu vi que não era leitura que ela estava me respondendo... realmente ela não trabalha com leitura... ela trabalha com palavras*”. Ou seja, a partir do procedimento, ela constata a dificuldade do que queria conhecer, a identifica e “**informa**”: “*realmente ela não trabalha com leitura... ela trabalha com palavras*”, revelando ter reconhecido que trabalhar com palavra é diferente da proposta teórica do material do LER e Escrever e da proposta do LEDA.

Outro movimento importante é colocado em relevo nas falas acima: Alice aponta primeiro para um problema que vê na professora – “*fico refletindo quantas excelentes oportunidades a professora teve naquele dia pra se trabalhar com a leitura e as perdeu*” – para, em seguida, dirigir as reflexões para si mesma: “*quando eu reli...(...) agora eu percebo... puxa eu também perdi uma oportunidade de estar perguntando pra ela como é que ela ia fazer isso (...)* **agora que estou lendo** *isso eu poderia ter NESTE momento ter questionado [a professora]... o que você quis dizer com isso.?. mas né? Coisas que a gente não percebe na hora...*

As falas acima sugerem que a experiência de observar, descrever e refletir sobre a experiência foram importantes para Alice. Mas, queremos destacar que a leitura do relato para “as outras participantes” possibilitou uma reflexão “**para si**”. Alice se coloca na situação da professora, apropria-se das circunstâncias da situação, de um modo mais totalizante, mas crítico, ultrapassando a aparência dos fatos, o que contempla algumas mediações constitutivas que até então era ignoradas.

Este olhar para si significa olhar-se como indivíduo histórico, não como “indivíduo particular”, como afirma Heller (1978/1989), ou seja, como aquele que desconsidera as objetivações humanas. Alice olha para si a partir de outras mediações, um olhar que não toma mais a parte descolada do todo, é olhar “para si” de modo a incluir as condições objetivas constitutivas da prática (HELLER, 1978/1989). Esse olhar tem como mobilizador fundamental a intervenção intencionalizada. Nesse movimento, a diretora caminha em direção à prática refletida, ou seja, à práxis criativa (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007). Entendemos que em situações como essas, pode ocorrer um movimento que mobiliza sentidos e significados do sujeito e, nessa direção, que revolucione a dimensão subjetiva, ou seja, que transforme sentidos e significados atribuídos à realidade. Para González Rey (2003, p. 235),

o sujeito é um sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, mas sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito (...) [que] em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais.

A experiência acima discutida, aliada a outras no decorrer do projeto, nos fornece indícios que impactou outros espaços de atuação de Alice e abriu a possibilidade da diretora intencionalizar na escola, tempos e espaços de estudo e reflexão conjunta com as outras participantes, como sugerem as falas presentes no indicador abaixo.

Recorte 9. Indicador: *A observação, o relato e compartilhamento: movimentos em direção à reflexão crítica*

Diretora Alice 22/06: agora **que a gente está se permitindo esse espaço de terça-feira** [no projeto LEDA]... **que a gente está se educando... é um momento de estudo também né...** porque **nem a gente estuda muito (...).** então assim. acho que é uma pergunta também **que a gente tem que fazer pra gente também né... “como nós estudamos né?”** a gente não tem um espaço pra isso... **e eu estou vendo uma necessidade grande agora.**

Na fala acima, a diretora reconhece o pouco tempo de estudo que a equipe e ela mesma têm. E ela se questiona: *“é uma pergunta também que a gente tem que fazer pra gente também, né... “como nós estudamos né?”*”. Nota-se que Alice destaca *“e eu estou vendo uma necessidade grande agora”*, sugerindo que as experiências vividas no lócus do projeto foram também geradoras de novas necessidades e, nesta condição, impulsionaram novas formas de ação.

As reflexões de Alice sugerem também que, a partir da observação e posterior reflexão, o que ela viu inicialmente na professora, se converteu num movimento em que ela se tornou o Outro para si mesma, o que no plano intersubjetivo, pode ser compreendido como uma relação de interação da pessoa com ela mesma. Como nos mostra Vigotski:

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que **para mim sou o outro...** (VIGOTSKI, 1925/2004, p. 82, grifos nossos).

Nessa perspectiva, podemos apontar para a importância dos instrumentos utilizados nos encontros de formação: a linguagem materializada nas discussões, a observação e o relato como mobilizadores do pensamento. Neste sentido, agregado às perguntas e colocações, o relato se converte em poderoso instrumento para a reflexão e para a aprendizagem. As análises até aqui desenvolvidas sugerem também a importância de um processo intencional e organizado de reflexão teoricamente orientada, que tem a possibilidade de superar uma reflexão prática, marcada pelo senso comum. E concorre para compreender que todo esse movimento reflexivo foi uma situação geradora de novos sentidos sobre sua atividade.

Podemos entender que nesses encontros, Alice vive um momento de suspensão do cotidiano (HELLER, 1978), da observação acrítica, das opiniões prontas sobre o professor, sem o ter visto na atividade; e se movimenta em direção a um novo olhar, mais crítico, que avança em relação à aparente realidade. Como aponta Dreier (1999 apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240):

Por intermédio de seu pensamento e do exercício de novas práticas sociais, o sujeito enfrenta de forma permanente suas posições anteriores que se mostram com força em determinadas situações. A participação em diferentes práticas sociais implica em compreensão, orientação coordenação entre pessoas. (...) Porém não exclui a necessidade do diálogo consigo mesmo, o que chamamos reflexão.

Nessa direção, quando provocamos o outro introduzindo elementos na reflexão que interfiram nos mecanismos do pensar e se posicionem como modificadores / interventores entre o que já existe em termos de um pensar cognitivamente estruturado e novas possibilidades para esse pensar, tal como as perguntas, tensionamos os modos de pensar, sentir e agir, num movimento que repercute nas significações sobre a sua

própria atividade (NININ, 2013). As perguntas, bem como as colocações das participantes, se afetam mutuamente e mobilizam os modos de sentir e agir sobre a atividade que desenvolvem, e passam a constituir novos repertórios subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Não podemos então desconsiderar o papel das pesquisadoras e do lócus da pesquisa nesta perspectiva, uma vez que todas estas discussões enfatizam a constituição de um processo apoiado na colaboração e nas práticas reflexivas críticas, que têm a intenção de provocar o desenvolvimento das pessoas em foco. Destaque-se que há um esforço intencionalmente organizado pelos pesquisadores para que se possibilitem aos participantes: refletirem sobre sua ação, se questionarem, admitirem conflitos e incertezas, bem como desenvolverem uma prática sistemática de análise e interpretação das situações, com o objetivo de transformar suas ações à luz de outras informações. Há uma organização intencional, explícita, que orienta o uso de perguntas, textos e outros instrumentos, tais como a observação e o relato. Desconsiderar essas mediações explícitas (WERTSCH, 2007) seria ignorar um dos determinantes fundamentais para o movimento dos sentidos e significados. Isso ocorreu não apenas porque as pesquisadoras organizaram a discussão, sugeriram as tarefas, mas – e também – porque Alice já constataria a necessidade de aprender e seguiu as orientações, que provavelmente foram significadas por ela como passíveis de atender sua necessidade. Nesse movimento conjunto com as pesquisadoras, a intervenção foi se desenrolando para sair de ações do senso comum em direção a ações mais sistematizadas. Alice fez consigo mesma o que as pesquisadoras propuseram a ela e isso lhe permitiu desenvolver um procedimento interno, muito próprio dela mesma, que serviu para orientar sua reflexão.

É importante ter em conta que o objeto construído por ela (que propiciou essa reflexão) foi construído dialógica e dialeticamente: permeado de outras vozes e permeado de contradições. Como resultante de todo esse movimento, em que Alice teve um papel ativo, é que ocorreu a possibilidade de desenvolvimento no sentido vigotskiano, ou seja, a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Assim, este tipo de pesquisa pretende, nos encontros formativos, a instauração de ZDP como o espaço entre “o ser” e o “tornar-se” (MAGALHÃES, 2009, p. 61), rico de possibilidades de novas criações, em que a linguagem medeia e constitui as relações entre as participantes.

O desenvolvimento de qualquer participante tem a potencialidade de também impulsionar o das outras, pois, como já afirmamos, elas se afetam em movimentos recíprocos.

As falas de Marilda presentes no indicador “*A constatação de que ter o material não basta: precisa saber como usar*” colaboram para compreender este processo em que a reflexão oportunizada, entendida como crítica, parece ter contribuído para movimentar os sentidos, produzindo novas configurações e novas significações que que impulsionaram sua atividade. Vejamos :

Recorte 10. Indicador: *A constatação de que ter o material não basta: precisa saber como usar*

Marilda Vice 22/06: eu assisti uma aula só [de professor] ... eu até coloquei no meu relatório... **o quanto é importante realmente a gente...** [ver, acompanhar]. **porque eu percebi assim...** esse material do Ler e Escrever ele...**tem gente que fala...** “ah já tá tudo pronto”... só que o que que **falta? metodologia pra aplicar aquilo...** esse é o problema... porque lá [na sala] o que que aconteceu **o dia que eu fui assistir aula. E a professora tava com o material... tava com tudo...(..). então o que eu percebi é isso... não adianta você ter só o material e não saber... COMO aplicar aquilo...(..). é metodologia mesmo... não adianta você ter tudo pronto (...)** eu percebi bem isso... é exatamente aquilo que a Otília. [a outra pesq.] falou né?..(..). **o professor tem todo o material** do Ler e Escrever...mas ela está **entendendo o que ela tem que fazer?** (...)... eu percebi justamente que **ela mesma não sabia...**

Marilda, a vice-diretora, declara a importância de “ver” o trabalho em sala de aula e que, a partir da observação, constatou que ter o material pronto não basta, questionando: “*mas ela está entendendo o que ela tem que fazer?* (...)... *eu percebi justamente que ela mesma não sabia*”. Observe-se esse movimento questionador da realidade, que a convida a ir além da aparência dos fatos e que possibilita que ela chegue a conclusões mais abrangentes: “*só que o que que falta? metodologia pra aplicar aquilo*”. Marilda também se questiona, reflete e conclui que o que falta aos professores é saber usar e entender o porquê das propostas, entender a fundamentação teórico-metodológica que a sustenta, ou seja, compreender a metodologia e suas bases teóricas. O interessante é que essa reflexão se contrapõe a uma declaração que ela mesma, Marilda, havia feito no início da pesquisa como mostramos abaixo nas falas proferidas por ela em 18 de maio, primeira reunião dos pesquisadores com a equipe gestora:

Recorte 11. Indicador: a utilização mecânica do material x utilização consciente e intencional

Vice-diretora 18/05: elas... HOJE... elas [professoras] estão fazendo planejamento (sozinhas)... que **na verdade já está pronto né...** do Ler e Escrever... **é pegar aquele guia... copiar** daqui passando pro papel da escola... **porque é aquilo** que a gente **tem que ensinar...** **No ano passado nós nem fizemos (planejamento)...** **porque nós falamos... é perda de tempo...** **já está tudo aí... vai ter que seguir, né ?**

As significações apresentadas inicialmente em relação ao planejamento “*que na verdade já está pronto né.(...). é pegar aquele guia... copiar*”, apreendidos no início da pesquisa apontavam que Marida se assemelhava a uma profissional formada pela cotidianidade, esfera que dificulta ações mais reflexivas.

Heller (1977, p. 19), conceitua vida cotidiana como “*o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução do homem singular, as quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social*”. Heller (1978/1989, p. 18) esclarece “*que o homem já nasce inserido em sua cotidianidade*”, e a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela. É a vida do homem inteiro, isso é, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade. Nela se colocam

em funcionamento todos os seus sentidos todas as suas capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias. (...) o homem da cotidianidade é atuante e fluidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de absorver nenhum destes aspectos e por isso não pode aguçá-los em toda sua intensidade (HELLER, 1978/1989, p. 17-18).

Porém se no cotidiano o indivíduo não tem espaço para promover uma reflexão que lhe permita articular sua prática ao conhecimento científico produzido e teorizar sobre seu fazer, seu pensamento orienta-se para a realização das atividades costumeiras,

e nesta medida é possível falar de unidade **imediata** de pensamento e ação na cotidianidade (...) As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria do mesmo modo que a atividade cotidiana não é práxis, **quando é atividade humano genérica consciente**. (...) A unidade imediata de pensamento e ação implica na inexistência de diferença entre “o correto” e “o verdadeiro” na cotidianidade, o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática (HELLER, 1978/1989, p. 31-32, grifos da autora).

Assim, o indivíduo se limita às experiências vicárias, constituídas ao longo de sua vida, em busca de algo que dê suporte para a sua ação. Por sua vez, a vida do indivíduo não pode se limitar ao âmbito do cotidiano porque a vida social humana acontece também no âmbito do não cotidiano e é caracterizada por todas as objetivações produzidas ao longo da história social, e que, ao serem apropriadas pelo homem, o constitui (CARVALHO & AGUIAR, 2013).

Na ocasião do início do projeto, as falas de Marilda: “*No ano passado nós nem fizemos (planejamento)... porque nós falamos... é perda de tempo... já está tudo aí... vai ter que seguir, né?*” parecem indicar que ela vivenciava um fenômeno chamado

“alienação”.

Para Heller (1977, p. 37-38), *“Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”*. No entanto, a autora esclarece que a vida cotidiana não é alienada necessariamente mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. E é possível viver uma cotidianidade não alienada e, por ela, ter acesso ao compartilhamento de bens intelectuais e produções sociais, uma vez que *“a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação (...) que como possibilidade, encontra-se aberta para qualquer ser humano”* (HELLER, 1977, p. 39).

Nesta direção, o movimento reflexivo instaurado parece ter possibilitado a Marilda reflexão, propiciando uma outra compreensão em relação aos seus modos de sentir, pensar e agir, e a relação destes com a prática efetiva que desenvolvia. É o que parecem evidenciar suas constatações posteriores *“eu percebi bem isso... é exatamente aquilo que a Otília [a outra pesq.] falou né?(...) o professor tem todo o material do Ler e Escrever... mas ela está entendendo o que ela tem que fazer?”*.

Destacamos, portanto, junto com Heller (1977) que, para que ocorram novos modos de ver o real, a intervenção precisa ser planejada para tal, apoiada em uma metodologia que procure intencionalmente articular teoria e prática, em que a teoria tem um papel fundamental, tanto para iluminar a prática das participantes, como as ações das pesquisadoras. Nessa direção, a reflexão crítica é compreendida como uma capacidade cognitiva e afetivo-volitiva que define a qualidade de pensar sobre a ação, e envolve a dialética objetivação-subjetivação do gênero humano (CARVALHO & AGUIAR, 2013)

As falas que compõem o indicador abaixo evidenciam como o pensamento de Marilda, acrescido de novos elementos, favorece que a vice-diretora incorpore, por superação, seu antigo modo de pensar, expresso em 18 de maio, quando declarava que tendo o material pronto não havia necessidade de planejamento. Vejamos:

Recorte 12. Indicador: Mudanças na maneira de ver os professores: cobrança X acompanhamento

Vice-diretora 9/12/10: Essa parte do conhecer o professor. Então, ou **a gente vai lá e faz o trabalho com eles**, porque não vai adiantar ficar cobrando e reclamando que ela vai fazer errado, vai passar mais um ano e vai ser isso, como vem sendo todos os anos. O que mudou na [minha] a visão foi isso, **invés de você ficar brigando com o professor, vamos tentar nos juntar (...), ver qual o problema, porque antes era exatamente isso** [que a gente fazia], **a gente ia lá e cobrava**.

Coordenadora 9/12/10: Mudou o jeito de olhar, mudou a forma de olhar. Porque na verdade, a gente tinha um olhar, eu vou falar por mim, um olhar onde a gente pensava que todo mundo já sabia tudo e já queria resultados.

Vice-diretora 9/12/10: Que estava mais fácil, como já tinha o ler e escrever, já tinha o material pronto, era só o professor pegar..

Coordenadora 9/12/10: Que a coisa aconteceria. Então, era mais fácil você chegar e: nós vamos cobrar tal coisa. E eu percebi que não dá pra chegar e cobrar, porque o outro não sabe.

Ao final da pesquisa, Marilda expressa como vê o trabalho junto ao professor: *“então o que eu percebi é isso... não adianta você ter só o material e não saber... COMO aplicar aquilo”*. Em seguida ela avança, superando concepções anteriores: *“ao invés de você ficar brigando com o professor, vamos tentar nos juntar (...), ver qual o problema, porque antes era exatamente isso [que a gente fazia], a gente ia lá e cobrava”*.

Observamos que Deise, a coordenadora, completando o raciocínio de Marilda, fala que seu jeito de olhar para os professores se transformou: *“Porque na verdade, a gente tinha um olhar (...) onde a gente pensava que todo mundo já sabia tudo e já queria resultados (...) E eu percebi que não dá pra chegar e cobrar, porque o outro não sabe”*.

Para compreender como se deu essa transformação, recorreremos também a Machado (2014), que coloca em evidência a dimensão subjetiva e o papel do outro para destacar que a formação não se restringe ao desenvolvimento de competências técnicas específicas, mas também aponta a importância do pesquisador / formador para reconhecer as necessidades dos participantes, trazer informações e estimular a reflexão e questionamentos. Tais questões também se observam nas falas que compõem o indicador abaixo, colaborando para esta interpretação:

Recorte 13. Indicador: *A importância das perguntas e dos textos, estudo e discussão para organizar e possibilitar a reflexão*

Vice-diretora 9/12/10: O que foi importante?. Muita coisa que você fala pra gente... **porque a gente sempre fica querendo as suas perguntas**, e você sempre lança **“por quê”, para que, qual o objetivo?** e a gente quer bater em você (risos). E quando você ficava, **“mas por que, pra que”, e a gente respondia**, é porque na verdade a gente já sabe o que é, **mas a gente não consegue organizar esses pensamentos, essas ideias, pra gente poder se organizar**. Eu percebi bem isso, **que com esses “por quês” e mais as leituras dos textos (...) A minha visão mudou bastante com esses textos** que eu estou lendo. Pelo menos eu, muitas coisas que eu identifiquei, eu falei: a gente está errando aqui.

Coordenadora 9/12/10: É muito engraçado, porque mesmo sem você estar presente, terça-feira a gente falou: *vamos fazer a pergunta da Elvira*.

Vice-diretora 9/12/10: Pera aí, **como a Elvira ia fazer isso?** Ela ia transformar em uma pergunta que não ofenda essa pessoa do colégio e faça pensar .

Coordenadora 9/12/10: Como a gente faria essa pergunta?.

As falas acima foram produzidas no momento de avaliação do projeto, ocorrido ao final do primeiro ano, e evidenciam que as participantes significaram como muito importantes as perguntas propostas pelas pesquisadoras durante o trabalho. Como aponta Marilda: *“a gente sempre fica querendo as suas perguntas, e você sempre lança “por quê, para que, qual o objetivo”? e a gente quer bater em você (risos). Eu percebi bem isso, que com esses “por quês” e mais as leituras dos textos...”*.

O que chama atenção é que, inicialmente, Marilda considera importante o uso das perguntas durante o trabalho: *“a gente sempre fica querendo as suas perguntas, e você sempre lança “por quê”, para que, qual o objetivo?”, ponderando que são os “porquês” que a levam a pensar, a organizar e reorganizar seus pensamentos e ideias.*

De fato, como já discutimos, ao ouvir cada pergunta e também as respostas, pode-se iniciar um processo reflexivo, que, embora possa parecer apenas um movimento aparente ou superficial, acaba por fornecer indícios de repercussões internas, movimentando os sentidos de cada participante sobre o que está em discussão e sobre sua própria atividade.

É interessante observar também que, inicialmente, elas expressam que querem as perguntas da pesquisadora: *“porque a gente sempre fica querendo as suas perguntas”*. Porém, note-se que a coordenadora Deise continua: *“É muito engraçado, porque mesmo sem você estar presente, (...) a gente falou: vamos fazer a pergunta da Elvira”*.

Isso mostra que se, inicialmente, elas utilizam a pesquisadora como referência externa, como um modelo, em seguida, num movimento criativo, Marilda reflete: *“Pera aí, como a Elvira ia fazer isso?”* E Marilda mesma responde: *“Ela ia transformar em uma pergunta que não ofenda essa pessoa do colégio e faça pensar”*.

Na continuidade do diálogo entre as participantes, a coordenadora toma o turno de Marilda e refaz a pergunta, que se transforma em pergunta própria: *“Como a gente faria essa pergunta?”*

Tais falas sugerem que elas se apropriaram das perguntas como um instrumento (VIGOTSKI, 1930/2004a) e criam novas, o que mostra que esse movimento não é uma transposição direta do externo para o interno, mas uma apropriação, uma transformação, em que os conteúdos do outro tornam-se “seus”, transformados – elementos

constitutivos do sujeito – “*Como a gente faria essa pergunta?*”. Ou seja, sugere que elas internalizaram o procedimento.

