

REINALDO PRADO GARCIA

**O PAPEL DAS REUNIÕES DE HTPC NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE DE
ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO
PAULO**

PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS
NA ESCOLA PÚBLICA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2012

REINALDO PRADO GARCIA

**O PAPEL DAS REUNIÕES DE HTPC NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE DE
ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO
PAULO**

Trabalho de redação acadêmica apresentado
à Banca Examinadora referente ao curso
Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de
Inglês na Escola Pública sob a orientação
da Profa. Dra. Alzira da Silva Shimoura

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2012

Banca Examinadora

DEDICO

este trabalho aos meus pais, Fernando e
Nelzia (in memorian), por sempre terem
me estimulado ao estudo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Alzira da Silva Shimoura que
não somente me orientou com carinho
e paciência mas pelo quanto me
deu forças espiritualmente.

AGRADECIMENTOS

À **Associação Cultura Inglesa** – São Paulo, cujo apoio financeiro foi muito importante para a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, **Fernando Prado Garcia** e **Nelzia Rodello Prado Garcia**, que tanto se dedicaram para que eu me tornasse um homem honesto, solidário, estudioso e responsável com os deveres e obrigações.

A minha prima, **Maria Conceição Venézia**, que tanto me incentivou para estudar língua inglesa e, hoje, me vejo como uma pessoa realizada na profissão que escolhi.

Aos meus **alunos e colegas de profissão** sem os quais esta pesquisa não seria possível de ser realizada, pois vêm me ensinando muito com seus feedbacks na construção dos sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de inglês.

Aos **professores doutores e mestres** pela sua atenção, paciência e carinho no trato com os seus alunos-professores do Estado de São Paulo.

Aos **meus colegas** do curso de Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública que contribuíram, em muito, para o meu desenvolvimento e crescimento profissional no curso de pós-graduação da PUC-SP.

Aos meus **colegas de profissão** que colaboraram muito para que esta pesquisa fosse realizada.

RESUMO

A prática do trabalho em grupo entre professores de língua inglesa, com ênfase nas abordagens sócio-interacionista (Vygotsky, 1934/1935), crítico-reflexiva: na e sobre a ação (Schön,1987; Freire,1970/1988; Smith,1992; Celani,2000; Magalhães,2006; Perrenoud,2002; Liberali,2004; Romero,2007), linguagem (Bakhtin, 1929) e de colaboração (Celani,2000; Magalhães,2006), vem sendo destacada como uma estratégia eficaz de intervenção que vem contribuindo para que os professores de inglês desenvolvam uma reflexão mais crítica e consciente acerca dos problemas educacionais. Em função deste novo paradigma, este trabalho teve como objetivo, também, levantar informações que possibilitassem uma reflexão sobre o papel das reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) na formação dos professores de inglês com base em fundamentos teóricos e metodológicos, tais como: Bakhtin,1997; Bronckart,1999;Celani,2004;Habermas,1987;Liberali,2006;Magalhães 2004;Moita Lopes,2005; Nóvoa,1992; Perrenoud,2000; Schon,1987 e Vygotsky,1934. Este estudo analisou as reuniões de HTPC, a sua importância na formação dos professores de inglês bem como o papel que estas reuniões pedagógicas exerceram na formação continuada dos docentes. Os dados foram coletados por meio da gravação de áudio de três reuniões de HTPC. A discussão dos dados levou em consideração as teorias dos autores mencionados acima. A pesquisa também investigou os eventos que ocorreram nas reuniões de HTPC com relação à formação continuada dos professores de inglês assim como as ações desenvolvidas neste período com o objetivo de verificar se este espaço de formação estava sendo usado de forma adequada ou se a sua institucionalização tornou-se apenas uma

obrigação sem qualquer sentido para o desenvolvimento dos professores de inglês. Portanto, esta pesquisa procurou investigar se os professores de inglês estavam trabalhando juntos na co-construção do conhecimento e na transformação de suas práticas pedagógicas durante as reuniões de HTPC e, também, procurou saber se essas reuniões estavam resultando na melhora da prática profissional, fazendo com que os professores de inglês se sentissem mais seguros e valorizados, além de torná-los mais conscientes sobre a importância desse espaço de formação. Acredito que esta pesquisa possa ter significativa importância para a comunidade acadêmica uma vez que pode fornecer informações que contribuam para o aperfeiçoamento das reuniões pedagógicas no campo teórico-prático.

Palavras Chaves: Sócio-interacionismo, reflexão crítica, formação de professores de inglês, colaboração, reflexão na e sobre a ação, reunião pedagógica e HTPC.

ABSTRACT

The practice of group work among teachers of English language, with emphasis on approaches to social interaction (Vygotsky,1934/1935), critical-reflexive: in and on action (Schön,1987; Freire,1970/1988; Smith,1999; Celani,2000, Magalhães,2006; Perrenoud,2002; Liberali,2004; Romero,2007); language (Bakhtin,1929) and collaboration (Celani,2000; Magalhães,2006) have been highlighted as an effective intervention that have contributed to the English teachers to develop a more critical and conscious about the educational problems. Due to this new paradigm, this study aimed to also gather information that would enable a reflection on the role of meetings HTPC (Working Time Teaching Collective) in the training of English teachers based on theoretical and methodological foundations, such as : Bakhtin,1997; Bronckart,1999; Celani,2004; Habermas,1987; Liberali,2006; Magalhães,2004, Moita Lopes,2005, Novo,1992; Perrenoud,2000; Schon,1987 and Vygotsky,1934. This study looked at the meetings of HTPC, its importance in the training of teachers of English as well as the role these meetings played in teaching continuing education of teachers. Data were collected by audio recording of three meetings HTPC. The discussion of the data took into account the theories of the authors mentioned above. The survey also investigated the events that occurred in the meetings HTPC regarding continuing education for teachers of English as well as the actions taken during this period in order to verify that this training area was being used properly or if its institutionalization has only an obligation without any sense for the development of English teachers. Therefore, this research sought to investigate whether English teachers were working together in co-construction of knowledge and in transforming their teaching practices during

meetings HTPC and also examined whether these meetings were resulting in improvement of professional practice, making that English teachers feel secure and valued, and make them more aware about the importance of this area of training. I believe that this research may have significant importance to the academic community since it can provide information that contributes to the improvement of educational meetings in the theoretical and practical.