Ao discutir o processo de internalização, Vigotski nos alerta que esse movimento não constitui uma relação especular, imediata do social para o individual, mas é uma transformação refletida, ou seja, reorganização das estruturas mentais a partir das (novas) informações recebidas e das relações que se estabelecem com os conhecimentos já existentes no indivíduo. Nesse processo de internalização, a pessoa não apenas copia, mas transforma os elementos externos e impulsiona novas formas de interação que conduzem a outras ações e, assim, sucessivamente. Uma vez interiorizadas, podem ser manejadas e se transformam em “*ferramentas mentais*” especiais, que regulam a atividade do sujeito e possibilitam ao indivíduo atuar sobre o ambiente de forma controlada e organizada. O resultado do controle do comportamento próprio, mediante o uso de um estímulo simbólico, permite que as ações humanas sejam voluntárias (VIGOTSKI, 1930, 2004a, LEONTIEV, D., 2006). É interessante notar que a vice-diretora, Marilda, mostra como a combinação das perguntas e dos textos “*mudaram sua visão*” e que a partir disso ela pôde identificar aspectos em estava “*errando*”. Vejamos:

Recorte 14. Indicador: *A importância das perguntas e dos textos para organizar o pensamento e possibilitar a reflexão*

<p>Vice-diretora 09/12: (...) Eu percebi bem isso, que com esses “por quês” e mais as leituras dos textos... A minha visão mudou bastante com esses textos que eu estou lendo. Pelo menos eu, muitas coisas que eu identifiquei, eu falei: a gente está errando aqui.</p>
--

Esta fala sugere que os textos colaboraram para que ela tivesse critérios para avaliar sua prática e identificar, a partir da constatação de equívocos, o que elas precisavam melhorar de modo a alimentar seu agir. Nessa direção, os textos representam a teoria, que pode ser entendida como objetivação da evolução humana e que, ao ser apropriada/subjetivada, gera um pensamento mais elevado, teoricamente fundamentado.

Como assinala Duarte (1993, p. 35),

o que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto(transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana neste objeto e inserindo-o na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades, novas forças, faculdades e capacidades.

O movimento expresso pelas participantes sugere o quanto as relações vividas, a criticidade contida nas mesmas, assim como os conteúdos constitutivos, foram essenciais na realização do movimento, entendido por nós como de superação.

Para isso é importante entender também como elas significam a escolha dos textos e porque tais textos se tornaram significativos.

Recorte 15. Indicador: *A necessidade de estudar e a reflexão sobre a própria atividade*

<p>Diretora 19/10: então... porque na verdade a gente sentiu depois de um certo ponto a gente sentiu uma grande necessidade de uma base teórica né... e aí a gente também correu atrás né... e aí a Elvira falou... vocês vão pesquisar aquilo que vocês acham que a gente pode estudar... que vai melhorar o trabalho de vocês....aí a gente elencou né a questão de formação dos professores... qual a função da equipe diretiva também né...? como é que ela deve trabalhar?... e (...) pra gente ter uma base boa pra fazer essa intervenção a gente tem que estudar também... então a necessidade da gente estudar...</p>

Na perspectiva adotada pelo Projeto LEDA, num contexto de pesquisa de intervenção é fundamental que sejam também disponibilizadas informações, teorias que representem a síntese da produção científica, acumulação histórica de conhecimentos, procedimentos, etc. Tal apropriação contribui para a desalienação, como já apontado por Heller (1978). A reflexão sobre a prática alimentada pela teoria é essencial na medida em que permite ao indivíduo ampliar seu repertório cognitivo e emocional e, desta forma, ter acesso aos critérios (*informar*), o que possibilita *confrontar* as ações que faz com o que gostaria de ter feito ou pensa ter feito, ou poderia ter feito. Essa confrontação é o que garante a possibilidade do indivíduo *reconstruir* (SMYTH, 1992). Cabe destacar que essa teoria deve se introduzida, disponibilizada, à medida que os participantes identifiquem sua necessidade, a partir das dificuldades percebidas por eles mesmos. Olhar para a teoria e para a prática num movimento dialético é o que podemos considerar uma “*práxis criadora*”(SANCHEZ VAZQUEZ, 2007).

Queremos focar a importância da disponibilização do conhecimento teórico, bem como a forma de organizá-lo, que, aliados à colaboração nos espaços dos encontros de formação, são constituintes de novas formas de pensar. As falas presentes no indicador abaixo contribuem para compreender como Deise teve oportunidade de ressignificar o seu próprio não saber, o que parece ter sido um dos fatores que contribuiu para que ela ressignificasse a própria trajetória:

Coordenadora Deise 21/09: [Agora] a gente está estudando sobre leitura e escrita... que a gente... não tinha nem noção... coisas que a gente não sabia e que a gente está mesmo que descobrindo a América agora né...e aí eu concordo com a Ciça porque ela fala: “**professor não erra porque ele quer errar...** ele erra porque *ele não sabe*!”. E se a gente **errou** até então... não[era]porque a gente quis errar...é porque *a gente não sabia*

Pesq. 21/09: hum hum

Coordenadora Deise 21/09: nós também, né... a gente pode afirmar que é porque a gente não sabia... né... *fazia de uma outra forma*

Podemos notar que Deise coloca em relevo a importância do estudo sobre leitura e escrita. É interessante como ela admite, pela primeira vez, o seu próprio desconhecimento: “*a gente está estudando sobre leitura e escrita... que a gente... não tinha nem noção*”. Observe-se que, em seguida, ela justifica seu desconhecimento, se apoiando numa fala de uma das pesquisadoras, produzida em ocasião anterior: “*aí eu concordo com a Ciça porque ela fala: “professor não erra porque ele quer errar... ele erra porque ele não sabe*!”. Tal afirmação da pesquisadora recuperada pela coordenadora parece permitir que interpretemos que ela também “se perdoa” pelo seu despreparo, ao concluir “*nós né... a gente pode afirmar que é porque a gente não sabia... né?... fazia de uma outra forma*”.

Tal fato parece ter sido determinante para que ela pudesse ressignificar a sua atividade e assumir os desacertos e as responsabilidades no trabalho com os professores.

Coordenadora Deise 19/12: (...) então... é porque a gente tinha uma outra visão né... até essa coisa de... você vai observar aula... então você vai naquele professor que você **acha que é o pior...** e a gente aprendeu que não. porque a gente começava por aí pra apontar erros... né... e depois a gente descobriu que talvez o professor faça errado... porque ele também desconhece muita coisa... ele não sabe né... então o que seria também uma falha nossa né...**porque só apontar erros e fazer relatório [não adianta]... mas quando a gente chama o professor... combina junto... discute junto... planeja junto... tem uma outra característica né...** quando você discute com ele... pra saber... pra entender como é que ele planejou a aula... porque que ele pensou dessa forma né... entender o trabalho dele... conhecer o trabalho dele né... eu acho que é:: fez a gente... tá fazendo... a gente perceber um monte de coisa que até então não percebia né

É interessante observar a fala de Deise – “*mas quando a gente chama o professor... combina junto... discute junto... planeja junto... tem uma outra característica né?*” – o que sugere que elas se afastam de uma concepção de fiscalização e se aproximam de uma visão de planejamento conjunto, de acompanhamento: “*só com esse trabalho junto com eles [professores], que a gente vai conseguir mobilizar um trabalho em conjunto*”.

Deve-se destacar que a coordenadora Deise assume, pela primeira vez, a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem ao admitir que *“então o que seria também uma falha nossa né... porque só apontar erros e fazer relatório”*.

Todo esse movimento permite compreender que as discussões se converteram em “instrumentos” que provocaram ou criaram artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico. Nessa direção, as falas abaixo concorrem para ampliarmos nossa compreensão de como se deu esse processo, em que a partir das informações, reflexões e questionamentos, novas necessidades surgiram movimentando os sentidos que elas atribuíam à sua atividade. Podemos observar que elas começam a planejar, a antecipar a organização do período de planejamento do ano seguinte. Além disso, o seu discurso sugere que esse planejamento está orientado numa perspectiva de fazer com o outro:

Recorte 18. Indicador: *A organização do planejamento do ano seguinte: a importância de construir e discutir o PPP junto com os professores*

Diretora 19/12: A gente falava: a gente quer fazer isso, a gente quer fazer aquilo. **A gente foi conversando** e vimos **a necessidade** urgente de ter um PPP (...) só com esse **trabalho junto com eles [professores]**, que **a gente vai conseguir mobilizar um trabalho em conjunto**, com responsabilidade, não responsabilidade só minha, mas responsabilidade sua, dela, dela, do Fernando. (...) e me veio isso na cabeça também, nós sentimos essa **necessidade** conforme as reuniões foram acontecendo

Vice-diretora 9/12: E principalmente, porque [o PPP] não é uma coisa que está vindo da direção. A escola não funciona assim: porque a direção quer, porque a diretora, a Alice ou a Deise coordenadora quer. Inclusive quando a gente estava montando, nesses dois últimos dias, que a gente estava levantando os dados pra fazer o PPP. Eu achei o que ele fala **no texto** bem legal: razões e elementos para uma revisão do PPP. Então, explicar isso para os professores, **discutir o que é um PPP, por que um PPP**, mostrar (...) Então, a gente começou a seguir por aí

Pesquisador: Deixa eu perguntar uma coisa a... vocês estão falando em construção, mas só vocês três têm autonomia pra montar isso?

Diretora 9/12: Não.

Vice-Diretora 9/12: Não. Nós estamos usando **o livro**, os **textos** pra ver **como** a gente vai fazer isso, é onde está enroscado

Diretora 9/12: Mas enfim, vamos fazer isso aqui e depois a gente...

Vice-Diretora 9/12: Nós estamos primeiro tentando **colher dados** pra ver o que a gente vai fazer.

Pesquisador: Vocês estão fazendo um **pré-planejamento** primeiro.

Coordenadora 9/12: Isso

Diretora 9/12: Isso.

Pesquisador: Vai ser o esqueleto?

Vice-diretora 9/12: É. Pra **quando a gente chegar com os professores**, a gente **já chegar com alguma coisa**.

Coordenadora 9/12: Não é esqueleto ainda, Fernando.

Vice-diretora 9/12: **O esqueleto vai ser junto** com os professores mesmos.

Coordenadora 9/12: É assim, **algum caminho, como** a gente vai abordar.

Vice-diretora 9/12: Como a gente vai começar esse assunto.

Diretora 9/12: Com os professores. Que a gente vai fazer com eles. *A gente já reservou, tem a avaliação geral da escola em um dia, e dois dias são pra isso*

As falas acima concorrem para entendermos que a necessidade de ter um Projeto Político Pedagógico também foi se constituindo durante as discussões entre as participantes: “*A gente falava: a gente quer fazer isso, a gente quer fazer aquilo. A gente foi conversando vimos a necessidade urgente de ter um PPP (...) e me veio isso na cabeça também, nós sentimos essa necessidade conforme as reuniões foram acontecendo*”. Uma vez que elas constatarem a necessidade, elas se preparam, planejam a ação: “*Então, explicar isso para os professores, discutir o que é um PPP, por que um PPP, mostrar (...) Então, a gente começou a seguir por aí*”.

A modificação no discurso sugere que há um movimento nas significações que elas atribuíam à sua atividade: elas se afastam de uma concepção fiscalizadora e caminham em direção a uma prática mais colaborativo-crítica. Esse movimento nos induz a pensar que os professores são significados, no final do ano, como parceiros e não meros executores, na iniciativa de reverem o projeto pedagógico da escola. Tal perspectiva está marcada pelo uso do adjetivo, “*junto*”, que indica uma perspectiva de união com os professores.

Em resposta às perguntas do pesquisador acima, as gestoras explicitam que estão se preparando e explicitam **como** estão se preparando “*Nós estamos primeiro tentando colher dados pra ver o que a gente vai fazer*”; “*Nós estamos usando o livro, os textos pra ver como a gente vai fazer isso*”. Observe-se o uso do pronome “*nós*” e da expressão “*a gente*”, que colaboram para a interpretação de que o processo que se desenvolve é um processo compartilhado de planejamento, apoiado em textos, que não parecem ser utilizados como receita, mas como um guia para orientar o pensamento: “*É assim, algum caminho, como a gente vai abordar*”.

Note-se que as gestoras, também em resposta ao pesquisador, insistem em destacar que o próprio “*esqueleto*” ainda será desenvolvido junto com os professores. Todas essas falas concorrem para a interpretação de que a intenção das gestoras é desenvolver um planejamento conjunto. Nessa direção, no fim do primeiro ano da pesquisa, elas parecem ter constituído um modo de conduzir sua atividade que se afasta progressivamente de um imediatismo e de ações urgentes, caminham na direção de um planejamento conjunto com os professores, e não dispensam uma preparação teórico-prática para desenvolvê-lo. Elas se afastam de uma concepção burocrática e

fiscalizadora e tendem a uma abordagem que favorece um trabalho conjunto e que envolve também a dimensão formativa de sua atividade.

Todo esse movimento parece sugerir que, a partir das reflexões teoricamente orientadas, elas, reelaboram as significações sobre sua atividade e se reorganizam, num movimento dialético de objetividade e subjetividade, interno e externo, em que se abre a possibilidade de elas começarem a projetar um futuro possível e produzirem novas possibilidades de ação.

Ao analisar as falas deste núcleo, é possível reconhecer como os encontros formativos desenvolvidos durante o projeto podem se constituir um lócus, um espaço social em que os processos de sentido e de significação aparecem, se reorganizam de diferentes formas e em diferentes níveis, nos diferentes encontros (GONZÁLEZ REY, 2003; AGUIAR et al., 2013). Destacamos o papel do pesquisador, que é muito importante para criar realmente a possibilidade de estabelecer um lócus colaborativo em que a reflexão crítica possa gerar aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos entender que esses espaços de pesquisa e formação são prenhes de possibilidade de ressignificação. Nesta direção enquanto pesquisa, este lócus é pertinente e fecundo, tanto para apreender as significações que as gestoras atribuem à sua atividade, bem como para acessar /apreender a dimensão subjetiva da realidade em que elas se inserem.

Entendendo que o que move as ações humanas, como já explicitado, são os sentidos e significados que os indivíduos atribuem a elas, ao transformarem as significações, por meio do debate e do embate, pela apropriação de novas formas de pensar sentir e agir, abre-se a possibilidade de que, nessa transformação das significações que impulsionam novos modos de agir, possam também transformar a dimensão subjetiva da realidade em que estão inseridas.

Núcleo de Significação 4 – Gestão na escola: planejar, delegar e acompanhar: “a gente pensa junto, acompanha e avalia”

Este núcleo é composto pelas falas da diretora e da coordenadora do CEI Chafariz, produzidas em entrevista e reuniões reflexivas durante o ano de 2012. À época da pesquisa, não havia vice-diretor nas unidades de Educação Infantil pertencentes à SME/SP. Portanto, a gestão era exercida pela diretora, Ane, e pela coordenadora, Silvia⁶⁵. Este núcleo é composto pelos seguintes indicadores: 1) Gestão é planejar junto, delegar e acompanhar; 2) O planejamento das reuniões de formação na escola: diretora e coordenadora: “a gente desenvolve junto”; 3) A atividade da coordenadora: “Os instrumentos e critérios para o acompanhamento da formação na escola”; 4) Objetivos e critérios para planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico; 5) A formação inicial da coordenadora (Silvia) e o ingresso na carreira docente; 6) A formação inicial da diretora (Ane); 7) O ingresso na Educação Infantil (Ane); 8) O cenário das transformações na educação infantil: de creches a CEI; 9) O ingresso na direção do CEI – As exigências da formação; 10) O ingresso na direção do CEI – O interesse pela dimensão pedagógica; 11) O diretor como articulador da escola; 12) O percurso de formação na DRE [Diretoria Regional de Educação] – formação oferecida pela rede municipal e a constituição do grupo de coordenadores; 13) Na escola é mesmo a dupla direção – coordenação que faz acontecer; 14) A constituição da parceria diretor – coordenador: uma relação de longo prazo; 15) O alinhamento do projeto AB com as diretrizes da secretaria.

A relevância deste núcleo repousa na possibilidade de compreender o processo de constituição da equipe gestora – diretora e coordenadora – que trabalhavam juntas havia sete anos por ocasião da pesquisa, e destacar as formações de que conjuntamente participaram, apontando para uma relação entre a formação que elas tiveram e as que organizaram com os profissionais da escola. A análise parece indicar a importância do trabalho conjunto de diretor e coordenador no planejamento da atividade de formação na escola, bem como da relevância que elas atribuem a esse processo.

Iniciaremos a análise deste núcleo apresentando as significações que a diretora, Ane, e a coordenadora pedagógica, Sílvia, atribuem à atividade de gestão que realizam.

⁶⁵ Como em todos os outros núcleos, os nomes são fictícios.

Pesq. 12-12: para vocês o que é gestão?

Diretora Ane 12-12: se você me pergunta a definição assim, de gestão **eu não sei....** Eu acho que **a gente planeja** junto, **divide, delega e acompanha**. Eu acho que é isso. **Tem que acompanhar**, mas **não pode fazer tudo**, tem que **formar**, mas **precisa conhecer as pessoas**. Um é diferente do outro, para um **você precisa estar mais perto**, outro não. Tem que estar claro o objetivo final e **as “açõeszinhas”**

Coordenadora Silvia 12-12: Eu acho que **gestão escolar é essa articulação do dia a dia**. Ela se **constitui e age em função de algo maior**, que é **o trabalho com as crianças** e envolvendo **toda equipe**, né?

É interessante notar que Ane, a diretora, a princípio declara que não saberia definir “gestão”. No entanto, ao pensar, descreve as ações que constituem a sua atividade na escola: o planejamento conjunto, marcado pelo uso do dêitico “**a gente**”; a divisão de tarefas: “**divide, delega, acompanha**”; e o acompanhamento – “**Tem que acompanhar**”, que é qualificado por “**precisa conhecer as pessoas**”, e coloca em foco uma articulação entre o objetivo da gestão e as ações que a constituem – “**Tem que estar claro o objetivo final e as “açõeszinhas”**”.

Cabe ressaltar que nas declarações acima, Silvia, a coordenadora, parece se apoiar nas falas de Ane para complementar: “**gestão escolar é essa articulação do dia a dia, se constitui e age em função de algo maior, que é o trabalho com as crianças e envolvendo toda equipe, né?**”. E destaca os fins que orientam sua atividade: “**o trabalho com as crianças**”; e os meios para essa ação “**e envolvendo toda equipe, né?**”, o que sugere que elas entendem que a atividade que desenvolvem deve ter como meta o desenvolvimento dos alunos.

Como já apontado na revisão de literatura, assumimos, neste trabalho, que a gestão escolar pode ser entendida como o conjunto de processos aliado à criação intencional de condições para a participação consciente e responsável dos educadores no planejamento do seu trabalho e nas decisões sobre sua efetivação; e alicerçado nos objetivos e valores do projeto pedagógico com vistas a resultados educacionais cada vez mais efetivos. Portanto, as significações sobre gestão, expressas pelas participantes, se assemelham ao que definimos como gestão escolar.

Envolve **diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e acompanhamento**, bem como **avaliação** contínua de ações e projetos coletivos e uma **formação** específica dos seus agentes para dar conta de todas essas dimensões. E o agente – o gestor –

diagnostica, planeja (conjuntamente) supervisiona e acompanha, bem como garante os recursos materiais físicos e pedagógicos, dentro do seu raio de ação (LÜCK, 2000; 2006a; LÜCK et al., 2007; PENIN & VIEIRA, 2002; LIBÂNEO, 2012; LIBERALI, 2012; SEVERINO, 1992).

Nas falas presentes no indicador abaixo, temos outros elementos para aprofundar a compreensão de como isso ocorria no dia a dia da escola, tanto na relação que as gestoras estabelecem entre si, como na relação que estabelecem com os educadores e com o planejamento que organizavam na escola:

Recorte 2. indicador: O planejamento das reuniões de formação na escola: diretora e coordenadora: “a gente desenvolve junto”

Diretora Ane 11-10: A gente tinha 4 reuniões pedagógicas por ano.

Pesq. Vocês duas?

Diretora Ane 11-10: Isso

Coordenadora Silvia 11-10 : A gente **planejava junto**.

Diretora Ane 11-10: Todas as **nossas** reuniões, **a gente desenvolvia junto**. Então, [a gente pensava] que princípio básico, conceitos, a gente precisava de alguma forma de estudar mais. Então, as nossas reuniões eram por tema. A gente ia **observando** o que estava acontecendo naquele período do mês, **aí a gente sentava e pensava**.

Pesq. 11-10 : O que vocês observaram?

Diretora Ane 11-10: Nós **observávamos a prática**, o que estava **acontecendo na escola, nas salas e** como o tema **precisava ser conversado**.

Pesq. 11-10: Qual era o objetivo de vocês?

Diretora Ane 11-10: Nós já começávamos nessa oportunidade **a focar a criança**. É o princípio da nossa concepção, **todo o nosso trabalho em prol da criança** (...) Esta noção **precária** [do foco na criança] eu já tinha desde lá [do primeiro CEI].

Coordenadora Silvia 11-10: Essa questão que o foco está na criança, a coisa foi se construindo. Mas, **que criança é essa?** Cada um pode ter um **feudo** diferente em sala de aula. **Aí a gente afinou a concepção de criança**. Aquela **criança** que **experimenta** o mundo, **protagonista ativa da relação, que pra elas pequenas coisas são descobertas**, que **ela tem que explorar** os mundos, **os materiais**, que **é autora**..

Nas falas acima, Ane e Silvia destacam que o planejamento conjunto das reuniões de educadores, marcados pelos verbos destacados (planejar, desenvolver, observar, experimentar), que indicam ações concretas, envolvia: a observação da prática, a reflexão sobre esta prática e a relação com a teoria. O movimento que elas descrevem vai da prática para a teoria e retorna à prática, assemelhando-se a uma concepção de práxis, tal como discutida por Sánchez Vázquez (2007, p. 119). Em suas palavras:

Marx já concebe a práxis como uma atividade humana real, efetiva e transformadora. (...) Vê a práxis na relação indissolúvel com a teoria, entendida esta mais como filosofia ou expressão teórica de uma necessidade radical do que como conhecimento de uma realidade, e vê também o papel da força social com que sua consciência e sua ação estabelecem a unidade da teoria e da prática.