Keywords: social interaction, critical thinking, English teacher training, collaboration, and on reflection in action, meeting educational and HTPC.

SIGLAS UTILIZADAS NA PESQUISA

CEE:	Conselho Estadual de Educação
CENP:	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DE:	Diretoria de Ensino
DECO:	Diretoria de Ensino Centro-Oeste
DOE:	Diário Oficial do Estado de São Paulo
HTPC:	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LC:	Lei Complementar
LEM:	Língua Estrangeira Moderna
OFA:	Professor Ocupante de Função Atividade
OP:	Outros Professores
PCP:	Professor Coordenador Pedagógico
PI:	Professor de Inglês
PPP:	Projeto Político Pedagógico
ZPD:	Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Divisão dos docentes nas quatro grandes áreas de ensino.....	72
Quadro 2 - Conteúdo das pautas: HTPC dos dias 14 e 21/09/2011 e do dia 26/10/2011.....	75
Gráfico 1 – Avaliação.....	90
Gráfico 2 - Metas de avaliação.....	91
Gráfico 3 –Metas a curto prazo.....	92
Gráfico 4 –Metas a médio prazo.....	93
Gráfico 5 –Metas a longo prazo.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- Comunicado CENP sobre as HTPC.....	10
1.2- O professor coordenador pedagógico (PCP).....	10
1.3- Formação dos professores de inglês.....	11
1.4- Educação bancária.....	14
1.5- Relação alteritária.....	17
1.6- A oralidade nas HTPC.....	19
1.7- A relação de poder nas HTPC.....	19
1.8- Reflexão sobre a ação.....	23
1.9- Teoria social da aprendizagem.....	24
1.10- Os quatro planos genéticos do desenvolvimento.....	28
1.11- Abordagem colaborativa.....	30
1.12- Concepção antropológica.....	32
1.13- Teoria da “ação comunicativa”.....	32
1.14- Avaliação.....	33

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1- Estudo de Caso.....	42
2.2- Instrumento de coleta de dados.....	43
2.3- Tratamento dado aos dados.....	46
2.4- Gravação das HTPC.....	47
2.5- Os participantes da pesquisa.....	48
2.5.1- O professor pesquisador.....	48
2.5.2- O professor de inglês.....	49
2.5.3- O professor coordenador pedagógico (PCP).....	49
2.6- Pesquisa participativa.....	50
2.7- Os quatro planos genéticos do desenvolvimento.....	52
2.8- Temas das questões utilizadas na pesquisa.....	54
2.9- Categorias de análise.....	57
2.10- Descrição da escola.....	58
2.11- Descrição da comunidade.....	60
2.12- Descrição do local das reuniões de HTPC.....	60

CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE DE DADOS

3.1- Apresentação.....	62
3.2- Organização das HTPC.....	63
3.3- Discussão sobre avaliação.....	66
3.4- As quatro grandes áreas de ensino.....	71

3.5- Quadro sobre o conteúdo das pautas.....	75
3.6- Letramento digital.....	77
3.7- Trabalho em grupo.....	80
3.8- Gráfico sobre avaliação.....	83
3.9- Poder de liderança.....	85
3.10- Ausência de conteúdo específico para inglês.....	87
3.11- Reformulação de crenças e valores.....	88
3.12- Gráfico sobre avaliação.....	89
3.13- Ações propostas para avaliação.....	91
3.14- Reflexão crítica.....	95
3.15- Vantagens do trabalho em grupo na mesma área.....	99
3.16- Teorias de ensino-aprendizagem.....	103
3.17- Diferentes competências	107
3.18- Formas de agir nas HTPC.....	108
3.19- Resposta das perguntas de pesquisa.....	109
 CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	
4.1- Motivação da pesquisa.....	112
4.2- Contribuições da pesquisa.....	117
4.3- Sugestões para transformar as HTPC.....	120
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 122

ANEXOS

1-Comunicado CENP de 6-2-2009.....	136
2- Resolução SE 8 de 15-2-2011.....	139
3- Deliberação CEE nº 09/97.....	147
4- DOE de 25-09-2007.....	150
5- Questionário semi-estruturado aplicado ao PCP.....	153
6 - Pauta do dia 14-09-2011.....	159
7- Pauta do dia 21-09-2011.....	167
8- Pauta do dia 26-10-2011.....	171
9- Transcrição da HTPC do dia 14-09-2011.....	181
10- Transcrição da HTPC do dia 21-09-2011.....	185
11- Transcrição da HTPC do dia 26-10-2011.....	187

INTRODUÇÃO

Sempre procurei me atualizar por meio de formação continuada, pesquisando temas relacionados à educação nas áreas psicopedagógica, ensino-aprendizagem e didática em sala de aula. E, pensando dessa forma, passei boa parte da minha vida profissional agindo como um autodidata, em busca do aperfeiçoamento linguístico e da compreensão dos fenômenos educacionais.

A escolha da minha profissão deu-se no início da década de 1970, aos doze anos, por influência da minha prima que, naquela época, era professora de inglês e sempre me incentivou a falar inglês.

Antes de ser professor de inglês, estudei na Cultura Inglesa por sete anos e depois fiz curso de letras com especialização em tradução e interpretação/inglês na Faculdade Ibero-Americana onde graduei em 1992. Também fiz vários cursos de aperfeiçoamento linguístico e dentre eles o de especialização de inglês na Universidade de São Paulo - USP em 2007.

Atualmente sou professor efetivo do Estado de São Paulo e ministro aulas de inglês em uma unidade de ensino da Capital. Já faz cinco anos que estou no magistério público. Ao todo, são mais de vinte e cinco anos de experiência no magistério, com passagens em escolas particulares de ensino fundamental e médio, em escolas particulares de idiomas e como professor particular.

Portanto, esses anos de experiência deram-me segurança e suporte profissional para fazer uma pesquisa na área educacional e, por isso, decidi investigar um assunto do cotidiano

escolar que tanto vem me inquietando: as HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Tal decisão foi tomada em função de já estar envolvido com questões pertinentes à toda rotina das HTPC, por saber dos problemas que normalmente ocorrem nas reuniões, tais como a falta de um professor coordenador que esteja preparado para lidar com a formação continuada dos professores de inglês e das dificuldades para torná-las menos burocráticas e mais eficazes.

Essa decisão também surgiu da necessidade de saber como funciona as HTPC, em seu contexto atual a fim de resgatar todas as informações possíveis que possam auxiliar na compreensão das ações pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas neste espaço de formação continuada dos educadores.

Conforme o comunicado CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), de 06 de fevereiro de 2009, publicado no DOE (Diário Oficial do Estado de São Paulo), de 09/02/2009 (ver anexo 1), o espaço de formação continuada dos educadores precisa ser utilizado para estudos, discussão e reflexão de propostas curriculares e melhoria da prática docente, e não para qualquer outra atividade que não tenha relevância para o desenvolvimento pedagógico dos professores de inglês.

Porém, venho notando que esse espaço passou a ser usado pelos professores para: reclamarem dos alunos e dos pais; lamentar problemas da profissão, tais como: baixo salário, falta de plano de carreira e reconhecimento profissional; organizar festas, passeios e eventos em geral; corrigir provas e trabalhos; fechar médias bimestrais e preencher diários de classe; fazer trabalhos administrativos, tais como: preencher a pasta de Deliberação 11 (ficha individual de cada aluno que mostra o seu desempenho bimestral e anual); preencher tarjetas ou digitar notas bimestrais;

receber avisos diversos da unidade de ensino e da diretoria de ensino; elaborar provas (bimestrais, de classificação, diagnósticas e substitutivas) e trabalhos (de compensação de ausência, de DP, de adaptação, para gestantes e para alunos afastados por doença), etc.

Sempre questioneei a verdadeira função desse espaço de discussão e formação na escola pública, pois não só nesta escola como em outras em que participei das reuniões pedagógicas, as HTPC sempre me deixavam frustrado, uma vez que elas eram uma mescla de trabalho burocrático, de discussão de problemas internos e de temas pedagógicos que muitas vezes, não levavam os professores de inglês à refletir sobre os problemas educacionais relevantes ao seu desenvolvimento profissional.

Essa pesquisa buscou saber se, nesses espaços de formação, os professores de língua inglesa tinham por hábito trabalhar em equipe, visando à interação e colaboração. Também buscou saber se os participantes costumavam falar de suas experiências profissionais e se havia "*troca de conhecimento*" entre eles, pois acredito que este procedimento lhes ajudaria muito ampliar o seu campo de visão quanto às questões pedagógicas e de ensino-aprendizagem.

Acredito que nestes locais seria muito importante estabelecer uma "*ação comunicativa*" para o desenvolvimento dos educadores, visto que é neste ambiente que são elaborados e adquiridos os conhecimentos científicos de maneira sistematizada e, também, ampliados os conhecimentos pedagógicos.

Ao ler sobre a teoria da "*ação comunicativa*" de Habermas (1987d), percebi o quanto seria importante, para as reuniões de HTPC, que se estabelecesse uma ação comunicativa entre os professores de inglês, pois desta forma, seria possível criar um ambiente de interação e colaboração que possibilitasse uma

constante troca de conhecimento, experiências e ajuda mútua. Este procedimento seria muito útil para o desenvolvimento pedagógico dos docentes, visto *que o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. (Bakhtin, 1997).*

Segundo Bakhtin (1997), os discursos são apoiados uns aos outros, tecendo uma rede de vozes que se chocam, se conflitam, se solidarizam, se apóiam; é uma prática que permite a expressão do pensamento humano por meio do conjunto dos enunciados verbais apresentados oralmente, os quais representam uma realidade imediata e assumem um caráter único. Assim, essa relação dialógica envolve a articulação dos diferentes enunciados produzidos pelos professores de língua inglesa nas HTPC e que são objetos de análise no contexto em que estão inseridos e, portanto, acredito serem fundamentais para o desenvolvimento dos professores de inglês.

Esses enunciados são carregados de emoções, razões e reflexões pelos professores envolvidos e constituem a consciência dos mesmos e, ao serem proferidos, favorecem uma ampla discussão de saberes, experiências e valores que ajudam na construção compartilhada de novos conhecimentos, isto é, o diálogo apresenta-se como uma exigência pela qual os professores de língua inglesa se reconhecem através de um pensar e agir conscientemente crítico, propiciando uma leitura interpretativa do mundo pela elaboração de argumentos consistentes.

Percebo que, nas HTPC, os professores de língua inglesa precisam ter um espaço onde eles possam realmente se constituir em um profissional reflexivo na e sobre a sua ação (Schön,1987) tendo a reflexão como fundamento de suas práticas, pois só assim eles poderão ser co-autores na produção de novos saberes que serão muito importantes para o seu desenvolvimento e, também, para o desenvolvimento de seus alunos.

Conforme Bakhtin (1997), o discurso não é individual porque se constrói entre, por pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais que mantêm relações com outros discursos. Diante desta perspectiva surge a necessidade da interação entre os professores de língua inglesa para que o seu pensamento, o seu desejo e a sua ação se concretizem na linguagem, pois é na linguagem que nos constituímos como seres humanos e nos fazemos ser entendidos.

Partindo-se deste pressuposto, tentarei explicar os motivos que podem levar muitos professores de língua inglesa a agirem de forma individualista e, em muitos casos, por ficarem alienados nas atividades coletivas realizadas durante e depois das HTPC.

Procurarei investigar, por meio desse estudo, se as atividades propostas pelo PCP estão permitindo que os professores de inglês atuem de forma efetiva para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo ou se eles apenas estão cumprindo uma determinação da lei por obrigação.

Venho percebendo, nestes últimos anos, que durante as reuniões de HTPC, o professor coordenador pedagógico está enfrentando muitas dificuldades para cumprir o que estabelece a portaria da CENP nº 1/96 e o comunicado da CENP – s/nº de 09/02/2009, DOE de 06/02/2009 (ver anexo 1).