Nota-se também que a atividade da dupla gestora estava orientada por um norte, uma meta – “focar a criança” –, revelada pela declaração de Ane: “*É o princípio da nossa concepção, todo o nosso trabalho em prol da criança*”. A preocupação em não perder o foco na criança parece constituir o “*objeto*” da atividade que ambas perseguem.

Segundo a Teoria da Atividade, a atividade é dirigida ao objeto, que pode ser entendido como alguma preocupação, sendo gerador – e também foco – de atenção, motivação, esforço e significado (ENGESTRÖM, 1999). São os objetos que guiam o homem no mundo material (LEONTIEV, 1977; 1959/1978). Por meio de suas atividades, entendendo estas sempre como significadas, é que as pessoas constantemente transformam e criam novos objetos (ENGESTRÖM, 1999, p. 304). Esse processo de transformação e criação só é possível na dialética *objetividade* – *subjetividade*, por meio da ação do homem no mundo. O papel ativo do sujeito na produção de sua subjetividade é reconhecido por sua ação na atividade, decorrente de sua capacidade de significar e registrar cognitiva e emocionalmente suas experiências. As falas das gestoras sugerem que elas tinha um objeto comum, que significavam como o desenvolvimento da criança. As significações que elas atribuem a esse objeto compartilhado, vai mover muitas de suas ações.

As falas abaixo colaboram para ampliar a compreensão desse movimento.

Recorte 3. Indicador: O planejamento das reuniões de formação na escola: diretora e coordenadora: “*a gente desenvolve junto*”

Diretora Ane 11-10: A construção da concepção [de criança] foi demorada. Ela veio dessa sequência de reuniões [com os professores] em que **a gente** trabalhava conceitos. Estava mexendo um pouquinho **com as pessoas como pessoa**.

Coordenadora Silvia 11-10: Exatamente. Isso que a Ane falou era verdade, **surgia uma situação e a gente trazia uma situação pra reflexão**. Nós **estigmatizamos** as crianças? Apelidos, né? A forma de tratar. **Se eu não acredito nele [aluno], ele não vai**. A necessidade de acreditar que a situação possa se reverter sempre, seja ela qual for. Em se tratando de criança, isso é inconcebível. O educador não acreditar na possibilidade de uma criança, nesse caso, se reorientar a sua rota de vida. Em função dessas situações, chocantes no início, né? **Eu vi umas coisas aqui de cabelo em pé**.

Coordenadora Silvia 11-10: Porque na realidade, (...) tudo isso que a gente está falando aqui, **a gente** está falando de uma **coisa mais fina**. Essas **concepções** já estão **nos documentos oficiais**. Agora, **o que organiza uma escola?** Como **que a gente faz com que isso se torne vida?** Isso que está nesses documentos, que **é a política educacional** e que **nós nos inspiramos**.

Diretora Ane 11-10: A gente estava sensibilizando aquilo que elas, às vezes, **ultrapassavam na exigência com as crianças**. Você tem que tentar sim, quando você começa a oferecer. Tinha aquela relação de que na primeira vez tinha que sair perfeito. E a relação não, que é com o convívio, com a prática. **Então, todas as sensibilizações a gente olhava o texto**, a Silvia buscava muito nessa parte **os textos, que fossem fáceis, acessíveis**. Não eram textos complexos, né Silvia?

Coordenadora Silvia 11-10: Nem podiam ser.

Diretora Ane 11-10: Naquela época, elas não tinha condições, né?

Coordenadora Silvia 11-10: A gente não tinha uma equipe ainda

Note-se que Ane pontua que “A *construção da concepção [de criança] foi demorada. Ela veio dessa **sequência** de reuniões [com os professores] **que a gente trabalhava conceitos**. [a gente] Estava mexendo um pouquinho com as pessoas como pessoa*”. O uso do tempo verbal pretérito (“foi”) e o adjetivo “demorada”, acompanhados do verbo “trabalhar” no pretérito imperfeito referindo-se a uma “sequência de reuniões”, indicam **como** foi longo o processo.

Silvia explica que estavam afinando as concepções e faz uma referência aos documentos oficiais “*concepções [de criança] já estão nos documentos oficiais*”, possibilitando o entendimento de que os documentos oficiais se constituem como um artefato cultural, um instrumento que medeia a ação das participantes na escola, a relação entre as gestoras, e entre as gestoras e os professores. Essas diretrizes, cuja linguagem materializada contém teoria, constituem-se como o produto de apropriação/objetivação de ideias que circulam na sociedade. As prescrições que estão organizadas nesses documentos também são formas outras de mediação.

Observemos, também, a escolha lexical “*inspira*”, indicando que Silvia entende que há necessidade de uma apropriação pessoal, que precisa ser oportunizada e intencionalmente organizada. É interessante notar, ainda, que Silvia reflete e coloca algumas questões, marcadas por perguntas “O que” e “como”, que permitem visualizar e concretizar as ações: “*Agora, **o que organiza uma escola? Como que a gente faz com que isso se torne vida?***”, indicando um movimento de transformação de um *discurso de autoridade* para um *discurso internamente persuasivo* (BAKHTIN, 1934/35/1998), que indica uma apropriação pessoal do conteúdo, ou seja um processo de subjetivação. Esse movimento de transformação e subjetivação de discurso de autoridade para o internamente persuasivo só aconteceu porque as duas gestoras estiveram estudando e relacionando sempre seus estudos com a prática. Quando os educadores não aprofundam as diretrizes e as teorias, procurando desvelar seus pressupostos, muitas vezes por formação inicial e contínua insuficientes, não conseguem refletir sobre eles de maneira crítica, o que não permite o diálogo entre prática e teoria. Nestes casos, o discurso se mantém “de autoridade”.

É no processo formativo, considerando as histórias e modos de sentir, pensar e

agir de sujeitos históricos envolvidos, que se dá a possibilidade de transformação das significações sobre a prática e das próprias práticas. Tal dimensão é apontada pelas gestoras quando descrevem estratégias para a formação: “*A gente estava sensibilizando aquilo que elas [educadoras], às vezes, ultrapassavam na exigência com as crianças. (...) todas as sensibilizações a gente olhava o texto, a Silvia buscava muito nessa parte os textos, que fossem fáceis, acessíveis. Não eram textos complexos, né Silvia?*”, sugerindo uma preocupação em partir da realidade observada, ou seja, articular teoria e prática.

A resposta de Silvia “*nem poderiam ser (...) a gente não tinha uma equipe ainda*” corrobora para a interpretação de que elas entendem uma formação como um processo. Colocamos em relevo também a afirmação de Ane “*Naquela época, elas não tinha condições*” em que a locução adverbial “*naquela época*” sugere que, no momento atual, a situação inicial foi superada.

A resposta de Silvia à pergunta que ela mesma se coloca (recuperada do recorte acima): “*Essas concepções já estão nos documentos oficiais. Agora, o que organiza uma escola? Como que a gente faz com que isso se torne vida?*” aparece no indicador “A atividade da coordenadora”, referente à sua entrevista individual e colabora para ampliar nossa compreensão de como estes aspectos se concretizaram

Recorte 4. Indicador: A atividade da coordenadora “Os instrumentos e critérios para o acompanhamento da formação na escola”

Pesq. (entrevista): O que você faz? O que é o coordenador pedagógico desse CEI?

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: Eu acho que é tentar aproximar os fazeres, né? No dia a dia, a partir da formação, o que a gente tem como alvo de concepção com relação à criança, dentro da política educacional da prefeitura, o que a gente faz? A partir dos registros, **aproximar. Aproximar o que a gente fala do que a gente faz. Esse é o grande movimento. Como? A partir dos registros escritos, dos registros visuais, a partir do que a gente observa em loco, no dia a dia.** Então, a formação é a todo momento, ela não para nunca. Ela é a todo momento, uma resposta.

Ao responder a pergunta da pesquisadora, Silvia significa sua atividade como aquela que procura “*tentar aproximar os fazeres (...), aproximar o que a gente fala do que a gente faz (...) Esse é o grande movimento*”, indicando a indissolúvel unidade entre teoria e prática. Recupera a meta – “*a gente tem como alvo a concepção com relação à criança*” – Observe-se o uso do dêitico “*a gente*”, que sugere a presença de “outras vozes” em sua fala, que entendemos que se referem as vozes das educadoras e da diretora, outros sujeitos com os quais ela compartilha as significações sobre sua

atividade, vivendo com eles em situações de trabalho, sugerindo um conteúdo histórico que não pode ser desconsiderado e sugere que essas experiências são determinadas pelo processo social. E ao agir sobre a realidade que encontra, Silvia pode também transformar essa mesma realidade.

Na continuidade das falas expostas acima, a coordenadora elenca os instrumentos que utiliza em seu trabalho com as educadoras **“registros escritos, dos registros visuais, a partir do que a gente observa em loco, no dia a dia”**. Reconhece, enfim, que sua função envolve a **“formação”** das educadoras: **“Então, a formação é a todo o momento, ela não para nunca. Ela é a todo o momento, uma resposta”**, sugerindo que a articulação de todas essas esferas está em constante movimento. Reconhecemos aí o raciocínio dialético de Silvia, marcado por perguntas que sugerem uma reflexão constante, e entendemos que esses momentos também precisam ser sistematizados. Como ela se organiza para isso? As falas abaixo, presentes no próximo indicador, contribuem para esclarecer como isso se realiza no dia a dia.

Recorte 5. Indicador: Objetivos e critérios para planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: **Planejamento** é outra coisa, né? Pra guardar na gaveta do CP⁶⁶? Mas, é um **desafio** fazer isso mais vivo. A gente **trabalha** muito aqui, **qual a diferença** entre o **diário de campo**, um **semanário**, uma **expectativa** de aprendizagem, um **caderno** de recados, um **diário de classe**. A escrita disso ainda é muito complicada. **Pra que serve?** Só que **eu** tenho que **lançar a pergunta** e ter **coragem de ouvir a resposta**. (...) Eu tenho que ter **coragem de perguntar pro grupo**: serve pra alguma coisa isso ou não serve pra nada? **Eu acho que serve pra muita coisa** (...) Ele é o **registro panorâmico** do trabalho da semana. O meu **grande desafio** é acompanhar mais de perto esse **semanário**, de uma forma **mais regular**.

Pesq. 26-07-12: **acompanhar para quê?**

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: Pra **ver** se esse **compromisso**, firmado diante de toda essa articulação, está sendo desempenhado em sala de aula. Pra **intervir**, pra **ajudar a qualificar** ainda mais esse **trabalho**, né? E também pra ajudar a **garantir o mínimo de umas situações muito complicadas que a gente tem aqui**. Pontuais, mas que a gente tem que garantir algo satisfatório. **Então, o que é muito difícil, que é desafio? A regularidade desse acompanhamento. E precisa, né?**

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: Eu tenho que preparar pautas pro PEA⁶⁷ todo dia: **Por exemplo, são 4 grupos que estão aqui. São as 4 professoras. Então, eu peguei o semanário de cada uma dessa semana, eu escaneio, aí eu trago as expectativas de aprendizagem que elas planejaram e a gente vai ver esse semanário dessa semana e verificar a linguagem deles, se ela está expressando tudo isso, se aparece essas expectativas lá ou não.**

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: Eu não cheguei ainda na DRE⁶⁸ e na SME, mas no PEA e no PP⁶⁹ a gente já olha. **Será que isso está ali? E também tem um trabalho de linguagem. Por exemplo, o que quer dizer no semanário ‘roda de história’?** Nada. Não quer dizer nada. **Que história é essa? Em que espaço ela foi contada? Sala de aula? Foi lá fora? Como foi contado? Eu fiz um ambiente especial? Eu fiz uma interferência aqui? Eu coloquei uma cabana pra contar lá dentro? Ou foi na sala?**

⁶⁶ CP: Coordenador Pedagógico

⁶⁷ PEA: Programa Especial de Ação

⁶⁸ DRE: Diretoria Regional de Educação

⁶⁹ PP: Projeto Pedagógico

As falas de Silvia, acima, indicam uma reflexão sobre como se concretizam as intenções – *“a formação é a todo momento, ela não para nunca. Ela é a todo momento, uma resposta.* Tais falas indicam que ela entende os momentos de planejamento como espaços de formação teórico-práticos, em que se evidencia a intenção e a articulação entre as propostas teóricas e o que ocorre em sala de aula. Em suas palavras *“Pra ver se esse compromisso, firmado diante de toda essa articulação, está sendo desempenhado em sala de aula. Aproximar o que a gente fala do que a gente faz. Esse é o grande movimento. (...) Planejamento é outra coisa, né? Pra guardar na gaveta do C P? Mas, é um desafio fazer isso mais vivo (...) Eu tenho que ter coragem de perguntar pro grupo: serve pra alguma coisa isso ou não serve pra nada? Eu acho que serve pra muita coisa (...) Ele é o registro panorâmico do trabalho da semana. (...) Pra ver se esse compromisso, firmado diante de toda essa articulação, está sendo desempenhado em sala de aula. Pra intervir, pra ajudar a qualificar ainda mais esse trabalho, né?”*

Nas falas acima, Silvia destaca o processo de planejamento e sua constante articulação com a prática concreta vivida na escola. Nesta direção, a reflexão de Silvia se aproxima de uma perspectiva crítica, em que valoriza teorias como expressão de uma síntese das reflexões acumuladas historicamente sobre o fazer docente. E também promove a valorização das observações e da experiência prática dos educadores em seus contextos diários. Esses dois aspectos – teoria e prática – constituem, na reflexão crítica, um par dialético de análise das situações enfocadas nas formações que agenciam a valorização das observações e da experiência prática dos educadores em seus contextos diários. É uma reflexão dialética, porque, ao ser capaz de apreender o real como devir, examina as mediações sociais e históricas que constituem determinado fato – objetos, situações, experiências, problemas, etc. –, com a finalidade de compreendê-lo (LIBERALI, 2006b; LIBÂNEO et al., 2012; CARVALHO & AGUIAR, 2013).

No trecho abaixo Silvia faz a explanação de como utiliza o semanário para subsidiar o planejamento, e indica que o utiliza como um instrumento no significado estabelecido por Vigotski (1930/2004), ou seja, capaz de produzir uma transformação qualitativamente criativa no planejamento das professoras. As falas abaixo corroboram para a expandir nossa compreensão:

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: **Eu estou dizendo, num primeiro momento, que o semanário é um registro pra informar isso. Ainda aparece muitas redações vagas. Atividade livre, roda de História. Já está melhorando um pouco.**

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: **Então, é esse registro que a gente tem que acompanhar. A ideia é assim: vamos focar então na História? Porque tem a ver com a formação da comunidade leitora [do Projeto AB⁷⁰], ele eleger um foco no PEA. Que tem a ver com esse registro no semanário e tem a ver com a articulação de tudo isso. E tem a ver com diário de campo. Então, o que a gente fez?**

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: **Você vai ter que pegar uma coisinha.** A gente pegou a História. Porque a gente sabe da grandiosidade disso tudo. **Já pegamos toda uma coisinha e já é um trabalho e tanto. Essa coisinha articula o relato do diário de campo em relação a essa coisinha, o semanário em relação a essa coisinha, as expectativas de aprendizagem em relação a essa coisinha, o PEA em relação a essa coisinha, o PP em relação a essa coisinha, o DRE em relação a essa coisinha e a SME em relação a essa coisinha.** Isso é elucidativo pra **qualquer coisa que aparecer** depois. Que se alguém entender essa coisinha, articulada com todas essas outras coisinas, vai entender qualquer outra coisinha que a gente eleja depois disso. É como se você exemplificasse.

Silvia, ao exemplificar como se dá a articulação do processo de planejamento e acompanhamento, explica que ela parte do que acontece na sala de aula, e do planejado, para ir articulando os vários níveis de diretrizes para o planejamento. É interessante notar que ela cita o Projeto Aprender Brincando e parte da história [contação de história infantil] para exemplificar como ela articula sua ação *“A ideia é assim: vamos focar então na história? Porque tem a ver com a formação da comunidade leitora [do Projeto AB], ele eleger um foco no PEA⁷¹. que tem a ver com esse registro no semanário e tem a ver com a articulação de tudo isso. E tem a ver com diário de campo”*. A seguir, Silvia mostra uma relação da parte com o todo e vice-versa, uma preocupação “dialética”: *“Você vai ter que pegar uma coisinha (...) Essa coisinha articula o relato do diário de campo em relação a essa coisinha, o semanário em relação a essa coisinha, as expectativas de aprendizagem em relação a essa coisinha, o PEA em relação a essa coisinha, o PP em relação a essa coisinha, a DRE em relação a essa coisinha e a SME em relação a essa coisinha”*.

Tal raciocínio de Silvia corrobora para a interpretação de que ela desenvolve uma reflexão dialética como constituinte de sua atuação como coordenadora. Silvia coloca em foco todos os níveis do planejamento (PEA, PP, DRE, SME) e as várias mediações que neles estão objetivadas, destacando os *“semanários”*, *“diário de campo”*, como aqueles instrumentos que lhe permitem articular o que acontece na sala de aula e os objetivos de várias ordens. No raciocínio expresso por Silvia, o semanário se

⁷⁰ A.B. Projeto aprender brincando. LAEL PUC /SP

⁷¹ PEA: Programa Especial de Ação

converte em instrumento que medeia dialeticamente todas essas partes. Ele é o ponto de chegada para todos esses momentos e um novo ponto de partida. Entendemos que esses instrumentos são mediadores importantes no trabalho com as educadoras na escola, uma vez que articulam dialeticamente a parte e o todo, e concorrem para favorecer que os envolvidos tenham uma compreensão mais totalizante de sua atividade, pois cada ação está relacionada com a meta a ser alcançada.

Este tipo de raciocínio que parece mover sua atividade de coordenadora sugere que, por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida do dia a dia da escola, Silvia promove a possibilidade dos educadores refletirem sobre a totalidade de seu trabalho, o que evita a repetição sem reflexão ou uma atitude mecânica em que a cotidianidade impere. Note-se que Silvia destaca que esse modo de ver as coisas pode facilitar a compreensão de outros instrumentos possíveis de serem utilizados: *“Isso é elucidativo pra **qualquer coisa que aparecer depois**. Que se alguém entender essa coisinha, articulada com todas essas outras coisinas, vai entender qualquer outra coisinha que a gente eleja depois disso. É como se você exemplificasse”*.

Patto (1993, p. 132), discutindo o trabalho de Heller (1972), destaca que na perspectiva teórica dessa autora, assumem importância analítica os centros moleculares de poder (entre os quais se encontram a escola e a família) no exame das relações que aí se estabelecem:

onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las. Neste sentido para os pequenos grupos que se indagam "por quê?", "como?", e nos quais se estabelece uma relação libertadora (o outro deixa de ser objeto e passa a ser objetivo - "faço com ele, nós"), é feita de pequenas conquistas. O meio pelo qual se realiza essa passagem é a prática política, não necessariamente partidária. **É no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos que se toma consciência da alienação e de que é agindo que se acaba com ela** (PATTO, 1993, p. 132. Grifos nossos).

Ao declarar suas intenções, as ações de Silvia têm o potencial de produzir relações mais emancipadas na escola.

A partir do exposto, podemos entender que as significações que Silvia atribui à sua atividade se expressam como ações de formar e acompanhar o trabalho pedagógico, em um movimento compartilhado com a diretora e com os professores. Para isso ela utiliza, como instrumentos, diretrizes educacionais, teorias, bem como diários de

campo, registros, etc., procurando oportunizar às educadoras, dialeticamente, a articulação entre essas dimensões. O foco, o fim de seu trabalho é a criança e, para conseguir atingir a meta, ela trabalha com os professores, considerando-os como agentes. Para deixar bem claro esse foco, a concepção de criança é declarada no recorte 2 acima: “*Aquela **criança** que **experimenta** o mundo, **protagonista ativa da relação**, que pra elas pequenas coisas são descobertas, que ela tem que **explorar** os mundos, os materiais, que é autora*”. Ou seja, é uma criança reconhecida como sujeito.

É interessante destacar que, ao exemplificar como as diversas instâncias são articuladas, Silvia utiliza um exemplo relacionado com o Projeto AB, indicando que ela se preocupou em usar uma linguagem compartilhada pela pesquisadora e sugere, também, que ela se relacionou de forma criativa com a metodologia do Projeto Aprender Brincando.

A análise até aqui percorreu um caminho em que pudemos apreender algumas das condições objetivas e subjetivas em que a coordenadora e a diretora se constituíram como uma dupla gestora. Para ampliar a compreensão de como essas significações foram gestadas, discutiremos outras situações e contextos que foram determinantes para tal, recorrendo às significações que elas atribuem à formação que receberam. Iniciaremos por Silvia.

Recorte 7. Indicador: A formação inicial da coordenadora (Silvia) e o ingresso na carreira docente

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: **Eu fui fazer História** que era o **meu grande interesse**, eu fiz História na PUC. Aí cheia de ideias, eu comecei a dar aulas na escola pública e tive uma decepção imensa (...). **A minha falta de conhecimento sobre o que era escola pública era tamanha, que a primeira aula eu peguei História da América. Aí cheia de ideias, eu vou fazer uma coisa diferente, bárbara e tal** (...) Aí eu cheguei com uns **trechos de 100 anos de solidão**... só sei que eu construí uma aula na **intenção** de fazer uma coisa **bem elaborada, legal**. Eu só sei que **os alunos olhavam**, eu acho que era primeiro colegial, com **aquela cara...** como se eu fosse um **bicho de outro planeta** (...) eu falei: meu Deus, **eles não estão entendendo nada**. Aí foi o meu primeiro **impacto**.