De acordo com a Portaria da CENP nº 1/96 L.C. (Lei Complementar) nº 836/97, as HTPC existem para articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico; fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as

diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

Diversos autores têm pesquisado a importância das HTPC na formação continuada dos professores, dentre eles é possível citar: Simões (2009), que discute a formação de professores alfabetizados em contexto de HTPC; Oliveira (2006), que analisa a HTPC como espaço de formação: uma possibilidade; Garcia (2003), que pesquisa a formação contínua de professores na HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica; Bechelli (1998), que discute o estudo de um processo de educação continuada na HTPC e Gonçalves (2007), que faz uma reflexão crítica na atividade reunião pedagógica.

Mas, diferentemente dos autores citados anteriormente, este trabalho também tem como objetivo investigar o papel das reuniões de HTPC na formação continuada dos professores de inglês, no sentido de saber como está sendo feita a construção do conhecimento, o desenvolvimento do processo de aprendizagem e, principalmente, saber se o PCP está oferecendo oportunidades para a discussão e compreensão de temas pedagógicos exclusivamente direcionados à área de LEM (Língua Estrangeira Moderna) e, em particular, ao ensino e aprendizagem de inglês.

Portanto, esta pesquisa busca encontrar respostas para estes conflitos, baseando-se na investigação das questões abaixo:

1- Qual é o papel das reuniões de HTPC na formação dos professores de inglês?

2- Até que ponto as HTPC ajudam na formação e no desenvolvimento dos professores de inglês?

Esta pesquisa está estruturada em quatro partes:

Capítulo 1 - Fundamentação Teórica - embasa a pesquisa e subdivide-se em quatorze seções:

- 1.1** - Comunicado CENP sobre as HTPC
- 1.2** - O professor coordenador pedagógico (PCP)
- 1.3** - Formação dos professores de inglês
- 1.4** - Educação bancária
- 1.5** - Relação alteritária
- 1.6** - A oralidade nas HTPC
- 1.7** - A relação de poder nas HTPC
- 1.8** - Reflexão sobre a ação
- 1.9** - Teoria social da aprendizagem
- 1.10**- Os quatro planos genéticos do desenvolvimento
- 1.11**- Abordagem colaborativa
- 1.12**- Concepção antropológica
- 1.13**- Teoria da "ação comunicativa"
- 1.14**- Avaliação

No Capítulo 2 - Metodologia de Pesquisa - justifica as metas de estudo, descrevendo o contexto e os participantes da pesquisa, além de expor como foi elaborado o questionário para entrevistas, as gravações feitas sobre as HTPC e como os dados foram analisados. Este capítulo está subdividido em doze partes:

- 2.1** - Estudo de Caso
- 2.2** - Instrumento de coleta de dados
- 2.3** - Tratamento dado aos dados
- 2.4** - Gravação das HTPC
- 2.5** - Os participantes da pesquisa

- 2.6** - Pesquisa participativa
- 2.7** - Os quatro planos genéticos do desenvolvimento
- 2.8** - Temas das questões utilizadas na pesquisa
- 2.9** - Categorias de análise
- 2.10**- Descrição da escola
- 2.11**- Descrição da comunidade
- 2.12**- Descrição do local onde acontecem as reuniões de HTPC

Capítulo 3 – Discussão dos resultados de análise de dados - Os dados foram analisados com base nas teorias da “ação comunicativa”, da Colaboração, da Reflexão – na e sobre a ação e por meio da abordagem Sócio-histórico-cultural mencionadas no Capítulo I – Fundamentação Teórica.

Este capítulo está subdividido em vinte sessões:

- 3.1 - Apresentação
- 3.2 - Organização das HTPC
- 3.3 - Discussão sobre avaliação
- 3.4 - Quadro sobre as quatro grandes áreas de ensino
- 3.5 - Quadro sobre o conteúdo das pautas
- 3.6 - Letramento digital
- 3.7 - Trabalho em grupo
- 3.8 - Gráfico sobre avaliação
- 3.9 - Poder de liderança
- 3.10- Ausência de conteúdo específico para inglês
- 3.11- Reformulação de crenças e valores
- 3.12- Gráfico sobre avaliação
- 3.13- Ações propostas para avaliação
- 3.14- Reflexão crítica

- 3.15- Vantagens do trabalho em grupo
- 3.16- Teorias de ensino-aprendizagem
- 3.17- Diferentes competências no ensino de inglês
- 3.18- Formas de agir nas HTPC
- 3.19- Resposta das perguntas de pesquisa

Capítulo 4 – Considerações Finais - faço uma avaliação sobre a experiência da pesquisa e sobre o meu próprio processo, dou algumas sugestões de como deveriam ser as reuniões de HTPC, menciono as contribuições que essa pesquisa trouxe para o meu desenvolvimento profissional e digo que tipo de transformações ocorreram ao longo de todo este processo.

Este capítulo foi subdividido em duas partes:

- 4.1** - Motivação da pesquisa
- 4.2** - Contribuições da pesquisa
- 4.3** - Sugestões para transformar as HTPC

Por fim, seguem-se as **Referências Bibliográficas** que serviram de base para este estudo e os **Anexos**.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - Comunicado CENP sobre as HTPC.

O comunicado CENP - s/nº de 06/02/2009 , publicado no DOE de 09/02/2009 postula que as HTPC se caracterizam fundamentalmente como espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussões e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente, além de ser um espaço para trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta político-pedagógica da escola e do desempenho escolar dos alunos.

Portanto, percebe-se que a formação continuada é entendida como um pilar de sustentação para a melhoria da qualidade de ensino de todas as escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo e, também, condição indispensável para a melhoria na qualidade da aprendizagem dos professores de inglês e de todos os outros professores.