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: A gente tem muito essa **ideia da escola pública, né?**. Se eu fosse dar essa aula numa instituição particular, mesmo essas escolas tops, eu acho que teria os mesmos problemas (...) **A partir dali eu tomei gosto. Essa pergunta eu me fazia todo dia enquanto professora: “Pra que serve tudo isso? Qual o sentido disso?”**

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: *Talvez o que me faltasse nesse momento, agora falando com você, talvez fosse uma didática mesmo pra trabalhar com as crianças.*

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: **Naquele momento eu abracei aquela causa. Eu falei: isso aqui tem jeito**. Eu peguei professores dessa escola que me assustaram muito. **O professor que vendia licor lá. Que falava pra eu ir devagar, porque a escola tinha muitas escadarias lá em cima. Vai devagar porque já deu cinco minutos até você chegar na sala e mais cinco minutos a chamada**. Então, isso é uma coisa muito forte, né? Aí eu tive que **fazer um trabalho comigo: poxa, eu não quero fazer parte disso**. (...) O meu marido veio de **escola pública**, ele **entrou** em universidade **pública**, de **qualidade**. Então, **tudo isso é possível da gente construir**. Pra **negar** justamente essa **escola**, aquele que **sabota o trabalho, que quer andar devagar pra roubar cinco minutos da aula**.

Nas falas acima, Silvia descreve como foi seu ingresso na carreira docente como professora de História e o significa como impactante: “*eu falei: meu Deus, eles não estão entendendo nada. Aí foi o meu primeiro impacto*”. A escolha lexical “**impacto**” sugere um choque, mostra uma colisão entre os sentidos que ela atribuía à docência e aqueles que recém se constituíam frente à realidade encontrada. É sempre a realidade que afeta o sujeito e esta afecção produz novos sentidos (AGUIAR et al., 2009). Ou seja, num movimento dialético, as experiências, os conhecimentos, os afetos são reconfigurados e, assim, transformados em conteúdos internos, únicos do sujeito, plasmam ininterruptamente a subjetividade, dimensão que irá constituir as possibilidades de constituição histórica e singular do novo. A mobilização interna e “*a qualidade desses arranjos e rearranjos vão depender tanto do momento específico do sujeito, como das condições objetivas geradoras da mobilização*” (AGUIAR et al., 2009, p. 63).

Nesta direção, é interessante observar como, ao significar a experiência, ela reconhece o próprio desconhecimento, marcado pela responsabilização enunciativa no uso do pronome possessivo “minha”: “*A minha falta de conhecimento sobre o que era escola pública era tamanha*” e analisa a situação de maneira mais ampla, relativizando-a: “*A gente tem muito essa ideia da escola pública, né?. Se eu fosse dar essa aula numa instituição particular, eu acho que teria os mesmos problemas*”.

Silvia relembra, ainda, que teve várias experiências que poderiam ser qualificadas como negativas: “*Eu peguei professores dessa escola que me assustaram muito. O professor que vendia licor*”. Chama a nossa atenção o fato de Silvia relatar experiências que a assustaram, muito embora estas não a tenham feito desistir; ao contrário, levaram-na a uma reflexão em que nega as condições que viveu e os modelos que observou (“*Pra que serve tudo isso? Qual o sentido disso? Aí eu tive que fazer um trabalho comigo: poxa, eu não quero fazer parte disso*”), e transcende o contexto (“*Naquele momento eu abracei aquela causa. Eu falei: isso aqui [a escola pública] tem jeito*”). Observamos uma característica de Silvia, que vai se evidenciando em suas falas: seu raciocínio é mediado por perguntas que ela mesma se coloca “*Pra que serve tudo isso? Qual o sentido disso?*”, já observado nas falas acima. Isso indica que ela se debruça sobre o próprio pensamento num movimento reflexivo constante, que parece se constituir numa fonte de contínua produção de novas significações. Como já apontamos

no capítulo metodológico, questões que se iniciam com *o quê, como*, ou que pedem exemplos são perguntas que possibilitam ampliar o entendimento e aprofundamento do objeto em discussão e concorrem para expandir o repertório cognitivo e emocional do sujeito.

As falas de Silvia revelam também alguns elementos de sentido que vão se organizando a partir das suas experiências familiares, afetivas e vivenciais (“*O meu marido veio de escola pública, ele entrou em universidade pública, de qualidade*”). Tais afirmações indicam um “valor”, uma importância a esses exemplos e parecem contribuir para os sentidos que ela atribui à escola pública. “*Então, tudo isso é possível da gente construir. Pra negar justamente essa escola, aquele que sabotava o trabalho, que quer andar devagar pra roubar cinco minutos da aula*”. Para Silvia, também foram importantes outras situações que mostraram outras possibilidades de atuação como sugerem as falas presentes no indicador abaixo:

Recorte 8. Indicador: As experiências profissionais de Silvia

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: Aquela escola, na época que eu cheguei era uma desorganização tremenda. **Pra mim foi uma prova de fogo, né?**
Enfim, **uma direção fraca, uma coordenação fraca(...)**

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: Isso que me deu o desejo de prestar o concurso de coordenação. Eu tinha **coordenadores nas escolas particulares** e eu tinha como referência eles. Mas, em geral, eles eram por série. Era um **outro formato**.

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: O que me levou a enveredar por esse caminho, e sempre tendo a causa da escola pública, foi no caso **qualificar um pouco das minhas condições**, da minha humilde existência, um pouco essas funções. **Era impossível serem só aquilo**. Elas **poderiam prestar um serviço maior** e ajudar os docentes, ajudar os pais, os alunos. Aquele **desempenho** que estava acontecendo ali, pelo menos na amostragem que eu tinha... eu não posso dizer que todo mundo era assim, mas nas experiências que eu vivi, aquilo que me inspirou pra prestar um concurso e tentar descobrir e tentar ver se eu poderia contribuir. Esse foi mais ou menos o caminho que me levou a prestar o concurso de coordenadora na prefeitura.

Coordenadora Silvia (entrevista) 26-07-12: **Então, a gente aprende que aquilo é o que não deve ser. Isso te forma, né?**

Observa-se, na continuidade do diálogo, que a adesão de Silvia à escola pública contém, como elemento negado, as experiências que ela significa como negativas “*Pra negar justamente essa escola, aquele que sabotava o trabalho, que quer andar devagar pra roubar cinco minutos da aula; (...) Enfim, uma direção fraca, uma coordenação fraca*”. Mas, também, vai negar as outras experiências, avaliadas como positivas na época em que atuou como professora: “*Eu tinha coordenadores nas escolas particulares e eu tinha como referência eles. Mas, em geral, eles eram por série. Era*

um outro formato”. Na negação da negação, ela sintetiza e indica um movimento de significações apontando para um devir. Acompanhando seu raciocínio, recuperamos a expressão “*sempre tendo a causa da escola pública*”, que parece caracterizar o ideal que ela persegue e que move sua atividade.

Como aponta Leontiev (1981/2006, p. 68), um “*traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiência psíquica – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a elas*”. Por meio das falas de Silvia (“*Elas poderiam prestar um serviço maior e ajudar os docentes, ajudar os pais, os alunos*”, “*Abracei a causa*”, “*tentar descobrir e tentar ver se eu poderia contribuir*”), podemos apreender elementos constituintes do desejo e das necessidades, que são afetivas e emocionais e revelam aspectos importantes da constituição das significações sobre sua atividade como coordenadora, quando, na condição de motivo que contém sentidos, impulsiona a atividade. Segundo Leontiev (1981/2006, p. 68), pelo termo “atividade”,

designamos ... aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele (...) processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Entendemos que os motivos podem ser materiais ou ideais, reais ou imaginários, e que se modificam e se transformam. As necessidades e os motivos que impulsionaram Silvia a ingressar na coordenação parecem ter sido: a escola pública como “causa” e a atividade de coordenação como possibilidade de contribuir para a educação. Como nos aponta Engeström (1999, p. 381), “*o objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado*”. O objeto e os motivos são transformados como resíduos que, de diferentes maneiras, marcam sua atividade atual, uma vez que “*são reformuladas e revistos à medida que a pessoa age, e em geral, só retrospectivamente explicadas com clareza*” (ENGESTRÖM, 1999, p. 381). Ao entendermos como se deu a constituição profissional de Silvia, temos mais elementos para entender como as condições objetivas (a formação inicial em História, as experiências que teve na rede pública e particular) foram subjetivados por ela a partir de suas características únicas e singulares. É possível reconhecer que a emoção ocupa um lugar motor nessas condições, que são elementos constitutivos de sua atividade atual.

Vejamos agora como se deu a constituição profissional de Ane

Recorte 9. Indicador: A formação inicial da diretora (Ane)

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): A minha formação **é psicologia**... nas três áreas: clínica, escolar e... social. Então... quando eu me formei, que até então **eu vivia de mesada**, né, tal e... meus pais pagavam tudo, meus estudos e tal. Mas a minha... o desejo da **minha mãe é** que eu fizesse medicina. (risos) E essa história de "faz medicina, faz medicina", [quando eu me formei] minha mãe falou "bom, **de hoje em diante não vou te dar mais nenhum centavo**." Digo "bom, **tenho que trabalhar, né?**" Aí, eu entrei numa... numa **rede de óticas** e aí, passei a **administrar**. Na época, tinham três, daí a gente chegou a ter até oito óticas. (...) Fui pra **área administrativa**. Porque **eu precisava... sobreviver, né?** [Fazia] Toda a **parte financeira e formação dos profissionais**...eu já **comecei a entrar na "educação", no RH**. ... Aí, já, já comecei a lidar **com diretoria**... saí do, do... do nível operacional, né. Aí...

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): Bom, [na empresa] o foco era **é... é produtividade, qualidade, né?... não adianta**, uma coisa não desvincula da outra, né?. E... e na época, produtividade estava... no auge, né. Da moda. E... mas ela [produtividade] não basta por si só, se não tiver o elemento humano, como toda, toda... **qualquer projeto** que você vai fazer, você tem que ter o elemento humano envolvido, **engajado no processo**. (...)

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): Ó, **eu estava na área de educação**. Só que **eu estava de, educação de adultos, né**. Não **deixava de estar na educação**. (...)

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): (..)e minha mãe era da área de educação. (...) e minha irmã era diretora de EMEF e ela me chamava pra fazer palestra... pros pais... na escola dela na área de desenvolvimento infantil. Pros professores... lá na escola dela. Ela era diretora de EMEI. Se aposentou... em 2003.

Ao descrever sua formação inicial e o ingresso na carreira, Ane revela elementos constitutivos das significações que atribui à sua atividade atual: a sua formação em psicologia contemplou *“três áreas: clínica, escolar e... social.”*. Ane revela também a influência familiar, embora declare que sua opção pela psicologia não foi endossada imediatamente pela mãe, que desejava que ela fizesse medicina. No entanto, a família a apoiou até a formatura. O ingresso de Ane na vida profissional, numa rede de lojas de óticas, parece que precisa ser justificado com a necessidade de sobrevivência *“Fui pra área administrativa. Porque eu precisava... sobreviver, né? [Fazia] Toda a parte financeira e formação dos profissionais... eu já comecei a entrar na “educação”, no RH”*.

Destacamos a necessidade de Ane mostrar uma afinidade com a área educacional desde esse início. E, na continuidade da discussão, destaca que quando estava em São Paulo, também era chamada pela escola em que a irmã era diretora, para fazer *“palestra... pros pais... na escola dela na área de desenvolvimento infantil”*. Este acento na área educacional também pode ter tido na família um de seus elementos constitutivos importante, uma vez que a mãe e a irmã são profissionais da educação. São

elementos de sentido que vão se configurando e nos ajudam a compreender de forma mais ampla a fala “*Ó, eu estava na área de educação. Só que eu estava na educação de adultos, né. Não deixava de estar na educação*”, na qual ela parece se justificar.

Como discutimos, a atividade de gestão não se dá no vazio, mas em determinadas condições históricas; e não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes na sociedade. Está, assim, organicamente ligada à totalidade social, em que ela se realiza e exerce sua ação; e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes (PARO, 2012). Num movimento histórico, em que o indivíduo se constitui e, ao mesmo tempo, constitui a própria realidade que o determina.

Nesta direção, neste núcleo entendemos que é importante retomar tanto a história de cada uma das participantes, bem como a história da constituição da Educação Infantil no Município de São Paulo. As falas do indicador “O ingresso na direção do CEF”, que evidenciam o embricamento entre o ingresso de Ane na carreira de diretora e a incorporação do seguimento Educação Infantil pela Secretaria Municipal de São Paulo, contribuem para a compreensão das significações que Ane atribui à sua atividade.

Recorte 10. Indicador: O ingresso na educação Infantil (Ane)

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): (...) um dia minha irmã me ligou (...) Aí... foi quando ela me ligou e falou “escuta, tem inscrição pra concurso pra diretor de equipamento social”. Eu falei “o que é isso?”- “ah, é de creche. Por que que você não faz um concurso, né?”. Daí, [eu fiz, passei] e fui chamada.

Quando eu fui chamada, tinha pra escolher no S.A.S, né. S.A.S é Secretaria da Assistência Social.

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): As creches eram ligadas à Secretaria da Assistência Social (...) Nós passamos [da Secretaria de Assistência Social] dia 23 de dezembro de 2001 pra Educação [Secretaria Municipal de Educação]. E não podia passar daquele ano, pela lei maior, né? A LDB, né?

Observe-se acima, como Ane, que até então trabalhava na iniciativa privada, ingressou na educação pública. Foi a convite da irmã, que Ane prestou concurso para “*diretor de equipamento social ... é de creche*”.

Destaca que a época de seu ingresso coincidiu com uma mudança estrutural na Educação Infantil no município de São Paulo, que ela vivenciou de perto: “As creches eram ligadas à Secretaria da Assistência Social, (...) Nós passamos [da Secretaria de Assistência Social] dia 23 de dezembro de 2001 pra Educação [Secretaria Municipal de Educação]. E não podia passar daquele ano, pela lei maior, né? A LDB, né?”.

Na direção de melhor compreender tal cenário, recorremos ao trabalho de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006). Segundo os autores, a discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade, oferecida nas instituições de Educação Infantil, adquiriu maior ênfase a partir da década de 90 do século passado, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país. Esse movimento foi marcado por diversas mobilizações da sociedade civil, que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais (CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006).

É importante destacar, junto com estes autores, que foi

principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988. Estes princípios foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996 (CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006, p. 2).

De fato, observa-se que tal intenção está marcada no Art. 11º. Parágrafo V da LDB (BRASIL, 1996), que determina que “*os Municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas*”. Esta disposição definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que, efetivamente determinou que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem, para o âmbito dos órgãos de educação, a responsabilidade pelas redes de creche. Esse movimento mais amplo é refratado na fala de Ane abaixo:

Recorte 11. Indicador: O cenário das transformações na educação infantil: de creches a CEI

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): Então, [essa passagem] foi em 23 de dezembro [2001], aí passaram todos os prédios, equipamentos e funcionários. Só que não perguntou pra ninguém "você quer ficar na Assistência Social, ou você quer ir pra lá [Educação]?" Não perguntou pra ninguém. E a gente passou, do mesmo jeito que passou o bem móvel e imóvel.

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): Foi quando eles [SME] assumiram [as crianças] de zero a quatro, né? Porque o **EMEI** também **já existia** [com crianças] **é...de quatro a seis** anos, né?

As falas acima, com as quais Ane descreve o que ocorreu à época da incorporação das creches à Educação (“*aí passaram todos os prédios, equipamentos e funcionários. Só que não perguntou pra ninguém "você quer ficar na Assistência Social, ou você quer ir pra lá [Educação]?" Não perguntou pra ninguém. E a gente*

passou, do mesmo jeito que passou o bem móvel e imóvel”), aproximam-se do que Bakhtin (1934-35/1998) descreve como “*discurso de autoridade*”. Como discute o autor, o discurso de autoridade entra na consciência verbal (individual e social) como uma massa compacta e indivisível, que dificulta o questionamento e impõe um tipo de assimilação de um único sentido como o significado a ser aceito, transmitido e reconhecido. É, por exemplo, o caso do enunciado das leis, normas etc., como os fatos aqui apresentados. Por outro lado, o “*discurso internamente persuasivo*” envolve um processo de assimilação pessoal e criativo do discurso do outro, implicando uma transformação na consciência. Nessa direção, o sujeito dialoga com a palavra do outro, lugar do “nós”, onde história, valores e sujeitos se misturam. Assim, dá-se a possibilidade de sentidos pessoais (LEONTIEV, 1978) trazidos pelos indivíduos envolvidos serem ressignificados (VIGOTSKI, 1924-1930/2004; BAKHTIN, 1934-35/1998).

As falas abaixo revelam como se deu, para Ane, a apropriação desse discurso e como, nesse movimento, ela foi constituindo as significações de ser diretora.

Recorte 12. Indicador: O ingresso na direção do CEI e as formações recebidas (Ane)

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): Aí, passou para a Educação, aí eles mudaram de nome: de “Creche Municipal”, passou pra “Centro de Educação Infantil”. 2002, né, começaram. Assistência Social, ficou ensinando, pelo menos, nesta região foi assim, ensinando pra equipe da educação. A **Assistente Social da SAS** ficou comigo três dias, eu fiquei na [diretoria] regional. É. Aí, eu ficava lá, fazendo **formação**, pra ir pra lá, para a escola, né? ... Aí foi. Aí, a supervisora me levou, depois de três dias

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): Em **2001, 2002**, é... tinha **um supervisor da região**, da EDUCAÇÃO, que chamava E. S. Um supervisor....BÁRBARO. E... **ele começou a trabalhar com a gente** [diretoras]. Reunia as diretoras e faziam formação... então, ele passava toda a noção da área dele. Mais a área **pedagógica** mesmo, né. Os trâmites, e o gerenciamento da área pedagógica (...) era uma **experiência** que **partiu do supervisor**. Na época, a região eram dezoito [CEIs]. Isso **foi muito importante na minha formação**, né?

Acima, Ane assinala a formação recebida de uma Assistente Social, que ensinou a equipe da educação, revelando uma preocupação, ainda que incipiente, com a formação de um grupo de profissionais que se encarregaria da educação infantil. Indica também uma preocupação da Secretaria com aquele momento histórico. Em seguida, Ane coloca em relevo a iniciativa de um outro supervisor, este já ligado à Secretaria da Educação, que organizou um grupo de estudo com as diretoras: “**ele começou a trabalhar com a gente** [diretoras]. Reunia as diretoras e faziam formação... então, **ele passava toda a noção da área dele**. Mais a área **pedagógica** mesmo, né? Os trâmites, e o **gerenciamento da área pedagógica**.(...)”

É interessante notar a admiração pelo supervisor, marcada pela elevação de voz no uso do adjetivo “*Um supervisor... BÁRBARO*”, em caixa alta. Queremos destacar que Ane significa esse movimento realizado pela Secretaria para a sua própria formação: “*Isso foi muito importante na minha formação*”. Adiante, Ane conta em que condições objetivas encontrou o primeiro CEI em que trabalhou:

Recorte 13. Indicador: O ingresso na direção do CEI – As exigências da formação

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): [quando eu cheguei]. **Só ADI. Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Não tinha professor.** Tinha nada. E eles tinham me passado toda a parte... que a gente tinha que fazer a parte pedagógica, que a assistente social... exigia, então...

(...)

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): E... daí, em janeiro de 2004, eu estava aqui. A **gente já sabia** que **tinha que fazer a pós, ou pedagogia.** Aí eu falei “ai, pedagogia... não to a fim de fazer. Vou **fazer a pós, né?**” A pós foi **oferecida** para a gente em 2005 (...) Aí... eu fiz a gestão escolar, na FMU, pós, terminei em 2006. Mas eu já estava aqui. Nove anos... esse **é o nono ano que eu sou** diretora dessa unidade.

Cabe colocar em relevo a fala “*A gente já sabia que tinha que fazer a pós, ou pedagogia ...eu fiz a gestão escolar, pós, terminei em 2006*”, que refrata condições estruturais que marcaram o movimento de transferência da primeira etapa da Educação Infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria da Educação. Revela-se, portanto, por parte da Prefeitura de São Paulo, uma preocupação com a formação dos educadores que atendiam a esse público. Na realidade, estava apenas cumprindo o que havia sido determinado em lei (LDB), em um contexto condizente com as instituições em nível federal. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 92), observam que:

[o] Conselho Nacional de Educação *assumiu seu papel de orientador* da implantação das novas diretrizes legais, aprovando uma série de pareceres **com normas para a absorção das creches aos sistemas de educação**, assim como **diretrizes curriculares** para as **instituições de educação infantil e para os cursos de formação de professores de educação infantil** (grifos nossos).

O relato de Ane expressa pois, uma realidade do município de São Paulo, em que, no ano de 2001, quando a rede direta foi transferida para a Secretaria de Educação, 50% das chamadas auxiliares de desenvolvimento infantil – ADIs – tinham menos que o nível médio de escolaridade e 40% tinham nível médio sem magistério (CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006). Com a absorção das creches pelos sistemas educacionais, houve a exigência legal de formação de educadores. Diversas estratégias

foram utilizadas para enfrentar esse desafio: organização de cursos supletivos para as educadoras leigas que já trabalhavam nas creches; diferentes modalidades de formação em serviço, substituição desses adultos por professores formados em cursos de magistério; entre outras iniciativas e exigências para suprir as deficiências de profissionais que atuavam como educadoras.