1.2 - O Professor Coordenador Pedagógico (PCP)

Conforme a Resolução SE-88-9 de 2008, alterada pelas Resoluções SE 53 de 26/06/2010 e pela Resolução SE 8 de 15/02/2011 (ver anexo 2), espera-se que o professor coordenador possa atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica, nas HTPC, espaço coletivo de construção permanente da prática docente; que assuma o trabalho de formação continuada a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores de inglês a investirem em seu

desenvolvimento profissional; que assegure a participação ativa de todos os professores do segmento/nível, objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; que organize e selecione materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; que conheça os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino-aprendizagem, para orientar os docentes e, em particular, os professores de inglês e divulgue práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

1.3 - A formação dos professores de inglês e PCP

O professor coordenador é elemento ativo na construção do conhecimento nas HTPC, pois ele precisa pesquisar, selecionar e divulgar o conteúdo aos docentes e, ao mesmo tempo, estimular a interação dos professores durante essas reuniões.

Em função disso, é importante que o professor coordenador faça uso de textos acadêmicos autênticos para que favoreça a reflexão dos professores de inglês quando estiverem presentes nas reuniões pedagógicas e, também, seja responsável pela orientação da construção de significados e sentidos em determinada direção. Mas a qualidade do conteúdo pesquisado e selecionado depende muito do nível de formação do professor coordenador e, para que os textos escolhidos possibilitem um desenvolvimento teórico-prático acerca dos problemas específicos da unidade de ensino em questão, é importante que o professor coordenador esteja comprometido com o saber pedagógico.

Essa qualidade de ensino, segundo Nóvoa (1995b), *"depende muito da boa formação dos professores em geral, mas não uma formação construída por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso*

é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (p.25).

O autor ainda complementa dizendo que *“a docência deve ser entendida como uma atividade profissional complexa que exige saberes e competências necessárias ao seu exercício.”* Assim, compreender como os professores de inglês constroem a profissionalização docente na vivência das práticas pedagógicas, articulada à sua formação é uma forma de ouvi-los, reconhecê-los e valorizá-los como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes, responsáveis por uma sociedade mais democrática, mais crítica e acima de tudo mais humana.

Leffa (2000), afirma que *“além de desempenhar um papel político e social, os professores têm seu foco no processo de ensino-aprendizagem, e para lidar com a diversidade de indivíduos que constituem o cenário da escola pública, o docente deverá possuir não apenas o domínio específico da área, mas também o domínio das áreas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades essenciais para o exercício docente, portanto, o professor é acima de tudo um profissional da educação.” (p.333).*

Nota-se a importância do papel do professor coordenador no auxílio à construção do conhecimento dentro do espaço de HTPC, pois ele precisa pesquisar e pôr à discussão textos que auxiliem na reflexão teórico-prático a fim de ajudar os professores de inglês a encontrar respostas para os problemas educacionais e dar sentido às reais necessidades do grupo.

Conforme Freire, M. (2003) *“aprendemos porque damos significado à realidade; porque buscamos, desejamos desvelar o porquê do que não conhecemos. Toda busca do saber nasce de uma inquietação, da falta, que emana na prática. Prática que sempre revela uma concepção teórica que a fundamenta. Dominar pelo estudo o modelo teórico que nos*

inspira é voltar-se à prática para recriá-las, é tarefa de estudioso. Um sujeito que é autor de seu pensamento, que faz prática e teoria.” (p.8).

A autora complementa afirmando que *“para buscar esse aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador por meio de ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar e o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos, é preciso fazer com que o olhar e o escutar se envolvam em uma ação altamente movimentada, reflexiva, estudiosa.” (Freire, M., 2008, p.130).*

Segundo Freire (2005), *“é no grupo sob a coordenação de um educador e na interação com os seus colegas, que se aprende a pensar e a construir conhecimento. Esse processo envolve exercício permanente, disciplinado de falar, escutar, observar, ler, escrever, estudar e agir. Pensamos sempre com o outro (em acordo ou desacordo) e para o outro. Todo pensamento demanda comunicação. Pensamos para nos comunicar. Porque nos comunicamos (interagimos), pensamos.” (p.158).*

Sobre esse pensar, Damianovic (2004), afirma que *“tanto os professores de inglês quanto os demais professores precisam ter em mente que a educação deve oferecer ao indivíduo possibilidades para ele pensar para transformar o mundo de modo a poder agir politicamente (Moita Lopes,2005). Para tanto, é crucial que todo professor tenha uma percepção aguçada, tome consciência, entenda e se preocupe com aspectos socio-históricos-culturais relativos ao mundo social contemporâneo em que está situado e em que vive, mundo esse que é composto de processos sociais, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos. “Não se pode transformar o que não se entende e sem a compreensão do que se vive, não há vida política” (Moita Lopes, 2005:30-33).*

Tomando como base essas concepções de linguagem, o professor coordenador e os professores de inglês deveriam desenvolver uma *“prática sistemática de análise na e sobre a ação” (Schön,1992)* e entender que o seu papel deve ser o de um pesquisador e colaborador na construção do conhecimento

(Magalhães, 2002), e assim se tornar um profissional crítico no fazer pedagógico.

1.4 –Educação bancária

Para envolver-se com esse novo paradigma, seria importante que os professores de inglês se desfizessem das crenças pedagógicas obsoletas, como a crença na "*educação bancária*" (Freire,1987) que não permite a interação com o objeto de estudo, com o aprendiz, com o meio e com o formador.

Essa crença, infelizmente, ainda inviabiliza o desenvolvimento sócio-cognitivo dos professores nos espaços de formação, pois não permite que as reuniões pedagógicas se tornem verdadeiras "arenas" de discussão e questionamento acerca de temas relevantes ao seu desenvolvimento pedagógico. Pelo contrário, ela engessa o fazer pedagógico dos professores de inglês, tornando-os apenas conteudistas, ou seja, verdadeiros robôs que reproduzem, sempre, a mesma práxis, sem sentido para si e para o grupo.

É preciso ter coragem e engajamento para mudar o que está enraizado há muitas décadas, pois sabemos que toda mudança de paradigma gera crise e conflitos, mas o mais importante é estar disponível à realidade de forma a criar "*situações dialógicas*" (Bakhtin,1929), não aquela restrita ao "*eu - outro*", mas principalmente àquelas que possibilitem a busca de decisões políticas que favoreçam a transformação do grupo e do projeto social.

Portanto, toda mudança gera desconforto e insegurança. É muito mais fácil perpetuar as mesmas práticas educacionais do que ter que refazer os conceitos e começar tudo de novo. Além disso, dificilmente ficamos imunes às mudanças, pois elas ficam aí nos instigando por meio do fazer diferente do outro e ninguém, acredito, "*quer perder o bonde da história.*" Por isso,

precisamos aceitar as mudanças, vivenciar as crises conceituais e depois nos "ressignificar."

Para Boff (1983), *"geralmente vivenciamos a crise como algo ruim, anormal e que não deve ser. A crise é necessária (por isso inevitável) a todo processo de vida (econômico, social e pessoal), porque esse processo jamais é linear, mas se dá por rupturas e novas retomadas. A crise estoura de tempo em tempo para permitir que a vida continue viva e se possa desenvolver. Ela não é um sintoma de doença, mas de saúde. Não é algo a ser deplorado, mas explorado. Tudo depende de como enfrentamos a crise"* (p.3).

Freire (1982), afirma que *"a negação da crise e do conflito é a negação da construção do conhecimento. Assim como a crise, o conflito é temido, tido como algo ruim. Suas manifestações muitas vezes causam mal-estar, confronto, porém é no conflito que o sujeito aciona mecanismos novos para a reorganização e busca de um novo equilíbrio. Evitar o conflito é adiar a mudança, a transformação num movimento anti-dialógico, trabalho pelo conformismo e dominação."* (p.173).

Em função disso muitos professores de inglês são resistentes à mudança, preferindo ficar em uma "zona de conforto". Alguns verbalizam a resistência, outros, camuflados por um discurso falso, oralmente acompanham os combinados nas tarefas, mas na prática, mantêm-se como são há muitos anos, ou seja, reproduzem a prática da "educação bancária".

É importante ressaltar que, Freire (1982), ao falar sobre esse *"movimento anti-dialógico"* em contraposição com àquele o qual Bakhtin (2005) faz alusão como *"dialógico"* se refere a falta de diálogo que pode ocorrer entre duas ou mais vozes, não no sentido da fala comum entre as pessoas, mas no sentido de fazer com que as relações lógicas e concreto-semânticas se materializam em discurso, ou seja, em enunciado e, assim, *"ganhar autor, criador de dado enunciado"* (Bakhtin, 2005, p.184).

E as HTPC, por serem um espaço onde há grande heterogeneidade de professores, permitem essa ampla interação discursiva que podem gerar discussões ideológicas, políticos e culturais entre os seus interlocutores trazendo grande benefício ao desenvolvimento crítico dos professores de inglês.

Essas discussões também podem gerar confrontos pessoais e assim afetar a inter-relação com professores de inglês presentes, tais como criar antipatias e sentimentos de exclusão. Também pode provocar um silêncio entre eles por causa da intimidação involuntária que alguns podem exercer em função da relação "poder-saber" (Foucault,1997b) e do discurso dominante.

Os professores de inglês trazem consigo diferentes histórias de vida, diferentes experiências profissionais, diferentes identidades culturais, diferentes maneiras de agir e pensar e vários tipos de crenças que geram grande diversidade de posturas e, segundo Vygotsky (1992), essas posturas, apesar de consistirem na "zona mais estável dos sentidos", são social e historicamente produzidos e, portanto, mutáveis.

Elas se caracterizam pela diversidade de leituras a respeito das relações sujeito-sociedade que resultam em teorias antagônicas sobre a construção do sujeito e entendê-las é reconhecer o outro como diferente, desvendando suas características e especificidades, para que possa haver uma compreensão de si mesmo.

Enfim, todas essas diferentes crenças e posturas geradas pela heterogeneidade dos professores (coordenador e inglês) são fundamentais para a formação dos mesmos, uma vez que é por meio do outro que nós nos constituímos e crescemos profissionalmente.

1.5 – Relação alteritária

Na relação alteritária, segundo Jodelet (1998), *"há um sentido de complementaridade e interdependência no modo de pensar, de sentir e de agir, onde as experiências particulares são preservadas e consideradas, sem que haja preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição destes"*, (p. 47-67).

A prática da "alteridade", conforme Jodelet (1998), *"conduz da diferença à soma nas relações interpessoais entre os seres humanos revestidas de cidadania. Pela relação alteritária é possível exercer a cidadania e estabelecer uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, na medida em que se identifique, entenda e aprenda a aprender com o contrário"*, algo muito presente na comunidade escolar e, principalmente, nas reuniões de HTPC.

Outro aspecto interessante sobre a alteridade, segundo Jodelet (1998), diz respeito à uma perspectiva que encerra a diferença em si mesma, posto que *"...ao designar o caráter do que é outro, a noção de alteridade é sempre colocada em contraponto: 'não eu' de um 'eu', 'outro' de um mesmo"* (p.48). Destacando a alteridade como *"produto de duplo processo de construção e de exclusão social que mantém sua unidade por meio de um sistema de representações."* (p.47-48). A autora diz que sua análise deve compreender tanto os níveis interpessoal quanto inter-grupal.

Em outra perspectiva e a partir do diálogo com a física, Rolnik (1992), define alteridade como *"o plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado pelo outro, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogenético."* (p.1).

Esse conceito heterogenético que Rolnik (1992) menciona acima converge com a visão de Vygotsky (1995), no qual ele afirma que *"é por meio da atividade humana que o ser humano transforma o contexto social no qual se insere e, nesse processo, constitui a si mesmo como sujeito, ou seja, constitui o seu psiquismo."*

A história do desenvolvimento da sociedade e de cada pessoa, portanto, está diretamente relacionada às transformações da atividade humana e dos motivos que a impulsionam.

Além disso, é possível afirmar pelo exposto até então que a dimensão da relação com um outro é fundante do próprio sujeito, ainda que *"...a sós consigo mesmo"* (p.162). Ou seja, a existência de um eu só é possível via relações sociais sempre marcadas pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura. (Vygotsky,1987).