Cabe aqui retomar que, antes dessa legislação mais recente, as creches estavam, em sua maioria, subordinadas a órgãos de bem-estar social, cuja preocupação parecia ser a de proporcionar, às mães trabalhadoras, condições de trabalho apenas, isto é, oferecer-lhes um local em que seus filhos estivessem em segurança enquanto elas estavam desenvolvendo alguma atividade fora de casa. Relacionava-se, portanto, mais a um direito das mães trabalhadoras do que das crianças. Naquele contexto, não havia exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia em curso de magistério para os adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (TAVARES, 1996). As falas abaixo mostram como Ane lidou com essa situação:

Recorte 14. Indicador: O ingresso na direção do CEI – O interesse pela dimensão pedagógica

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): Aí, [no começo] **eu** fazia **já** todo um trabalho pedagógico e tinha uma... uma que era professora, readaptada, que tinha pedagogia. Então, ela ficava na secretaria, né.. Aí, eu falei [para ela] "**topa fazer um trabalho em conjunto?**" (...) eu converso com elas [educadoras], e **você vem me ajudar, na área pedagógica mesmo.**"

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): Então, vamos fazer o seguinte: vamos pegar o horário do sono, que é o intermediário, troca de turno, tal... vamos fazer grupo de estudos." Aí, nós começamos a fazer grupo de estudos e **ela me ajudava a trazer textos, a trazer, né...**

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): **Eu** achava **importante. Agente escolar, auxiliar de apoio, quem** quisesse **participar**, ia. E começou a formar a equipe, né. Porque eu acho **que todas as funções são importantes**. Se eu não tiver um **ambiente limpo**, a criança vai ser prejudicada. Se eu não **tiver a comida gostosa**, bem feita, agilizada, a criança vai ser prejudicada. Todos os setores, dentro de uma unidade, portanto, desde a hora que recebe alguém lá na porta, até aquela que entra pra tirar o lixinho do banheiro, limpar o banheiro... todo um... nada funciona...
(...)

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): A gente começou com o **texto lá** embaixinho... mostrando a importância. Com **foco na criança**. Tudo que era **benefício pra criança**. Então, desde lá, como aqui... foco na criança. "Ah, Ane, eu posso fazer isso, fazer aquilo?" você tá num período, né... de turno seu. Isso vai... **como que isso vai refletir pra criança**

Ao resgatar sua história como diretora, Ane relembra seu ingresso no primeiro CEI, em que não havia uma coordenadora pedagógica, o que, à época, era frequente. Porém as diretrizes e o conjunto de ideias sobre a importância da formação dos profissionais que lidavam diretamente com as crianças já circulavam em diversas esferas, como já apontamos. Nesta direção, suas falas indicam que ela também se

preocupou com o aspecto pedagógico da atividade de direção. Para compreender essa preocupação, parece que as relações que se estabeleceram entre ela e os supervisores (tanto a supervisora do Departamento de Assistência Social, que a recebeu e fez uma formação inicial, como o supervisor de ensino, ligado à SME/SP) tiveram um importante destaque. Assim, na direção da unidade que assumia, as experiências pregressas parecem ter sido fundamentais para que ela iniciasse um processo, ainda que incipiente, de formação com as educadoras da unidade. Sua postura mostra, também, como ela subjetivou essas mediações e converteu um discurso de autoridade em internamente persuasivo.

Nesse movimento, Ane contou com o apoio de uma professora readaptada, porém formada em pedagogia (“*topa fazer um trabalho em conjunto?*”), para montar um grupo de estudos com o objetivo de envolver a todos: “**Agente escolar, auxiliar de apoio**”, indicando já a preocupação de montar uma equipe “**você vem me ajudar na área pedagógica mesmo**”. As escolhas lexicais – “*trabalho em conjunto*”, “**você vem me ajudar**”, “**na área pedagógica**” – indicam, ao mesmo tempo, a constatação da necessidade de uma intervenção pedagógica no seguimento que se iniciava, bem como um reconhecimento dos limites de sua própria formação e a disposição para um trabalho conjunto.

É interessante destacar que Ane relembra o início de sua atuação no CEI: ela começou com textos de fácil acesso para os educadores, indicando simultaneamente uma preocupação com as educadoras (“*Eu achava importante. Agente escolar, auxiliar de apoio, quem quisesse participar, ia. E começou a formar a equipe*”) e com o impacto dessa formação na criança, foco que utilizava como critério das decisões (“*Com foco na criança como que isso vai refletir pra criança*”).

Estas falas não podem ser compreendidas sem se considerar o espírito de uma época – período que se seguiu à aprovação da LDB – em que o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a educação infantil, focando também as crianças menores de quatro anos e as creches, ganhou destaque na área educacional, principalmente após a publicação do documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998). “Essas novas diretrizes estavam baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento” (CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006, p. 90).

Recuperando o que foi discutido até aqui, Ane revela sua preocupação com a formação das educadoras, incluindo aí todos os agentes. Estabeleceu uma parceria com a professora com curso de pedagogia e iniciou um trabalho de formação considerando ambos os públicos alvos (a realidade das educadoras e das crianças). Assim, ela se aproxima de uma visão de gestão – que acompanha e forma – considerando a necessidade do público interno e externo (LIBÂNEO et al., 2012), e acentua o caráter educativo da instituição, e as significações sobre o seu trabalho que não podem ser desconsideradas como desconectadas do movimento mais amplo, conforme apontado.

Nesse contexto, Ane, em seu ingresso na Educação Infantil encontra um cenário favorável para o aprofundamento dos estudos, que está no bojo das mudanças propostas na LDB, que, por sua vez, refratam movimentos mais amplos. A Educação Infantil estava sendo constituída como “direito” e o serviço estava sendo pensado numa perspectiva pedagógica, num movimento de superação da concepção de “creches” como um equipamento social que havia surgido como necessidade das mães trabalhadoras, e pensada inicialmente apenas para mães que precisavam trabalhar (CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006).

Neste movimento histórico, há a intenção social, articulada, de estruturação de um serviço que passa a ser oferecido por outra Secretaria e em outras bases. Resultado de um movimento civil, tal movimento encontrou apoio nos meios legislativos, revelando uma intencionalidade do sistema em marcar a diferença: a criança é um ser de “direitos”, exigindo uma preocupação e um investimento oficial na formação dos educadores.

Além disso Ane é psicóloga e, como ela enfatizou, com formação nas “*três áreas: clínica, escolar e... social*”. Em sua experiência anterior ao ingresso no CEI, atuou “*na área administrativa e fazia toda a parte financeira e formação dos profissionais. Ou seja, já estava entrando na educação, no RH*”. E é no bojo dessas significações sociais mais amplas e, também, das condições particulares que experimentou, que ela parece constituir as significações que atribui à sua atividade como diretora, como se pode observar nas falas contidas no indicador abaixo.

Recorte 15. Indicador: O diretor como articulador da escola

Pesq.: Para você o que é ser diretor?

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): O diretor ele é um grande **articulador** de tudo. Ele **não pode** ser o **grande executor** de tarefas administrativas. **Ele** tem que estar **articulando a missão da escola**. Ele tem

que estar sempre **tomando a missão**. O **objetivo** nosso **do PPP** vai desde uma simples tarefa **administrativa** como **controle de ponto**, como controle qualquer, né? Como a parte pedagógica. Só que eu acho que **ele tem que estar de cabeça na parte pedagógica**.

Pesq.: E o que é: ‘estar de cabeça na parte pedagógica’?

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): **Estar inteirado, articulado** com o coordenador. Eu acho que o **maior problema** nas escolas **são as remoções**. Não do professor, **de coordenador e diretor**.

Pesq.: Por quê?

Diretora Ane 18-07-12 (entrevista): **Eu acho que a grande vantagem** nossa [minha e da Silvia] ... **e a gente ainda teve a sorte de chegar juntas no mesmo ano**, mas mesmo que não tivesse... **é a articulação coordenador-diretor**.

Observem-se, nas falas acima, as escolhas lexicais derivadas do verbo “articular” em suas várias formas: “*O diretor é um grande **articulador**; Ele tem que estar **articulando** a missão da escola; Estar inteirado, **articulado** com o coordenador*”, o que mostra uma ênfase no pensar e não no agir tarefeiro. Denotam, também, a preocupação com algo “maior”: a função social da escola e o desenvolvimento da criança. Como já observamos em outras falas aqui analisadas, esse é o objetivo que ela pretende atingir com as ações que desenvolve – “*desde uma simples tarefa **administrativa** como **controle de ponto**, como a **parte pedagógica***”.

É interessante notar, ainda, que, ao responder a pergunta da pesquisadora, Ane repete escolhas lexicais (articular), o que parece sugerir que ela não faz a operacionalização do pedagógico (o planejamento, o atendimento pedagógico) mas está radicalmente ligada a ele, **na articulação** com a coordenadora, que ela coloca em destaque: “*a grande vantagem nossa é a **articulação coordenador-diretor***”. Essa articulação pode ser entendida como o planejamento conjunto e a divisão de tarefas entre coordenadora e diretora.

Complementando seu raciocínio, Ane aponta para outro aspecto: “*Eu acho que o maior problema nas escolas são as remoções. Não do professor, **de coordenador e diretor***”, sugerindo que a estabilidade da equipe também constitui fator fundamental para a constituição de significações compartilhadas atribuídas à atividade conjunta da equipe gestora e também para constituir os processos de gestão compartilhada. Observe-se acima a fala “[*ele diretor precisa*] *estar **articulando a missão da escola**. Ele tem que estar sempre **tomando a missão***”. A escolha da palavra “missão” embora utilizada em contextos educacionais, não é frequente e sugere a inserção de Ane em outros contextos,

na iniciativa privada que também mediarão sua atividade atual, como já apontamos.

Observa-se também a expressão “*e a gente ainda teve a sorte de chegar juntas no mesmo ano*”, o que colabora para a interpretação de que Ane significa como importante a relação de longo prazo que se estabeleceu entre ela é a coordenadora. No entanto, observe-se também a oração adversativa: “*mesmo que não fosse*” em seguida, indicando que a relação estabelecida também foi mediada pelas formações conjuntas em que as duas participaram como “formandas”, como veremos nas falas presentes nos indicadores abaixo:

Recorte. 16. Indicador: O percurso de formação na DRE [Diretoria Regional de Educação] – formação oferecida pela rede municipal e a constituição do grupo de coordenadores

Diretora Ane 05-12-12: [a formação de diretor e coordenador] Eles corriam paralelos, né? Teve momentos, que era junto, eu não vou conseguir te localizar, eu lembro que lá **pelos idos de dois mil e seis**...São seis anos. Eu estou te falando isso, porque no seminário ela colocou. Esses seis anos, dois mil e sete e dois mil e doze.

Coordenadora Silvia 05-12-12: De início essas reuniões eram assim: eram todas as escolas de educação infantil juntas, eu não me lembro ao certo os detalhes. Eu não lembro se era por adesão... já teve momentos em que as formações eram por convocação e depois adesão.

Coordenadora Silvia 05-12-12: Acho que as últimas são por adesão, não é?

Diretora Ane 05-12-12: **É, adesão.**

Coordenadora Silvia 05-12-12: [adesão] Tem o livre arbítrio de se inscrever ou não na formação.

Diretora Ane 05-12-12: A convocação, você está sujeito a penalidades.

Coordenadora Silvia 05-12-12: Quando **eu penso** nessa retrospectiva, eu acho que lá [as formadoras do DOT] é um pessoal que sempre arregaçou as mangas e foi à luta. Sempre compartilhou as suas ansiedades, as suas incertezas, o seu não saber com o grupo. Porque passaram várias pessoas [nas formações oferecidas]. Eu acho que tem **vários fatores aí, para os bons resultados**: a maturidade do grupo [de coordenadores do DOT], **se conquistou** aos poucos também, **o perfil** das pessoas envolvidas, **conquistou-se aos poucos, um ambiente** que as **pessoas ficavam à vontade** pra compartilhar os trabalhos dentro do seu contexto. Isso eu acho que foi uma grande conquista.

Eu acho que é uma grande conquista, a gente apresentar trabalhos que estão se construindo. Antes as pessoas **eram muito resistentes, elas deviam ter lá as suas razões, de se expor. Ficou algo mais à vontade.** A gente tem que enxergar o percurso do trabalho de cada um em seu próprio contexto. **Eu acho que isso foi discutido muito, eu acho que isso foi muito valorizado.**

Ane e Silvia relembram as formações conjuntas em que participaram, propostas pela Diretoria de Orientações Técnicas DOT/ SME. Silvia destaca os vários elementos que compõem a formação e que ela parece entender como importante para os “*bons resultados*” obtidos: “*a maturidade do grupo, o perfil das pessoas envolvidas, um ambiente que as pessoas ficavam à vontade pra compartilhar os trabalhos*”. Destacamos, no trecho, a forma verbal que indica processo “*se conquistou aos poucos*

também” e que é corroborado pelo uso da voz passiva: “**conquistou-se**”: essas marcas no discurso parecem indicar a consciência do processo vivido, que pode ser entendido como aprendizagem. Mais do que isso: uma formação colaborativa que parece ter contribuído para os participantes compartilharem “*as suas ansiedades, as suas incertezas, o seu não saber com o grupo*”, de modo que as participantes puderam colocar suas “*dúvidas, incertezas, ansiedades*” (JOHN-STEINER, 2000; MAGALHÃES, 1998b/2007). É justamente essa aprendizagem, que tem como ingredientes a discussão e a valorização do percurso de cada escola, que parece ter colaborado para que as participantes desta investigação pudessem compartilhar o trabalho na escola. Nas falas no indicador abaixo, Silvia nos dá mais elementos para compreender esse processo:

Recorte 17. Indicador: Na escola é mesmo a dupla direção – coordenação que faz acontecer

Coordenadora Silvia 05-12-12: A gente começou [as reuniões] com a questão do trio gestor. Esse trio gestor era **supervisor, coordenador e diretor**. Eles trabalhavam juntos, né? Era uma proposta que veio da Secretaria e era uma pessoa da equipe do DOT, de Educação infantil, a P e F, (...) as duas que fizeram a formação do Trio Gestor. Aí a gente ficou muito próxima a elas, principalmente da P, que é uma pessoa muito interessante. **Mas, no fim esse Trio Gestor se transformou em dupla gestora. (risos)** É uma **proposta de trabalho interessante**, que eu acho que é o que deveria ser, **supervisor parceiro**. Você vê que você tem vários âmbitos, né?

Coordenadora Silvia 05-12-12: Mas, no final na escola, **quando acontece**, porque é **mesmo dupla gestora na escola que faz**. Não é fácil acontecer, coordenador e diretor como uma dupla que **compartilha trabalho**, eu não acho uma situação fácil. Em relação ao Trio Gestor, não deu certo pelo perfil que a supervisão ainda tem.

As falas de Silvia remetem a uma proposta da Secretaria Municipal da Educação que oportunizava uma formação conjunta da equipe, incluindo o supervisor escolar, iniciativa esta que procurava alinhar a função de supervisão a uma característica mais educativa “*A gente começou [as reuniões] com a questão do trio gestor. Esse trio gestor era supervisor, coordenador e diretor. Eles trabalhavam juntos, né?*” Silvia qualifica a proposta como interessante, mas destaca que, na escola, é a dupla coordenador – diretor que faz acontecer a gestão. E indica que essa constituição não é fácil – “*Não é fácil acontecer, coordenador e diretor como uma dupla que compartilha trabalho, eu não acho uma situação fácil*”. Cabe notar que o complemento do verbo “**compartilhar**” é o “**trabalho**”: Ao identificar o *objeto compartilhado* – “**trabalho**”, Silvia demonstra entender que esse compartilhar não se refere a apenas ideias, ideais ou desejos, mas que “*é por meio do trabalho*”, das ações concretas e práticas que elas vão constituindo as significações sobre sua atividade. E

como Silvia revela, esta não é uma situação fácil, uma vez que parece exigir um esforço, um compromisso, como veremos nas falas abaixo, em que ela retoma como foi o início do trabalho conjunto.

Recorte 18. Indicador: A constituição da parceria diretor – coordenador: uma relação de longo prazo

Coordenadora Silvia 05-12-12: Tinha uns **estranhamentos** até a gente se conhecer direito. Até eu saber quem eu era e quem era ela. No primeiro dia **eu pensei**: essa **diretora deve ser difícil!!**

Diretora Ane 05-12-12: **Ela** [Silvia] **não ouvia**. Então, tá, **como a gente** vai **trabalhar** essas **diferenças** aí?

Coordenadora Silvia 05-12-12: **Eu fui fazer uma reunião** e eu tinha **uma pauta imensa**. A **Ane** falava assim: “**Silvia não é melhor em poucas palavras?**”. E **nem sempre você** aceitava isso. **Eu** também falava assim... é aquela **coisa sutil**, “você não pode nem **dar só o que o outro já percebe mas também o pouquinho mais**”. (risos) E **assim a gente foi se construindo**. Tinha um **estranhamento** de início

Diretora Ane 05-12-12: (...) a gente precisava **se conhecer** muito bem (...)

Coordenadora Silvia 05-12-12: **Eu** era mais **irascível** e ela também. (risos)

Diretora Ane 05-12-12: **Eu** deixava ela falar. **Ela** vinha com uma força **intensa**, uma agressividade.

Coordenadora Silvia 05-12-12: Mas, você também; do seu jeito, mas tinha. (risos)

Diretora Ane 05-12-12: A princípio a gente foi se conhecendo, **trabalhando** essas **questões**.

Coordenadora Silvia 05-12-12: É uma construção de escuta até, **porque a gente vem de mundos** diferentes **eu vinha de outro** mundo, eu estava **construindo** lá. Eu acho que você tem que aprender, eu estava adequando o meu ritmo.

(...)

Coordenadora Silvia 05-12-12: É o **vínculo de confiança** [entre coordenadora e diretora] **que teve que ser construído, né?**

Silvia inicia a fala colocando em relevo as dificuldades iniciais: “*Tinha uns estranhamentos até a gente se conhecer direito. Até eu saber quem eu era e quem era ela*”. A seguir, completa e exemplifica e, nesse momento, revozeia a diretora e a própria voz “*Eu fui fazer uma reunião e eu tinha uma pauta imensa. A Ane falava assim: “Silvia, não é melhor em poucas palavras?”, E nem sempre você aceitava isso. Eu também falava assim... é aquela coisa sutil... “você não pode nem dar só o que o outro já percebe mas também o pouquinho mais”*”. O jogo discursivo que se estabelece, marcado pelos nomes e pronomes, sublinhados neste trecho, revela uma mistura de vozes, sugerindo que as falas de Ane foram assumidas por Silvia, como se fossem também dela, e indicando a presença de um discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 1934/35/1998), o que também aponta para uma elaboração pessoal do conteúdo, ou seja uma subjetivação.

John-Steiner (2000, p. 199) retoma o conceito bakhtiniano de apropriação, como

“o processo de tomar alguma coisa que pertence a outro e fazê-lo seu”. A autora destaca que a apropriação mútua é o resultado de um engajamento sustentado, durante o qual os participantes escutam, discordam e lutam para alcançar os pensamentos e as ideias dos outros. Esse procedimento não é apenas um processo cognitivo, mas sim apropriação intelectual e emocional. Para a autora, esse movimento em geral resulta em empreendimentos colaborativos.

Observamos também que as falas de Ane, ao descrever o início da parceria, marcam o substantivo “*força*”, e o adjetivo “*intensa*”, que parecem caracterizar a emoção que estava presente então nas falas de Silvia: “*Ela vinha com uma **força intensa, uma agressividade***”. A fala de Silvia, por sua vez, também destaca as emoções de Ane: “*Mas, você também; do seu jeito, mas tinha*”. Tais falas sugerem a importância das contradições e conflitos no desenrolar de uma atividade, pois elas podem se constituir um fator que levará ao desenvolvimento e às transformações, na medida em que os envolvidos estarão negociando pontos de vista e buscando novas compreensões das questões em discussão (ENGSTRÖM, 1999). Ou seja, coerentemente com a perspectiva adotada neste trabalho, entendemos que os envolvidos, por meio do debate e do embate produziram formas de superação. Esta interpretação pode ser corroborada quando Ane afirma: “*A princípio a gente foi se conhecendo, trabalhando essas **questões***”; e Silvia completa: “*É uma construção **de escuta porque a gente vem de mundos diferentes***”. Tais expressões sugerem que ambas carregavam visões, modos de agir e de sentir diferentes, resultados de suas histórias. Esse compartilhamento de “*mundos diferentes*” se dá pela linguagem, uma vez que é por meio dela que o indivíduo devolverá seu mundo de registros internos. Desta maneira, a fala do outro representa o externo que só adquire sentido quando entra em contato com o interno, com as experiências, afetos e modos de sentir do indivíduo. É nesse movimento interno-externo, que os sentidos se reorganizam e se transformam, e transformam as experiências externas em psicológicas, objetivo em subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003; AGUIAR, 2001, AGUIAR et al. 2009, AGUIAR & OZELLA, 2013).

Cabe destacar que as falas acima foram produzidas numa reunião reflexiva conjunta das participantes com a pesquisadora. Os conteúdos expressos nem sempre são fáceis de serem admitidos, na medida em que elas apontam também as características pessoais uma da outra, ainda mais na presença de um pesquisador. Como já apontamos, as participantes tinham integrado o Projeto Aprender Brincando, durante os três anos

em que este se desenvolveu e tiveram um contato bastante estreito com a pesquisadora. Hipotetizamos que esta também tenha se constituído uma mediação importante para que elas pudessem falar sem reservas tanto sobre os acertos como sobre as dificuldades que enfrentaram no processo de constituição de uma gestão conjunta.

As falas presentes no indicador abaixo colaboram para aumentar nossa compreensão da situação.

Recorte 19. Indicador: A constituição da parceria diretor – coordenador: uma relação de longo prazo

Coordenadora Silvia 05-12-12: **É o vínculo de confiança [entre coordenadora e diretora] que teve que ser construído, né?**

Diretora Ane 05-12-12: Foi construído e estabelecido. **Esse transitar, a gente começou no dia a dia.** [Eu falava para as professoras] **“Tudo bem, está ótimo, mas você vai falar com a Silvia, que é a pessoa direta ligada a vocês”.** Não que eu me afastei delas [professoras], de forma alguma.

Coordenadora Silvia 05-12-12: Não. Ela é super próxima dos **professores.**

Diretora Ane 05-12-12: Elas [professoras] querem conversar comigo, elas querem me mostrar o trabalho tanto pra Silvia quanto pra mim. **Falou com a Silvia? Então, fala lá com ela.** Essa educaçãozinha básica do dia a dia **e sempre colocando o porquê.** No começo, o que acontecia? **Chegava coordenador de EMEI, de EMEF e ia embora,** porque não conseguia lidar com essa questão [no CEI]. Com a imagem do diretor muito forte, o diretor era tudo.

Coordenadora Silvia 05-12-12: A maior parte da história [dos CEIs] era só o diretor.

Diretora Ane 05-12-12: Nessa época a gente tinha que colocar o coordenador com o papel, com os poderes deles. Elas [professoras] não respeitavam.

Coordenadora Silvia 05-12-12: Era uma construção do papel do coordenador dentro do CEI que não existia, que a Ane me ajudou.

Diretora Ane 05-12-12: Não. Esse coordenador [no início de constituição dos CEIs] que existia era regional. Ele não atuava diariamente dentro do espaço. Tinha uma **[coordenadora]** regional, né? Dava um suporte, mas não ficava na unidade. Era da unidade, mas não ficava. Então, isso precisou ser construído, o respeito. Reclamavam nas formações [DOT] disso, né? Não ficava coordenador. Eles ficavam um ano e saíam. **Eu encontrei uma coordenadora** [que veio] da História. Foi a melhor coisa **da minha vida (...)** Porque eu acho que facilitou. **A gente conseguiu deslancar** juntas.

Observamos também no trecho acima que uma continua completando as falas da outra e que há um compartilhamento de significados. Isso pode ser evidenciado pela repetição das escolhas lexicais feitas: *“É o vínculo **de confiança**, que teve que **ser construído, né?** Foi **construído e estabelecido** ... Eu acho que você tem que aprender [e] eu estava adequando o meu ritmo”.*

Ao completar as falas de Ane, Silvia destaca o movimento compartilhado em que elas puderam colocar suas diferenças, seus conflitos, seus modos de ser e de sentir, resultados de suas histórias. Como bem apontam Bock e Gonçalves (2005), a compreensão da dialética entre a objetividade do mundo externo em que vivem os

sujeitos homens e a subjetividade é constituída no e pelo processo de conversão do objetivo em subjetivo. “*Subjetividade e objetividade, deste modo, expressam dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo, no qual o homem atua e modifica o mundo, e este, por sua vez, propicia os elementos para a sua constituição psicológica*” (BOCK & GONÇALVES, 2005, p. 122).

Tais questões podem ser corroboradas nas falas de Ane: “*encontrei uma coordenadora [que veio] da História. Foi a melhor coisa da minha vida (...) A gente conseguiu **deslanchar** juntas*”. Observe-se a expressão “*deslanchar juntas*”, que sugere aprendizagem mútua e desenvolvimento. Podemos interpretar que a atuação conjunta estava marcada pelo interesse na resolução de problemas comuns, tais como planejamento e organização das reuniões, em que cada uma das participantes pôde compartilhar outras maneiras de pensar, expandindo seus próprios entendimentos e ampliando seu repertório cognitivo e emocional (JOHN-STEINER, 2000).

Ou, em termos vigotskianos, podemos entender que a relação entre ambas constitui uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que emerge em uma prática social crítica entre indivíduos em busca de reconstrução e reorganização dos saberes em um dado contexto, o que implica processo intencional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, pela cultura e pela história dos sujeitos (JOHN-STEINER, 2000, p. 199). E é nesse processo que a subjetividade humana se constitui, por meio de práticas colaborativas e transformativas (STETSENKO, 2011, p. 182). Esse raciocínio compartilhado possibilita que as participantes aprendam uma com a outra, de forma colaborativa, a rever compreensões, certezas suas e dos outros para propor expansões das ideias em discussão. Os dados aqui apresentados parecem evidenciar “*a organização dos processos simbólicos em sua unidade inseparável das emoções e em todos os momentos que se manifesta na dialética entre o social e o individual*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240).

Retomamos parte do recorte 4.1 para destacar dois outros aspectos importantes:

Recorte 20. Indicador: A constituição da parceria diretor – coordenador: uma relação de longo prazo

(...)

Diretora Ane 05-12-12: Elas [professoras] querem conversar comigo, elas querem me mostrar o trabalho tanto pra Silvia quanto pra mim. **Falou com a Silvia? Então, fala lá com ela.** Essa educaçãozinha básica do dia a dia **e sempre colocando o porquê.** No começo, o que acontecia? **Chegava coordenador de EMEI, de EMEF e ia embora,** porque não conseguia lidar com essa questão [no CEI]. Com a imagem do diretor muito forte, o diretor era tudo.

Coordenadora Silvia 05-12-12: A maior parte da história [dos CEIs] era só o diretor.

Diretora Ane 05-12-12: Nessa época a gente tinha que colocar o coordenador com o papel, com os poderes deles. Elas [professoras] não respeitavam.

Coordenadora Silvia 05-12-12: Era uma construção do papel do coordenador dentro do CEI que não existia, que a Ane me ajudou.

Diretora Ane 05-12-12: Não. Esse coordenador [no início de constituição dos CEIs], que existia, era regional. Ele não atuava diariamente dentro do espaço. Tinha uma [coordenadora] regional, né? Dava um suporte, mas não ficava na unidade. Era da unidade, mas não ficava. Então, isso precisou ser construído, o respeito. Reclamavam nas formações [DOT] disso, né? Não ficava coordenador. Eles ficavam um ano e saíam. **Eu encontrei uma coordenadora** [que veio] da História. Foi a melhor coisa **da minha vida (...)** Porque eu acho que facilitou. **A gente** conseguiu **deslanchar** juntas.

Ane destaca que ela, diretora, apesar de compreender o significado que tinha o papel do diretor para as demais educadoras – e, talvez, por ter essa clareza –, fazia questão de deixar claro qual era o papel da coordenadora: *“Elas querem conversar comigo, elas querem me **mostrar** o trabalho tanto pra Silvia quanto pra mim. **Falou com a Silvia? Então, fala lá com ela. Essa educaçãozinha básica do dia a dia e sempre colocando o porquê**”*. Seu relato indica que era no fazer diário que elas iam estabelecendo as respectivas competências.

Na sequência, Ane argumenta que foi *“importante colocar o coordenador com o papel, com os poderes deles. Elas [professoras] não respeitavam”*. Ao fazer isso, Ane compartilha as responsabilidades com Silvia e delimita, para a “comunidade” de professoras, o papel da coordenadora *“Falou com a Silvia? Então, fala lá com ela”*. Ao esclarecer os papéis de cada uma, esclarece também, para a comunidade, a “divisão de trabalho” que, segundo Leontiev (1978), está relacionada a poder e *status* dos sujeitos. Esta ação relatada por Ane sugere que ela usa seu poder como diretora para validar o *status* de Silvia como coordenadora e, ao mesmo tempo, que estava informada pela História, pois, como apontou Silvia, na gênese do CEI, não existia a figura do coordenador – *“A maior parte da história [dos CEIs] era só o diretor”*. Estes aspectos já foram discutidos. Agora cabe apenas destacar a importância das ações de Ane em *“ouvir e considerar as ações e posições de sujeito dos outros [neste caso, os professores e a coordenadora] e de suas bases sócio-histórico-culturais para, com base nelas, intencionalmente agir para construir um processo de reflexão para si e aos outros”* (JOHN-STEINER, 2000, p. 187). Tal postura parece ter sido fundamental para a constituição de uma *“dupla que compartilha trabalho”*.

Para aprofundar estas compreensões recorreremos às falas de Silvia, durante a entrevista individual, que compõem o mesmo indicador.

Coordenadora Silvia 26-07: É que **eu nunca** tinha **vivenciado uma formação profunda com uma diretora parceira**, uma diretora que fosse presente, uma diretora que estava junto com você. De início, **o diretor era a grande figura forte. Elas [professoras] acham que eu [coordenadora]** servia pra bater trabalho de magistério. **Porque** eles não tinham esse papel **ou tiveram de uma forma nebulosa no passado.**

Pesq. 26-07: Você falou: “a gente tem uma coisa complementar”, nós duas, eu e a diretora e que foi muito intuitivo. Como foi isso?

Coordenadora Silvia 26-07: **Eu sou uma pessoa de voo**, eu já melhorei muito. (...) Eu acho que sou uma pessoa **muito criativa**, mas assim, às vezes, **eu me perdia** no abraço das coisas, **na quantidade de coisas a serem abraçadas e no voo**. Isso é muito ruim também. É muito **bom voar**, mas **é bom também a gente planejar algo possível de ser implementado**. Então, **as [minhas] pautas das reuniões iniciais eram imensas**. Era uma coisa do fim do mundo! **Não chegava no fim. Ela [diretora] tem esse lado bem pragmático. Ela me desenvolveu um lado pragmático importantíssimo. E que ajudou no meu desempenho profissional.**

A Ana é uma pessoa ciente de tudo. É a única diretora que eu tive até hoje, que acompanha e é ciente do processo de formação.

Observamos que Silvia pontua as próprias características: “***Eu sou uma pessoa de voo (...) eu me perdia***”. E, a seguir, descreve as características de Ane: ***Ela [diretora] tem esse lado bem pragmático. Ela me desenvolveu um lado pragmático importantíssimo. E que ajudou no meu desempenho profissional***”. Nota-se que Silvia mantém o foco no desenvolvimento profissional, o que parece confirmar que a colaboração entre elas se constituiu como uma ZDP mútua (JOHN-STEINER, 2000, p. 188), em que

o contexto colaborativo fornece uma zona de desenvolvimento proximal, um espaço de crescimento em que cada participante possa ouvir o outro e também ouvir-se de uma outra perspectiva, ou seja, que possa ser, também, o outro para si mesmo; indo além das limitações e talentos individuais.

É nesse contexto que recuperamos a fala de Ane, no recorte 4.1: “***A gente conseguiu deslanchar juntas***”, e a de Silvia, no recorte 4.2 “***Ela me desenvolveu um lado pragmático importantíssimo (...) E que ajudou no meu desempenho profissional***”. Desta maneira, podemos compreender de forma mais ampla a fala: “***uma dupla que compartilha trabalho***”.

A importância que Silvia atribuiu ao trabalho também sugere que ele se constitui como um valor que qualifica várias de suas ações. De fato, na perspectiva que adotamos, o homem se constitui e constrói sua humanidade enquanto ser histórico que transcende o mundo natural pelo trabalho (BOCK & GONÇALVES, 2005). Esse trabalho não se refere apenas àquela atividade que promove a transformação da natureza, mas é uma atividade previamente idealizada, orientada para um fim, que

promove a transformação do próprio homem. Como aponta Paro (2006), incapaz de produzir diretamente sua existência material, o homem só pode fazê-lo no relacionamento e na troca de esforços com seus semelhantes. Assim, como diria Heller, se por um lado os homens estão imersos no cotidiano, alienado, gerador de exploração e desigualdade, a intenção dos projetos mediadores das atividades analisadas é gestar processos de reflexão e práticas desalienantes, espaços de práxis. Esse relacionamento com o outro precisa ser caracterizado pela colaboração, mas como colaboração crítica, também, pelo reconhecimento do caráter humano dos indivíduos e do processo histórico que o constituiu. O indicador abaixo concorre para entendermos como se dava a tentativa de implementar outra forma de desenvolvimento da atividade das gestoras:

Recorte 22. Indicador: O alinhamento do projeto AB com as diretrizes da secretaria

Pesq.: Como foi para vocês a apresentação lá no congresso? No SIAC⁷²

Coordenadora Silvia 12-12-12: A gente apresentou o que já havia apresentado no congresso. Quando a gente apresentou o trabalho lá no evento, foi muito importante, porque... porque... o que que acontece? Ao fazer a apresentação, ao preparar o material, a gente tem que reorganizar tudo, refletir, repensar, recuperar a história. Ele [o projeto] não caiu de paraquedas..

Diretora Ane 12-12-12: não, estava integrado com as propostas já. E com o que a gente tentava fazer também.

Coordenadora Silvia 12-12-12: Estava alinhado com as orientações, com a trajetória na DRE, um pessoal que sempre foi à luta, com a importância da leitura, de ampliar o repertório das crianças, das educadoras. Mas a formação da comunidade leitora, a ênfase na formação de uma comunidade leitora, envolvendo os professores, os pais, foi um desafio... de concretizar

Diretora Ane 12-12-12: era uma **proposta nova**, que **iluminou**, mas **que qualificava** o que a gente já fazia. **uma coisa que a gente já pensava...**

Coordenadora Silvia 12-12-12: tinha um alinhamento. E as professoras também como formadoras. Isso eu acho foi muito importante. Umas formando as outras.

Diretora Ane 12-12-12: a apresentação lá no congresso, a gente fazer a **cadeia criativa viva**, desde o trabalho com as professoras, com as crianças, as crianças com os pais, até os pais, **qualificou a nossa trajetória**. E a gente conseguiu.

Diretora Ane 12-12-12: O mais bacana do A.B. quando a gente fala do A.B., a importância dele foi a proposta de envolver a escola inteira, que a gente conseguiu envolver a escola inteira, cada um com seu papel. As professoras, os pais e as crianças .

Coordenadora Silvia 12-12-12: E **também compartilhar** com **as outras escolas**, a **gente aprendeu muito com as outras escolas**, tem um pessoal muito legal aqui [na educação infantil] gente **comprometida**, que vai a luta, corre e compartilha, um pessoal que arregaça as mangas. A gente se apoia muito. Porque se isso não existe também, o que acontece. Cada um fica no seu feudinho. A D e a J, a C e o F [diretores e coordenadoras de outras escolas], o que elas apresentaram também foi muito legal. As colocações do P foram ... me fez pensar muito.

Coordenadora Silvia 12-12-12: Agora, tem muito estudo ainda, muito estudo mesmo. Aprofundar conceitos. Enfim a gente tem que continuar estudando sempre. Não acaba nunca. Tem muita coisa que eu quero aprofundar melhor, sistematizar. Naquela avaliação eu coloquei tudo isso. Fiz todas as críticas

Diretora Ane 12-12-12: e a gente viu que vocês reformularam no fim de 2010, nós falamos das teorias, das dificuldades. Muita coisa vocês mudaram

⁷² SIAC: Simpósio Ação Cidadã.

A forma como Silvia e Ane se referem ao projeto AB – “*não caiu de paraquedas*” como diz Silvia, ou que “*estava integrado*”, como aponta Ane – parece indicar que tal “*integração*” foi significativa, pois partia de aspectos e diretrizes já conhecidas por elas e possibilitou a ressignificação de práticas já desenvolvidas, ampliando-as e portanto reconfigurando-as. Tais afirmações indicam que o projeto se inscrevia para as gestoras na sua história como gestoras, nas preocupações que já tinham, além disto possibilitou o aprofundamento da reflexão, em que as tarefas propostas foram também novas formas de mediação “*porque ao fazer a apresentação, ao preparar o material, a gente tem que organizar tudo, refletir, repensar, recuperar a história*”.

Neste sentido, o projeto A.B. parece ter se constituído em instrumento, um artefato cultural que ao inserir-se no processo de constituição das significações das participantes sobre a contação de histórias, leva a uma reorganização do todo (VIGOTSKI, 1924-1930/2004), ampliando-o, constituindo novos repertórios de atuação cognitiva, em que a dimensão afetiva não pode ser desconsiderada, como mostra Silvia – “*E também compartilhar com as outras escolas, a gente aprendeu muito com as outras escolas, tem um pessoal muito legal aqui [na educação infantil] (...) A gente se apoia muito. A D. e a J., a C. e o F. [diretores e coordenadoras de outras escolas], o que elas apresentaram também foi muito legal. As colocações do P foram ..me fez pensar muito*”. O trabalho de engajamento dos participantes como formadores recíprocos destaca um ponto central referente ao trabalho colaborativo no projeto Aprender Brincando e que movimenta a integração da realidade concreta na busca por construções de redes interligadas de atividades. Nessa direção, a contação de histórias foi o objeto coletivo que oportunizou a reflexão coletiva sobre possíveis ações para atingi-lo. Dele se desencadearam cadeias criativas de atividade (LIBERALI, 2010), que tinham como objeto comum a contação de histórias: das professoras para as professoras, das professoras para as crianças, das crianças para os pais, dos pais para as crianças .

Esta interpretação pode ser corroborada com as falas de Ane: “*era uma proposta nova, mas que qualificava o que a gente já fazia. Iluminou*”. Na mesma direção, Silvia destaca o alinhamento com as orientações curriculares e a trajetória da DRE.

Gouveia e Placco (2012) discutem a importância de projetos que envolvem desde a secretaria até as escolas, como uma rede que contribui para que todos os níveis se responsabilizem, pelos resultados de aprendizagem dos alunos. Como apontam Davis

et al. (2011), as secretarias que investiram em uma estrutura de formação mais colaborativa obtiveram bons resultados e conseguiram criar uma organização estável para o desenvolvimento de projetos formativos. Liberali (2012), ao discutir projetos de formação em cadeia criativa, base do AB, destaca a importância de, ao longo do projeto, diretores, coordenadores, professores, terem a oportunidade de atuar intensamente e discutir as propostas, oferecendo bases para a transformação, inclusive, do próprio *Aprender Brincando*. Tal questão é também referida por Silvia: “*Tem muita coisa que eu quero aprofundar melhor, sistematizar. Naquela avaliação eu coloquei tudo isso. Fiz todas as críticas*”.

Observe-se, também, que Silvia menciona a necessidades de estudar sempre, indicando um processo contínuo de formação.

Nas falas das gestoras estão sintetizadas as várias mediações que atravessaram suas vidas: o momento histórico em que viveram e no qual a Educação Infantil foi constituída, as formações oferecidas pelos órgãos centrais (“*é um pessoal que sempre arregaçou as mangas e foi à luta*”), a formação no AB – em que elas “**participaram juntas**”. Todos esses fatores indicam as condições objetivas nas quais estão inseridas. Acrescente-se a isso: a relação de longo prazo que se estabeleceu entre elas; a permanência na escola de modo a poderem “*afinar concepções*”, “**trabalhar as diferenças**”; as experiências que tiveram no início de carreira – positivas e negativas – (“*que isso também te forma, né?*” / “*eu já era da educação, né?*”); os desejos e sonhos que encontram um objeto compartilhado (“*[a gestão] constitui e age em função de algo maior, que é o trabalho com as crianças*”); e as ações que a constituem (“*Tem que estar claro o objetivo final e as “açõeszinhas*”).

Todas essas falas, que agora reorganizamos de forma livre, exemplificam a perspectiva da psicologia sócio-histórica em que o homem é a síntese de múltiplas determinações. Observamos as condições objetivas em relação à formação das gestoras, Silvia e Ane tanto inicial, como também a contínua, oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação e um interesse em tentar novas práticas, como a participação em projetos como o AB parece indicar. Todos esses exemplos sugerem a presença de um conhecimento que vai se constituindo e que se transforma em ferramenta importante para a significação e orientação de suas práticas na atividade que exercem e que movimenta as reflexões da dupla. Tal conhecimento se constitui numa mediação para a condução da gestão na escola, graças ao qual elas podem ressignificar e internacionalizar suas práticas históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO INTERNÚCLEOS: A CONSTRUÇÃO DE CONDIÇÕES ANALÍTICAS SOBRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DO FENÔMENO DA GESTÃO ESCOLAR

O objetivo geral desta tese foi compreender o fenômeno da gestão escolar a partir dos sujeitos que a vivenciam.

Entendendo que a gestão só se realiza por meio das pessoas que a constituem (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico), o objetivo específico desta pesquisa foi apreender as significações que os participantes atribuem à sua atividade na escola.

Por compreendermos que os significados são a síntese da objetividade e da subjetividade, que as significações expressas pelas participantes são únicas, organizam e sintetizam as suas experiências, afetos, modos de pensar e agir de forma singular e histórica, não se reduzindo a si mesmos, é por meio da análise, que podemos nos aproximar de aspectos da realidade social e educacional que as condiciona. Deste modo, na perspectiva adotada, a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas do mesmo.

Mantendo o método histórico dialético como princípio, a dialética articulação dos núcleos na interpretação *internúcleos* gera possibilidades de que a nossa compreensão progrida na medida em que elementos da parte se articulam entre si gerando um movimento mais totalizante, movimento este que aponta para novas compreensões, dando nova qualidade à análise e interpretação, uma vez que a realidade a ser apreendida é sempre entendida dialeticamente como *unidade* de fenômenos contraditórios.

Nesta direção, foi necessário, a partir de um esforço analítico interpretativo, apoiado e orientado pelo procedimento “Núcleos de significação”, buscar o processo de constituição das significações que os gestores atribuem à sua atividade, recorrendo às categorias teóricas apresentadas neste trabalho (historicidade, mediação, atividade, sentidos e significados e subjetividade). É, portanto, o trabalho inicial de análise e, depois, o de interpretação, que articuladamente nos permitem a construção de condições analíticas sobre a dimensão subjetiva do fenômeno da gestão escolar, e nos levam à discussão.

Foi a partir da análise efetuada que pudemos apreender diferentes temas que percorrem os núcleos assumindo nuances específicas em cada um, mediados pelas condições objetivas e subjetivas presentes e que constituem as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola.

Como um primeiro ponto que emergiu das análises aqui desenvolvidas destacamos a importância do diretor escolar. Em todos os núcleos se evidenciou o poder que este agente detém e que pode favorecer ou dificultar a concretização do projeto da escola e as condições para que se instaure na instituição processos de formação contínua envolvendo toda a comunidade escolar e se organize a escola para garantir a aprendizagem do aluno.