O professor coordenador precisa saber lidar com a alteridade dos professores de inglês sem que este relacionamento leve à perturbação, ao desequilíbrio e ao confronto, pois ao agir assim, é possível que as reuniões de HTPC transcorram em um ambiente de paz e harmonia e, principalmente, de colaboração e respeito.

Por outro lado, quando se instaura essa forma negativa de reação, o sujeito desiste, irrita-se, sente-se desqualificado, não consegue coordenar a forma de pensar, de processar as informações, sente-se apático e incapaz de recorrer aos recursos de raciocínio lógico e subjetivo, não produz conhecimentos ou informações e não consegue refletir sobre as situações-problema que são propostas pelo professor coordenador ou mesmo pelos professores presentes.

Portanto, seria muito importante que o professor coordenador ficasse atento a esse tipo de discussão negativa para impedir que reações adversas ao bom andamento das reuniões de

HTPC se instaurem e prejudiquem o desenvolvimento crítico-reflexivo dos professores de inglês.

Uma vez restabelecido um ambiente de *"co-construção do conhecimento"*, o professor coordenador deve retomar e estimular a oralidade dos professores de inglês sobre as suas experiências pedagógicas e de ensino-aprendizagem, nas reuniões de HTPC, e fazer com que todos compartilhem e aprendam com o conhecimento do outro, respeitando as diferenças culturais de cada um.

1.6 – A oralidade nas HTPC

Segundo Freire (1996), *"a oralidade exige solidariedade com o outro. A oralidade é dialógica por sua própria natureza, à medida que não se pode realizá-la de modo individualista."*

E para que essa oralidade aconteça, segundo Bakhtin (2005:152), *"não podem ocorrer duas enunciações iguais e diretamente orientadas para o objeto (contexto monológico), pois isso não permite que haja possibilidade para uma multiplicidade de vozes que se realiza entre diferentes consciências."* Barros (1997), complementa ao afirmar que *"os discursos são duplamente orientados e remetem a relação de um discurso com o discurso do outro, se constituem em uma arena onde as múltiplas vozes se engendram em uma rede discursiva polifônica, que se entrecruzam, respondem umas às outras, se completam e ou se polemizam"* (p.34), na busca de um objetivo em comum: discutir os problemas pedagógicos e propor soluções.

1.7 – Relação de poder nas HTPC

Fazer com que as reuniões de HTPC *"dêem certo"*, com que todos encontrem e ocupem o seu espaço individual de participação co-responsável pelo curso do trabalho de produção de conhecimento é função do professor coordenador, pois esculpe o perfil da sua autoridade, sem ser autoritário, frente ao grupo de todos os professores de inglês.

A relação de cuidado, atenção e acolhida ao grupo, só pode existir se edificada sobre bases sólidas, sobre os pilares de uma autoridade que conhece o objeto de sua ação e que a planeja minuciosamente para alcançar o outro. Ai se desvela a outra face do poder, não aquela associada à "opressão" e ao desmando, que cala e aliena muitos por meio da ação desmedida de um único protagonista.

O poder que devemos nos referir é aquele que "se encontra a serviço do outro, a favor da sua emancipação". Um poder que não transforma o outro em objeto, mas antes, o promove como sujeito.

Uma vez conhecedor de sua força, de seu poder, em lugar de negá-lo, cabe ao professor coordenador transformá-lo em instrumento de "libertação" ensinando, por meio da relação questionadora que consiga instaurar e manter entre os professores de inglês, o conhecimento como entre aqueles e a si mesmo'

Conforme Lessa (2004:79), *"o uso ético do poder, pelo professor coordenador, estando a ética aqui aceita exclusivamente como orientadora da ação política para a 'emancipação', é instituinte da condição crítica e problematizadora" que os professores de inglês trazem consigo frente a sua realidade sócio-histórico-cultural."*

O espaço de HTPC servirá assim à manutenção da participação de todos, ao estabelecimento das tarefas e dos processos investigativos, à avaliação das ações necessárias para a implementação de ações pedagógicas que sejam eficazes em determinado contexto escolar, servindo de estímulo para a organização do fazer coletivo.

O professor coordenador possui um papel importante para a mediação desses conflitos, uma vez que ele precisa saber gerenciar essa "arena" onde os conflitos são problematizados", criando um

ambiente de paz, harmonia e respeito e, principalmente, para que possa haver um ambiente de "co-construção do conhecimento".

E por meio desse ambiente, seria importante que o professor coordenador incentivasse os professores de inglês "a falar sobre experiências que lhes possibilitassem construir conhecimentos vinculados à sua vida concreta e que, também, lhes permitissem uma visão crítica da realidade onde estão inseridos e, ao mesmo tempo, incentivassem sentimentos e pensamentos" (Lessa, 2004:79-89).

E pensando assim, seria importante para os docentes que o professor coordenador não os deixasse solitários e, eles próprios, não se sentissem solitários em seu fazer e que encontrassem formas para que tivessem uma participação ativa nas reuniões de HTPC e, também, em todas as dependências da escola, proporcionando a todos oportunidades de "aprendizagem significativa" e não "aprendizagem mecânica".

Segundo Toro (2002), "ninguém faz nada sozinho, por isso a educação deve servir a um projeto da sociedade como um todo para que seja eficiente e tenha sentido" (p.25).

Para Foucault (1997b), os espaços formativos possibilitam momentos de discussão sobre os encaminhamentos pedagógicos a partir do Projeto Político Pedagógico da escola que é construído pelo grupo docente e a ele se dá sentido e visibilidade e todos sabem para onde ir e como ir.

Porém, é preciso ter cuidado para que ele não seja transformado sob a égide do autoritarismo, obrigando os sujeitos a seguir idéias as quais não foram totalmente discutidas, questionadas, fundamentadas, absorvidas e aceitas pelos professores e pela comunidade.

Para Silva (1995), "o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes (definidos, seja na forma

estreita, para se referir aos atores na educação institucionalizada, seja de forma ampla, para se referir a outras relações pedagógicas, tais como as que se dão entre pais e filhos, escritores e leitores e assim por diante) com respeito as questões de saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem.” (p.13-14).