Como apontamos na revisão de literatura, retomando as raízes históricas desta função no Brasil, a importância do diretor como autoridade de ensino foi constituída nos anos iniciais da implantação da reforma educacional estabelecida pela Lei 1699, de 7/8/1893 e decreto nº. 248, de 26/7/1894, em que se constituíram os *grupos escolares*. Desde então o diretor foi considerado o interlocutor institucional da administração do ensino e, dessa forma, assumiu um papel central na estrutura hierárquico-administrativa do ensino público (SAVIANI et al., 2006). Porém, é importante ressaltar que a autoridade do cargo legitimava a competência dos diretores tanto a respeito de questões administrativas quanto pedagógicas. Como nos mostra Paro (2006, 2012), o diretor era portador de um notório saber e cabia a ele inclusive a orientação dos professores. Desta maneira a dimensão administrativa e a pedagógica não se separavam, posição que também defendemos, uma vez que entendemos que o administrativo e o pedagógico são como um par dialético em que um não existe sem o outro. A direção, em seu caráter amplo, considera os processos administrativos e da gestão do cotidiano da escola, entendendo que se constituem em um meio para que a escola atinja seus objetivos educacionais mais amplos, razão de ser de sua atividade, ou seja, zelar pelos processos de aprendizagem que ali se desenvolvem.

A ação do diretor deve ser de liderança intencional que supõe o administrativo, mas o relaciona intrinsecamente ao pedagógico. Quando a atividade dos diretores é iluminada pela dimensão pedagógica, seu poder se expande. Tal aspecto foi observado nas expressões das gestoras articuladas no Núcleo 4: nele a diretora Ane aparece como líder de comunidade escolar, liderança compartilhada com a coordenadora, apta e preparada para acompanhar os processos pedagógicos que se desenvolvem na escola.

Também no Núcleo 3, observamos o interesse e as descobertas de Alice em busca da produção de um saber que colaborasse para qualificar sua atividade e as repercussões de tal ação na mobilização das outras participantes da equipe.

No entanto, a possibilidade da escola se constituir em uma comunidade educativa, crítica e transformadora e do diretor e demais gestores se converterem em líderes, vai depender das condições objetivas e subjetivas que a determinam; entre estas determinações, temos que atentar os aspectos estruturais que a condicionam.

Ao analisar as significações expressas pelas gestoras também pudemos evidenciar o peso da dimensão administrativa, muitas vezes, em detrimento da pedagógica, reduzindo a atividade das gestoras a aspectos meramente burocráticos.

No Núcleo 1, a diretora Elza destacou as dificuldades gerais com o sistema de informática do Estado por ocasião da pesquisa. Nos núcleos 1 e 2, Alice e Elza expressaram *a correria do dia a dia* que ocupava parte considerável de seu tempo, impedindo-as de se ocuparem da dimensão pedagógica da escola. Tais questões encontram eco na literatura (Paro, 2006, 2012 Libâneo et al 2012, Placco e Souza, 2012) e apontam que os diretores, e às vezes até mesmo os coordenadores, acabam reduzidos a gerir o cotidiano, função que também tem, ainda que não exclusiva.

Elza e Alice revelaram como eram afetadas pela exigente prestação de contas em todos os níveis (salários, cantina, compras, manutenção, etc), e apontam para a necessidade da direção, na esfera administrativa, contar com um sistema eficiente de manejo e controle dos processos que estão centralizados na instituição, dado que, como já dito, a escola atualmente ocupa lugar de unidade básica do sistema educativo, e como depreendemos, se responsabiliza pela organização de toda a vida funcional daqueles que a constituem (funcionários, professores, alunos). Nesta condição, a escola se responsabiliza, atualmente, por um sem número de tarefas, tais como: pagamentos, vida funcional, licenças e afastamentos de professores, controle da frequência dos alunos e satisfação aos programas sociais, fluxos da cantina e merenda escolar, limpeza e manutenção do prédio e equipamentos de todo o tipo, etc.

Outra questão fundamental apreendida foi a preocupação das gestoras em relação ao quadro de professores com os quais pode contar, que se deseja preparado e reconhecido pela importância social do papel que exerce. A análise indicou que nem sempre as gestoras contavam com professores suficientes, e evidenciou uma constante

falta de docentes, ora por conta das políticas de contratação do Estado, ora por conta de concursos e remoções extemporâneas que deixavam a escola sem docentes suficientes.

Neste sentido foi possível apreender o esforço que as gestoras tinham que fazer para evitar que os alunos ficassem sem aula, o que as levava a estabelecer acordos com os professores em relação a licenças e afastamentos, como ficou evidente no Núcleo 1, e também muitas vezes elas próprias substituírem os professores, como se notou mais marcadamente no Núcleo 2. Todas estas providências, pertinentes ao cotidiano, geravam inseguranças, muitas vezes levavam-nas ao esgotamento e contribuíam para afastá-las da dimensão pedagógica de sua atividade. Reduzidas à dimensão estritamente administrativa, como gerentes do cotidiano, são diminuídos os poderes que lhe são conferidos e sua esfera de ação torna-se eminentemente burocrática. Tal situação acaba por favorecer, muitas vezes, a manutenção do cotidiano repetitivo, pouco reflexivo e, assim, alienado.

Como discute Heller, 1989, a vida cotidiana é marcada pela heterogeneidade, ou seja, uma variedade de fatos de importância e valores diferentes sobre tudo no que se refere ao conteúdo, à significação ou à importância dos vários tipos de atividade. Desta maneira o indivíduo, na esfera da cotidianidade, não tem tempo nem possibilidade de se ater às demandas de várias ordens, e seu agir é marcado pela necessidade de rapidez, segurança e agilidade. Isso favorece a ausência de teorizações e reflexões em cada ação singular, o que implica numa “*ultra generalização*” em que pessoas e situações são definidas a partir de um padrão já conhecido pelo indivíduo, resultando na adoção de procedimentos e atitudes que perpetuam referências e experiências já experimentadas. Tais características que marcam a esfera cotidiana, tal como definido por Heller (1989), evidenciaram-se nas análises dos núcleos 1 e 2, em que tanto diretoras como coordenadoras eram solicitadas por demandas de diferentes ordens, atuando em diferentes frentes e tendo que dar conta de um sem número de tarefas. Muitas vezes as diretoras, e também as coordenadoras, agiam na urgência e na emergência e nesta condição predominava a reflexão prática orientadas por experiências pregressas, premidas por um pensamento em que o “útil” é tomado como prático e muitas vezes equivalente a verdadeiro, ou seja, que toma “as coisas em si” em sua imediatez (HELLER, 1989).

Como já apontamos, a análise também evidenciou, especialmente nos núcleos 1 e 2, um quadro insuficiente de professores, o que causava sérios prejuízos à escola.

Neste sentido, Gatti (2014), discute que pesquisas educacionais recentes mostram que o número de matriculados nos cursos de licenciatura e bacharelado vem caindo ao longo dos anos, e que a não conclusão do curso pelos matriculados é muito alta, estimada em torno de 70%. A autora destaca que a situação é mais grave nas disciplinas relativas aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Corroborando com esta discussão, a análise evidenciou que além da insuficiência no quadro de professores, muitas vezes estes estão pouco preparados para responder com competência aos desafios de uma escola que se propõe a incluir milhões de pessoas que anteriormente estavam excluídas do sistema formal. Para dar conta desta tarefa, os professores deveriam ter uma sólida formação inicial, sustentada por uma formação contínua que os permitisse refletir e encontrar alternativas para necessidades dos contextos específicos em que atuam.

Mas, como se evidenciou de forma enfática no Núcleo 2, atualmente os educadores se ressentem de uma formação insuficiente para dar conta dos desafios atuais (Gatti, 2014, Passone, 2014) e vivem uma desvalorização social e profissional.

Nesta direção, as análises revelaram um círculo vicioso difícil de romper: como se evidenciou no Núcleo 2, a baixa remuneração obriga muitos professores a trabalhar em várias escolas, reduzindo ainda mais o tempo para se prepararem, e não lhes proporciona condições físicas e/ou materiais mínimas para ampliar sua qualificação profissional (PARO, 2006). A estes aspectos agrega-se a problemática da precarização do trabalho docente, marcada por uma desvalorização social decorrente dos baixos salários, o que tem atraído para esta categoria profissional pessoas que acabam por se conformar com uma condição de precariedade em sua atividade. Nesta direção concordamos com Passone, 2014, p. 445, quando aponta:

Na medida em que a maioria dos estudos parte da premissa de que o desempenho do professor é o fator mais importante para os resultados, devemos nos indagar até que ponto tais discursos que enfatizam a centralidade do professor no processo de ensino não obscurece a realidade das condições estruturais das políticas educacionais, isto é, a falta de recursos e investimentos adequados sob os quais a educação nos sistemas públicos de ensino poderia de fato acontecer de modo mais efetivo e equitativo?

Neste sentido evidenciamos nas significações expressas pelas participantes condições estruturais referentes à carreira e remuneração docente, às políticas de formação inicial e contínuas insuficientes e que de certa forma dificultam, e até mesmo inviabilizam, a produção de uma escola que se deseja como uma comunidade aprendente, democrática, plural.

Como já apontamos, as discussões sobre o tema gestão escolar tem sua relevância estabelecida no cenário da Educação e Psicologia da Educação à medida que as últimas legislações tem apontado para a escola como a unidade básica do sistema educativo, responsável por, no seu âmbito de ação, garantir a aprendizagem dos alunos, a formação contínua de educadores e da comunidade mais ampla a que pertence. Entendemos que se a política educacional atual coloca a escola como o centro do sistema educativo, e aponta para que a escola seja um centro de formação, cabe questionar que condições objetivas são produzidas para que isso se dê a contento.

Nesta direção, destacamos que a responsabilização da escola não pode significar a desresponsabilização do Estado, que tem como papel investir na melhoria de elementos estruturais relacionados ao processo educacional, aportando investimentos substanciais às escolas e aos sistemas de ensino (PASSONE, 2014). Somente a partir de uma consistente política educacional e recursos suficientes para efetivá-la é que conseguiremos transformar a realidade atual da educação brasileira. Porém, a insuficiência de uma política nacional específica, voltada à melhor qualificação da formação inicial de professores contribui para o enfraquecimento do investimento nas formações de professores em diferentes modalidades (inicial e contínua) e nos vários e níveis de ensino (GATTI, 2014).

Segundo a autora,

a ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão – *ser professor da educação básica* –, contribui para o enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática.

Foi importante constatar que todas as gestoras expressaram que sabem o que se espera delas. Alice, Elza e Ane, na condição de diretoras, declaram a relevância da dimensão pedagógica em sua atividade e revelam as dificuldades, os impedimentos para que isso aconteça como já discutido.

Alice e Elza apontam que tem consciência da fragilidade de sua formação inicial e suas falas são marcadas por expressões que sugerem um intenso sofrimento e angústia por entenderem que não estão aptas a realizar aquilo que se espera e que elas próprias se propõem, qual seja: acompanhar o trabalho pedagógico ou estabelecer critérios para supervisioná-lo. Deise e Marilda expressaram de diferentes maneiras também as dificuldades que tinham para acompanhar o trabalho dos professores e, se por um lado responsabilizam a falta de condições estruturais, por outro lado, deixam entrever também as fragilidades na sua formação inicial e contínua. As gestoras apontam que muitas vezes utilizam a sua própria experiência em sala de aula como o critério para avaliar a prática dos professores.

Entretanto, há evidências de que propostas de formação oferecidas pelo sistema de ensino oficial (Secretarias, Diretorias, etc) colaboram para ampliar a experiência prática, possibilitando encontrar espaços em que a prática é iluminada pela teoria, o que potencializa sua reflexão e conseguem ampliar e qualificar a ação das gestoras. Vânia e Lourdes, Ane e Silvia, relatam situações que exemplificam essa assertiva. No entanto, quando a experiência se transforma no único critério, sem ser acompanhada por uma reflexão sistemática e teoricamente fundamentada, as reflexões e ações tendem a se perpetuar na esfera cotidiana, tal como discutido por Heller (1989).

Por meio da análise das falas das gestoras, em suas diferentes condições podemos reafirmar a importância da formação inicial e continuada dos educadores diretores, coordenadores e vice-diretores, que devem incluir um sólido conhecimento que dê fundamento para sua atividade. Tal formação deve envolver a compreensão dos processos e ensino-aprendizagem, a didática geral e a pertinente a conteúdos específicos, e as concepções de desenvolvimento. Somente de posse destes conhecimentos, sempre atualizados, elas encontrariam maiores possibilidades de usufruir da formação contínua, desenvolvendo critérios para a supervisão e acompanhamento da dimensão pedagógica da escola, razão de ser desta instituição.

Neste sentido cabe refletir sobre as instituições superiores que cuidam da formação inicial dos educadores: como têm sido concebidos os cursos superiores de

licenciatura e pedagogia, e de que maneira têm sido pensados os desafios de estruturá-los para dar conta das necessidades atuais? As análises dos núcleos 2 e 3 mostraram as críticas das participantes aos cursos de pedagogia, as possibilidades e os limites dos cursos à distância, bem como questões referentes ao despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores e educadores para atuarem nas instituições educacionais. Ainda que não seja nosso objetivo aprofundar estes aspectos, consideramos relevante aponta-los, pois como nos mostra Gatti (2014), é fundamental cuidar da estrutura destes cursos considerando as necessidades do país, as características socioeducacionais e culturais dos estudantes que os procuram. Tais aspectos precisam ser considerados para possibilitar melhor formação e maior permanência no curso, bem como para garantir a possibilidade de uma eficiente atuação futura dos profissionais formados por eles.

Como já dito, numa perspectiva sócio-histórica, *o ser humano constrói a sua própria história assim como ele é por ela construído*. As práticas sociais dos indivíduos, suas atividades de trabalho, expressam o que elas são e ainda o que pretendem ser, pois através do contato de si com o mundo (com os outros, com seu contexto, com os saberes), o indivíduo se constrói e se reconstrói em um processo dinâmico.

Nesta direção cabe destacar que a análise dos núcleos revelou que as gestoras participantes desta pesquisa refletiam muito sobre os temas apontados acima, os impedimentos e possibilidades e muitas vezes procuraram e se engajaram em espaços de formação e tipos de formação que julgavam necessárias. Evidencia-se na análise a adesão das gestoras aos projetos de formação desenvolvidos por grupos de pesquisa, como o exemplo do grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade, ou de pesquisa e extensão, como o LEDA e o AB. Estes parecem ter se constituído em possibilidade de suspensão do cotidiano e reflexão (Heller, 1989).

Cabe colocar em relevo que as participantes em foco não só aderiram como *procuraram* os projetos de pesquisa que pudessem dar uma contribuição à escola. Elza, só aceitou que sua escola participasse da pesquisa se esta trouxesse ganhos para a escola. No fim do primeiro ano da pesquisa do grupo Atividade Docente e Subjetividade, Elza declarou que o encontro com os pesquisadores era um espaço que a permitira parar e pensar. E Lourdes endossou as palavras de Elza, afirmando que os encontros com as pesquisadoras eram, até aquela época o único espaço em que elas se reuniam para pensar a escola.

Alice, Deise e Marilda procuraram o projeto LEDA porque imaginavam que este poderia colaborar para melhorar os resultados da escola em relação à leitura e escrita. Ane e Silvia aderiram a o Projeto AB com entusiasmo e significaram que ele de alguma maneira se integrava com as propostas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), ampliando-as.

Observamos que, se as profissionais encontram espaços de formação que dialogam com suas experiências e necessidades, evidencia-se que há desenvolvimento e aprendizagem e que se pode potencialmente impactar positivamente os processos de formação e de gestão que se desenvolvem na escola.

Enfatizamos que, projetos de extensão que se aproximam de uma perspectiva intervencionista e crítica, tal como a Pesquisa Crítica de Colaboração, tem um papel fundamental no esforço conjunto de não apenas entender a realidade, mas contribuir para sua transformação.

Nesta direção, os encontros de formação analisados no Núcleo 3 representam no conjunto desta tese, a possibilidade de, a partir de uma metodologia colaborativa crítica, favorecer que as gestoras se apropriem das objetivações genéricas (Heller, 1989), da produção acumulada sobre a sua atividade. Ou seja, os encontros de formação, ao oportunizarem reflexões intencionalmente organizadas, disponibilizar textos e outras produções teóricas, constituíram-se em momentos em que as reflexões desenvolvidas possibilitaram a suspensão do cotidiano. Como aponta Carvalho, 2012, *“esta suspensão da vida cotidiana não é fuga: é um circuito, porque se sai dela e se retoma a ela de forma modificada”* (pag. 27). Carvalho, 2012, discute que, à medida que estas suspensões são mais frequentes, a apropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano é enriquecida.

Destacamos que a análise do Núcleo 3 mostrou como a intervenção sistematizada e teoricamente orientada possibilitou a reflexão das gestoras sobre sua atividade, e ao introduzir novos elementos, movimentou as formas de sentir, pensar e agir dos envolvidos, ou seja, mobilizou novas configurações subjetivas, que tiveram repercussões nas relações que se estabeleceram com os professores na escola. Concordamos com González Rey, 2003, que só existem projetos de mudança e transformação com a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e que a partir da confrontação gerem novos sentidos. Será neste movimento, tensionado e contraditório, que surgirão as possibilidades de ações concretas, que por sua vez terão

repercussão na atividade social, constituindo, assim, a dimensão subjetiva da realidade em que atuam e transformam.

É importante destacar que os resultados deste tipo de projeto, que se ancora na perspectiva da pesquisa crítica de colaboração tal como definida nesta tese, se sustenta quando o produto da pesquisa é identificado pelos participantes (pesquisadores e sujeitos) como algo passível de atender suas necessidades. Estas reflexões apontam para a importância de que se esclareça, no momento de iniciar uma pesquisa de cunho colaborativo crítico, *em que e como* a pesquisa pode contribuir com a escola, *e em que e como* os participantes podem contribuir com a pesquisa. É preciso destacar qual é o saber dos pesquisadores, em que pressupostos ele se baseia, e qual é o saber dos participantes, pois nesta perspectiva pesquisadores e participantes se engajam na produção de um saber, partilham uma divisão de trabalho, e devem compartilhar, de diferentes maneiras, o resultado desta produção. Ambos tem que sair engrandecidos deste processo.

Desta maneira e em seu raio de ação, verificamos que os projetos de pesquisa e de pesquisa e extensão podem contribuir para a transformação da educação no país, evidenciando uma importante contribuição da universidade para colaborar no esforço de melhorar as condições da escola pública brasileira.

Faz parte da missão da universidade fazer pesquisa, ensino e extensão, e que por sua própria vocação é um centro produtor e difusor no conhecimento e convive uma diversidade de posições teóricas.

Destacamos que a colaboração universidade-escola é potencializada quando se alinha a ações de secretarias municipais e estaduais, como sugere a interpretação do Núcleo 4. Observamos que no caso em foco as gestoras tiveram oportunidade de usufruir de uma sólida formação inicial, viveram experiências diversas e enriquecedoras, contaram com uma formação contínua em diversas instâncias e viveram uma relação profissional de longo prazo, o que sugere a importância da estabilidade da equipe.

Ressalta-se que neste caso, as participantes ingressaram na Educação Infantil num momento histórico em que a constituição desta etapa do ensino foi instituída pelo Estado por meio de legislação específica e apoiada pelo Ministério da Educação, que

desenvolveu diversas orientações, e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que investiu na formação dos profissionais.

A análise deste núcleo mostrou com força que todas estas condições foram mediações fundamentais para a constituição das significações que as gestoras atribuem à sua atividade e evidencia que quando condições objetivas e subjetivas se fazem presentes é possível produzir a realidade desejada.

Nesta direção é importante destacar que se no discurso político a educação é uma prioridade nacional, é preciso que seja uma prioridade também nas ações governamentais. É imperativo reavaliar os recursos financeiros que lhe são destinados e zelar pela formação dos profissionais que as realizam. Neste sentido, embora o Estado possa contar com a colaboração de vários setores, cabe ele, por meio de seu governo eleito democraticamente promover, por meio de ações concretas, a valorização da educação, revendo as causas estruturais que a condicionam, como os planos de carreira e as condições salariais dos docentes, que acabam, no estado atual, contribuindo para sua desvalorização real e simbólica.

Neste sentido finalizamos essa interpretação internúcleos acreditando que ao recompor a atividade destas gestoras Alice, Elza, Ane, Lourdes, Marilda, Deise, Vânia, sobre as formas de sentir, pensar e agir contribuímos para ampliar o debate sobre as sérias questões educacionais deste país.

Elencamos alguns elementos que consideramos importantes, que estão articulados nas falas destes sujeitos concretos fundamentais para compreendermos este cenário, como o papel do diretor, o estabelecimento de uma divisão de trabalho da equipe gestora a importância da formação inicial de educadores e também de espaços de formação contínua sustentada por saberes que se constituem na essência da atividade docente, tais como o domínio profundo da dimensão pedagógica.

Apontamos que para superação de uma atividade pautada pelo cotidiano faz-se importante a criação de espaços de formação que articulem teoria e prática, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada ou em espaços de trabalho coletivo. Apontamos a importância de projetos de pesquisa e extensão bem como e do papel da universidade para a superação da situação atual da educação e, em seu raio de ação, contribuir para fornecer elementos teóricos e espaços reflexivos para que a escola repense seu projeto.

As análises aqui desenvolvidas contribuíram para aprofundar a compreensão da complexidade do tema gestão escolar. Por meio dos sujeitos que a realizam, os participantes desta pesquisa, pudemos apreender os desafios e possibilidades que esta equipe enfrenta. Se a equipe pode, por meio de suas ações, contribuir para produzir uma escola mais justa e democrática, é essencial lembrarmos que as várias dimensões desta tarefa exigem aprendizagens específicas, tanto as que dizem respeito à dimensão pedagógica, que demanda um profundo conhecimento do processo de ensino e aprendizagem necessário para uma coordenação adequada da escola; quanto os aspectos peculiares administrativos burocráticos, que se descuidados geram prejuízos à escola e aos seus usuários e funcionários. Estas dimensões se articulam dialeticamente, o que aponta para a complexidade da formação destes agentes.

Para finalizar, destacamos a importância da coerência teórico metodológica na condução desta investigação. Neste sentido reafirmamos a importância do procedimento teórico metodológico utilizado, os “Núcleos de significação”. Foi por meio dele que pudemos discutir a atividade destes sujeitos a partir da dialética objetividade-subjetividade, o que nos permitiu uma compreensão mais ampla e totalizante da realidade e da atividade que realizam, e neste nesse processo colocar em evidência mediações essenciais que se compreendidas, podem ser intencionalmente orientadas a um determinado fim, no nosso caso, de um pensamento menos alienado que possa produzir um conhecimento, que aliado a outros, contribua para a superação da difícil situação educacional de nosso país.

Palavras finais

Assumo novamente a primeira pessoa para refletir sobre meu percurso de me tornar uma pesquisadora e de produzir uma tese. Nesta direção identifico-me com o pensamento de Amorim, 2004:

"Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser" Amorim, 2004, p 11.

Escrevendo estas páginas finais, volto à minha história, à lembrança das escolas em que trabalhei, recordo das pessoas com quem convivi e das situações que me impulsionaram a quer saber mais. As experiências como coordenadora e gestora foram

o germe que me impulsionou a aprofundar o tema gestão escolar. Relembro meu ingresso no mestrado, no LAEL – PUC SP, os novos horizontes que se abriram então.

Decidida a aprofundar meus conhecimentos e continuar os estudos em nível de doutorado, optei por fazê-lo na área da educação - psicologia da educação, para alinhar o doutorado à minha formação inicial em educação. O que possibilitou aprofundar o conhecimento da teoria de base, a perspectiva da psicologia sócio histórica.

A minha constituição como pesquisadora foi enriquecida pela contínua inserção em grupos de pesquisa, e de pesquisa e formação dos quais tive a oportunidade de participar. Estas experiências foram fundamentais para o desenho da pesquisa aqui apresentada e para a forma de conduzi-la, sustentada pela maneira coletiva de produzir conhecimento no seio destes grupos, e pela contínua reflexão crítica de seus integrantes sobre os resultados encontrados e as calorosas discussões sobre alternativas.

Nesta direção saliento também a importância da fecunda interlocução *entre* os grupos de pesquisa, tanto na realização do PROCAD, como a constante comunicação entre as líderes e pesquisadores juniores do grupo LACE e do grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade.

Produzir o conhecimento de maneira coletiva, alimentado por discussões teóricas e encontros de pesquisa é fundamental para a formação de pesquisadores oportunizando as várias e diferentes contribuições que geram um movimento incessante de sentidos e significados onde as ideias se misturam e se transformam em novas ideias.

A partir destas reflexões, vejo quanto esforço e conhecimento acumulado é necessário para formar um pesquisador. Quanto investimento, quanto tempo, quanta dedicação, não só do doutorando, mas especialmente de todas as pessoas que o orientam.

Assim, quando se pensa historicamente, pensa-se não só no passado, mas também no devir. Entendo que o conhecimento produzido numa tese não pode se esgotar apenas nela, mas alimentar ações futuras, e assumindo um compromisso para que o conhecimento gerado seja divulgado para ser problematizado, discutido e colaborar para o desenvolvimento da área educacional.

Entendo que é fundamental incentivar, oportunizar e organizar a interlocução entre os conhecimentos construídos por pesquisas na área da educação, onde a contribuição tem origem em vários campos, no sentido de ampliar o diálogo entre o

setor acadêmico e os grupos que se responsabilizam, no âmbito do Estado, por produzir políticas públicas, orientar e acompanhar os resultados. Potencializar esta interlocução, entendendo, é fundamental para o desenvolvimento de nosso país.

Considerando que cada fim aponta para um novo começo, percebo, ao encerrar esta pesquisa, que muito ainda precisa ser estudado e investigado, tanto em relação à gestão escolar quanto em relação aos espaços de formação para esses profissionais e sobre a constituição de pesquisadores.

Assim, almejo trabalhar em projetos de pesquisa que focalizem educadores em seus diferentes papéis, professores e gestores e bem como a formação em rede, ou cadeias, por acreditar no seu potencial transformador para todos os envolvidos.

Retomo agora, de outra perspectiva, as considerações finais de minha dissertação, datada de 2009, e noto que em muitos pontos a pesquisa aqui desenvolvida corrobora com as conclusões daquela, e aponta para novos caminhos e novos empreendimentos.

O aprofundamento da perspectiva da psicologia sócio-histórica me faz reafirmar minha intenção de integrar projetos de pesquisa que não apenas busquem estudar a realidade em foco mas, sobretudo, contribuir para sua transformação.

Neste sentido, reafirmo minha adesão à perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração, pelo potencial crítico e transformador que encerra. Um aspecto é ter em mente é o raio de ação deste tipo de intervenção, seus limites e possibilidades, bem como o compromisso de manter a crítica como norte.

Neste sentido reafirmo que há muitos cuidados a serem tomados quando assumimos esta orientação, entre eles, a necessidade de deixar claro para todos os envolvidos os pressupostos que ela encerra e o saber que se pretende produzir. É fundamental também atentar ao papel do pesquisador que se pretende crítico e colaborativo, pois a ele também se apresenta o desafio de superar continuamente os padrões do pensamento cotidiano (HELLER 1982) em sua própria ação, ou seja, superar a singularidade, ascender ao comportamento no qual joga toda a sua força numa objetivação duradoura, menos instrumental e imediata, (NETTO, 2012), o que amplia seu raio de visão e atuação. Nesta direção entendo que é preciso uma supervisão constante dos trabalhos e a criação de espaços de reflexão em que os pesquisadores

possam discutir criticamente a pesquisa em andamento e os resultados parciais que podem potencialmente reorientar seu curso, potencializando seus resultados.

Assim, o pesquisador, bem como o educador, precisa continuamente ter em mente a perspectiva da sua própria formação constante e permanente.

Por tudo isso, encerro estas reflexões com o pensamento de Marx na terceira tese sobre Feuerbach:

(...) os homens transformam as circunstâncias e o próprio educador precisa ser educado (...). A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (MARX, 1845-46/2007: 100).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e a qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos e Pesquisas educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, v.1, p. 241-274, mai. 2010.

AGUIAR, W. M. J. de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio- Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 95-110.

_____. *As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores*. 1997. Tese. (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. *A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 54-72.

AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C.; ARANHA, E. M. G. Reflexões sobre a aproximação com abordagens interventivas e colaborativas na pesquisa de base sócio-histórica: a experiência do grupo Atividade Docente e Subjetividade. *Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 10, p. 108-128, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

AGUIAR W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações, 2014. (mimeo)

ALONSO, M.; ALMEIDA M. E. B. (Orgs.) *Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar*. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

ARANHA, E. G.; MACHADO, V. C. Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisa fundamentadas na perspectiva sócio-histórica: um desafio. In: MAIA, H.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.) *Formação, Atividade e*

Subjetividade: Aspectos Indissociáveis da Docência. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013, p. 298-320.

ARANHA, E. M. G.; MACHADO, V. C.; LEAL, W. M. O. Os sentidos da docência e da pesquisa em movimento: relato de uma experiência de produção compartilhada de conhecimento em pesquisa. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; LIMA, M. G. S. B.; CARVALHO, M. V. C. (Orgs.) *Pesquisa em Educação: Múltiplos Referenciais e suas Práticas*. Teresina, PI: EDUFPI, 2012, p. 49-58.

ARRUDA, M.; BOFF, L. *Globalização: Desafios socioeconômicos, éticos e educativos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. (1979) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1934-35) *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. Tradução de A. F. Bernadini et al. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1998.

_____. (1929) *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-30) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, A. Implicações dos Baixos Salários para o Trabalho dos Professores Brasileiros. *Revista Educação e Políticas em Debate*. Uberlândia, MG, v. 1, n. 2, p. 384-408, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/21902>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. O sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLEZ REY, F. (org.) *Subjetividade e complexidade em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005, p. 109-124.

BRANDO, M. F. *Análise da atividade docente: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das "dificuldades de aprendizagem"*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. *Avança Brasil, o direito de aprender*. MEC/UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2006.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2008.

BRONCKART, J.-P. (1997) *Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2007.

BRONCKART, J.; MACHADO, A. R. Procedimentos de Análise de Textos sobre o Trabalho Educacional. In: MACHADO, A. R. *O Ensino como Trabalho*. Londrina, PR: Educci, 2004, p. 131-163.

BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL, S. *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. USA: Jossey-Bass, 2005.

CAMPOS, M. M. Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, PUC-SP, v. 6, n. 1, p. 5-9, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CANUTO, M. Atividade de formação dos professores do Ensino Fundamental I – Leitura como instrumento de aprendizagem. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, G. M. M. V. *Gestão em cadeias criativas: a atividade de escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração*.(prelo)

CARVALHO, M. C.O conhecimento da Vida cotidiana: base necessária para a prática social. In. Netto, J.P.; CARVALHO, M. C Cotidiano conhecimento e História 10 edição .São Paulo : Cortez, 2012.

CARVALHO, M. V; AGUIAR, W. M. J. Autoconfrontação: Narrativa Videogravada, Reflexividade e Formação do Professor como ser para si. In: MAIA, H.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). *Formação, Atividade e Subjetividade: Aspectos Indissociáveis da Docência*. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013, p. 195-192.

CHRISTOV, L. H S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 61-70.

CLOT, Y. (1999) *A função psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

COSTA, F. V. *Parceria Universidade e Escola: a formação da Equipe Gestora para o trabalho com os professores*. 2012. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.

DAVIS, C.; LARCHE, S. (orgs.) *Gestão da Escola, desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. São Paulo: FVC, P. 81-165, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

DUARTE, N. *A individualidade para si*. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993 (Coleção Educação Contemporânea).

ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, vol. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

_____. Innovative Learning in work teams: analyzing cycles of Knowledge creation in practices. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R-L (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*. London: CUP, 1999, p. 377-404.

_____. (1987) *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. Disponível em: <<http://communication.ucsd.edu/LCHC/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2008.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e território vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 42 n. 146, p. 640-666. mai./ago. 2012.

FACCO, M. A. *A atividade docente em uma escola pública de ensino Fundamental I*. Análise da apropriação e do emprego das propostas do programa Ler e Escrever em sala de aula. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERNANDES, M. J. da S. *A Coordenação Pedagógica em face das Reformas Escolares Paulistas (1996-2007)*. 2008. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, SP, 2008.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, Jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2014.

FULLAN M. (1982) *O Significado da Mudança Educacional*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2009.

GARCIA, C. M. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades, o desvelamento da Heterogeneidade *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. *Formação inicial de Professores para A Educação Básica: Pesquisas E Políticas Educacionais. Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), v. 29, mar. 2009.

GOMES, A. de O. C. *A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, funcionários, pais e alunos de uma escola pública paulista*. 2014. Tese (Doutoramento em Educação) – Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, M. G.; BOCK, A. M. Apresentação. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009a, p. 6-11.

_____. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009b, p. 116-154.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, Subjetividade e Modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Cengage Learning, 2005a.

_____. O valor heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: _____. (Org.) *Subjetividade e complexidade em Psicologia*. São Paulo: Thompson Learning, 2005b, p. 27-54.

_____. *O Social na Psicologia e a Psicologia Social: emergência do sujeito*. Petrópolis, R.J.:Vozes, 2004.

_____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2003.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) *O*

coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 69-80.

GUERRA, M. G. G. *Conselho de Classe: que espaço é esse?* 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HELLER, A. (1978) *Cotidiano e história*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

_____. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4ª. ed. Barcelona, Espanha: Península, 1977.

INWOOD, M. *Dicionário Hegel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (Eds.) *Staff Development for School Improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987, p. 73-90.

KINCHELOE, J. L. (1993) A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós moderno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, K. (1963) *Dialética do concreto*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 111-137.

LEAL, W. M. O. *Indisciplina: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por docentes e discentes de um centro universitário particular*. 2014. Tese (Doutoramento em Educação) – Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/Lógica dialéctica*. [S. l.]: Siglo Veintiuno Editores. 9ª ed. 1980.

LEONTIEV, A. N. [S/d] Artigo de Introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 426-470.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. (1981) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 10ª edição. São Paulo: Ícone Editora LTDA, 2006, p. 59-83.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Buenos Aires. Ediciones Ciências Del Hombre, 1978.

_____. Activity and Consciouness. In: _____. Philosophy in the URSS: problems of dialectical materialism. Moscou: Progress Publishers, 1977, p. 180-201. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/Leontiev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

_____. (1959) *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Tradução: Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, D. Aproximación a la teoria de la actividad: Vygotsky en el presente. *Eclecta*, San Luis Potosi, v. 3, n. 9 e 10, p. 129-39, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBERALI, F. C. Gestão escolar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: Recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 89-108.

_____. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva sócio-cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 42-62.

_____. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. 1ª ed. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010, v. 1, p. 41-60.

_____. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 02, p. 100-124, 2009a.

_____. *Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural*, 2009b. (mimeo)

_____. Getting Ready to Conduct a Reflective Session with a colleague, 2007. (mimeo)

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org.) *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006a.

_____. Cadeia criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados, 2006b. (mimeo)

_____. A linguagem das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 87-117.

_____. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994.

LOWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1990.

LÜCK, H. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

_____. *Liderança em Gestão Escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *A gestão participativa na Escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.

_____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006b.

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006c.

_____. Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 72, p.7-10, fev./jun. 2000.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. *A Escola Participativa: O Trabalho do Gestor Escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: LECH, 1979.

MACHADO, V. C. *Formação de Nutricionistas: uma discussão a partir da análise e interpretação das significações constituídas pelos discentes nas atividades de estágio curricular*. 2014. Tese (Doutoramento em Educação Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas Teórico-Metodológicas em Pesquisas com Formação de Professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: Mateus, E.; Oliveira, N. B. de (Orgs.) *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2014, p. 17-48.

_____. Vygotsky e a Pesquisa de Intervenção no Contexto Escolar: a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola. Recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 13-26.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-40.

_____. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 59-85.

_____. (1998a) Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 88-96.

_____. (1998b). Formação Contínua de Professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

_____. (1996) A Negociação de Sentidos em Formação de Educadores e em Pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 68-82.

_____. (1992) A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 48-55.

_____. (1990) First Steps: Ethnographic Studies. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 23-40.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative Research: Focus on the Meaning of Collaboration and on Mediational Tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n3/a14v10n3.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

_____. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN (Orgs.) *Language in action: Vygotsky and Leontievian legacy today*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007, p. 329-352.

MARX, K. (1859). Prefácio. In: _____. *Contribuição à Crítica da Economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977, p. 45-50.

_____. (1844) Manuscritos econômico-filosóficos. In: _____. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 5ª Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores)

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) Ideologia Alemã. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Ed. Thomson, 2005, p. 1-25.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 14 jul. 2013.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano, 2002.

NETTO, J. P. Curso: *O método em MARX*. (2002). DVD. Produção de João Vicente Nascimento Lins. Pós-graduação em Serviço Social, UFPE. Disponível também em: <https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g&list=PLDA073072E8011665&index=>>.

NETTO, J. P. Para a Crítica da Vida Cotidiana. In. Netto, J.P.; CARVALHO, M. C Cotidiano conhecimento e História 10 edição .São Paulo : Cortez, 2012

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2013.

_____. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 95 -118.

_____. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. *Jornal de Políticas Educacionais*. Curitiba, PR, n. 5, jan.-jun. 2009, p. 13–26.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, B. A Dialética do singular-particular-universal. In: *Anais. V ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA*. Bauru, SP: Abrapso, 2001, p. 1-24. Disponível em <<http://stoa.usp.br/mpp5004/files/-1/18602/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

PARO, V. H. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Crítica da Estrutura da Escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2006. (Coleção: Educação em Ação)

PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Criação e Desenvolvimento de Grupo de Apoio entre professores*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PASSONE, E. F. Incentivos Monetários Para Professores: Avaliação, Gestão e Responsabilização na Educação Básica in. *Cadernos de Pesquisa*, v.44 n.152 p.424-448 abr./jun. 2014

PATTO, M. H. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em Educação. *Perspectivas*, n. 16, p. 119-141, 1993.

PENIN, S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: DAVIS, C.; LARCHE, S. (orgs.) *Gestão da Escola*, desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-43.

PLACCO, V. M. N. de S. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. In: ARAUJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.) *Desafios da formação de professores para o século XXI*. Sergipe, AR: Editora da Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2008, p. 185-198.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *Coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 47-60.

_____. Relações Interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 20-70.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O sucesso da coordenação pedagógica no projeto Classes de Aceleração. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. Loyola, 2001 , p. 7-16.

PLACCO, V. M.; SOUZA, V. L. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 9-20.

PLACCO, V. M.; SOUZA, V. L. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o desafio à diversidade. São Paulo: Loyola, 2010, p. 47-62.

PLACCO, V. M.; SOUZA, V. L. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: prevenção ou intervenção. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e os desafios da formação. São Paulo: Loyola, 2008, p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coords.) *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RIEBER, R.; WOLLOCK, J. Notes to the English Edition. On Vygotsky's creative development. In: _____. (Eds.) *The Collected works of L. S. Vygotsky*. v. 3. Problems of the theory and history of psychology. New York: Plenum Press, 1997, p. 371-390.

ROMERO, T. R. S. *A Interação Coordenador e Professor: um Processo Colaborativo?* 1998. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. 1. ed., Buenos Aires, Argentina: CLACSO / São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, E. S. *A situação funcional dos professores da rede estadual paulista: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010)*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – História Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Resolução SE 42, de 10/04/2012, retificada em 18/04/2012. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Altera dispositivos da Resolução SE nº 88, de 19-12-2007, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201204100042>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

_____. Resolução SE 8, de 15/02/2011. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Altera dispositivos da Resolução SE nº 88, de 19.12.2007, e da Resolução SE nº 77, de 18.12.2010. Disponível em: <http://www.dersv.com/Res88_07_professor_coordenador.htm>. Acesso em: 23 ago. 2013.

_____. Resolução SE 53, de 26/06/2010. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Altera dispositivos da Resolução SE Nº 88/2007, e da Resolução SE Nº 21/2010, que dispõem sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_53_2010.html>. Acesso em: 23 ago. 2013.

_____. Resolução SE 90. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar no 1.097/2009. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 04-12-2009.

_____. Resolução SE 88, de 19-12-2007. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM?Time=10/22/2013%20:10:20%20AM>. Acesso em: 23 ago. 2013.

SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria Municipal da Educação. Regimento Comum das Escolas Municipais – Decreto N° 33.991, de 24 de fevereiro de 1994. *Diário Oficial do Município*. São Paulo, p. 3, 25-02-1994.

SAUL, A. M. O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 37-56, set./dez. 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. VALDEMARIN, V. T. O Legado Educacional do Século XIX, Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

SEVERINO, A. J. O diretor e o cotidiano na escola. In: *O Papel do diretor e a escola de 1º grau*, São Paulo: FDE, 1992. (Série Ideias, n. 12)

SMYTH, J. Teachers Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, J. R. *Atividade docente e subjetividade*: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades em sala de aula. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, S. M. Z. L. Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? In: *Ensino no Período Noturno*: contradições e alternativas. São Paulo: FDE, 1998, p. 45-59. (Série Ideias, n. 25)

SOUZA, A. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 159-174, 2012.

_____. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. In: JONES, P. (Ed.) *Marxism and Education*. Renewing the Dialogue, pedagogy and culture. London: Palgrave MacMillan (reprinted from Cultural Studies of Science Education, 2008), 2011, p. 165-192.

TAVARES, M. T. G. A Visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n. 38, p. 84-99, ago. 1996. (Número temático: A fala dos excluídos)

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

THURLER, M. *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

VAN MANEM, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v. 6, n. 3, p. 205-228. Toronto, Canadá. Disponível em: <<http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.

VERESOV, N. Perezhevanie e a perspectiva Vygotskiana: contexto e conteúdo. Mini curso organizado pelo Grupo de Pesquisa LACE – PUC-SP – LAEL. PUC SP, São Paulo, 11 e 12 nov. 2014.

_____. *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?*. INTERNATIONAL RESEARCH GROUP FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND DEVELOPMENT, Monash University, Melbourne, Austrália, 2012.

VIEIRA, A. T. *A gestão do Processo de Mudança: uma concepção Pós-Moderna*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

VIGOTSKI, L. S. (1934) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas* – Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, p. 11-340, 2000. Disponível em: <<http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. (1930) O Método Instrumental em Psicologia. (Conferência proferida na Academia de Educação Comunista N. K. Krüpskaia. Do arquivo pessoal de L. S.

Vygotsky). In: _____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a, p. 93-101.

_____. (1930) Sobre os Sistemas Psicológicos. In: _____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b, p. 103-135.

_____. (1930) A Psique, a Consciência, o Inconsciente. In: _____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004c, p. 137-159.

_____. (1930) O problema da consciência. In: _____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004d, p. 171-200.

_____. (1927) O Significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: _____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-417.

_____. (1926) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1926) O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1925) A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 55-85.

_____. (1924-1930) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 178-192.

WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. (1993) Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (org.) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 121-150.