Portanto, a relação “*poder-saber*” pode levar o professor coordenador a acreditar que as suas escolhas pedagógicas são as mais adequadas para serem estudadas e aplicadas durante as reuniões de HTPC, não se levando em consideração a importância de se criar um ambiente de negociação que seja favorável a aprendizagem significativa dos professores de inglês e dos demais presentes durante as reuniões.

Foucault (1997b), afirma que *as técnicas e práticas que induzem esse comportamento podem ser chamadas de “regimes de verdade” nas quais as relações disciplinares de “poder-saber” são fundamentais aos processos da pedagogia. Sejam elas auto-impostas, impostas pelos professores, ou impostas sobre os professores.*

É possível que esses mecanismos de “*poder-saber*”, uma vez enraizados na conduta do professor coordenador, de forma deturpada, podem conduzi-lo a posturas autoritárias e arrogantes, prevalecendo um discurso próprio no qual se diz: sou eu que possuo o poder, a informação, o conhecimento e o saber e, portanto, tenho poder instituído para fazer valer as minhas prerrogativas.

Tal postura é contrária aos conceitos de “*reflexão crítica e transformadora*”, uma vez que ela é unilateral e desprovida de qualquer possibilidade de negociação entre diferentes saberes e, também, não permite a “*co-construção de ações*” para os problemas pedagógicos das escolas.

1.8 – Reflexão sobre a ação

Segundo Schön (1987), "*é por meio do exame da eficiência das técnicas utilizadas no ensino e na reflexão sobre a prática docente, durante e depois do ensino, que se poderá chegar a uma reflexão crítica e transformadora e, com isso, encontrar meios para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem*" (p.39).

O autor complementa dizendo que "*esse processo é um processo de ressignificação constante e sem fim.*" Em função disso, seria importante tanto para o professor coordenador quanto para os professores de inglês que adquirissem essa forma de pensar e agir e as utilizassem no transcorrer de todas as HTPC.

Esta pesquisa tem como base *a reflexão na e sobre a ação de* (Schön,1987); na visão *sócio-interacionista da linguagem* – com base nos princípios engajadores do discurso, visto como construção de significados, dialogicamente constituído pelos seus participantes, entendido como *sócio-interacional* - conceitos discutidos por Vygotsky, (1930/1998:12) cujos processos cognitivos são desenvolvidos nas interações entre aprendizes, neste caso, professor ou colegas que possibilitam a construção do conhecimento e, também, na visão bakhtiniana (Pennycook, 2001; Smith, 1992).

É por meio deste enfoque, que vem surgindo uma maior preocupação com a formação dos professores de língua inglesa que seja diferente da realizada nos moldes de um currículo que, por suas características, distância naturalmente a teoria da prática. E em se tratando das reuniões de HTPC, isso fica muito aparente.

Schön (1983), propõe uma formação profissional com ênfase na *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão.

Dentre os pesquisadores que têm estudado a questão da *reflexão na e sobre a ação*, podemos citar Romero (2009), que pesquisa *a reflexão através da autobiografia na educação de professores*, Perrenoud (2002), que *discute o saber refletir sobre a própria prática – objetivo central na formação dos professores*, Celani (2000) e Magalhães (2006) que *discutem sobre a importância do trabalho colaborativo nas práticas discursivas em sala de aula* e que, no meu entender, será extremamente útil nas análises sobre as interações durante as HTPC.

Desta forma, situado no contexto institucional de uma escola pública, esta pesquisa tentou compreender qual era o papel das reuniões de HTPC na formação continuada dos professores de inglês à luz da “reflexão crítica”.

1.9 – Teoria social da aprendizagem

A teoria *sócio-interacionista* tem implicações importantes no processo de instrução: o professor coordenador deve proporcionar aos professores de inglês (e aos seus colegas de trabalho) a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com outros em processos de aprendizagem colaborativa.

Vygotsky (1934), enfatiza a ligação entre as pessoas e o contexto cultural em que vivem e são educados. De acordo com o autor, as pessoas usam instrumentos que vão buscar à cultura onde estão imersas e entre esses instrumentos tem lugar de destaque a linguagem, a qual é usada como mediação entre o sujeito e o ambiente social.

A internalização dessas competências e instrumentos conduz à aquisição de competências de pensamento mais desenvolvidas, constituindo o cerne do processo de desenvolvimento

cognitivo e que muito facilitaram na busca das respostas para as questões-problema levantadas neste trabalho.

Essa teoria tem como pressuposto a visão *socioconstrutivista* baseada na idéia de que a *aprendizagem significativa* ocorre por meio da interação entre o participante, o objeto e outros participantes (colegas ou professores). As outras formas de aprendizagem, tais como: a imitação, a observação, a demonstração, a exemplificação e a prática dirigida são colocadas em segundo plano.

Para Vygotsky (1934), a aprendizagem ocorre por meio de contextos culturais e por meio da linguagem no processo de construção de conhecimento e do desenvolvimento cognitivo. Seus estudos postulam uma *dialética das interações com o outro e com o meio*, como desencadeador do desenvolvimento sócio-cognitivo.

No meu entender, um dos pontos centrais da pesquisa de Vygotsky (1978), é o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, que afirma que o desenvolvimento da aprendizagem deve ser visto a partir do ponto de onde não sabemos, pois para Vygotsky (1978), não devemos nos preocupar com o conhecimento já consolidado, mas sim com o conhecimento que está em processo de acontecer.

O autor define a ZPD como: "A *distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*" (1998, p.112)

Portanto, é neste ínterim, entre o que já sabemos e o que estamos prestes a aprender, que deve acontecer a "ação

educacional”, a compreensão dos fenômenos relacionados ao ensino-aprendizagem e a apropriação do conhecimento novo.

Podemos afirmar, então, que os professores de língua inglesa já vem com os seus conhecimentos, as suas experiências e as suas crenças consolidadas, precisando que sejam analisadas e refletidas para que se possa compreender quais conhecimentos precisam ser revisitados, refletidos e possivelmente apropriados outros conhecimentos que podem ajudá-los no desenvolvimento das atividades pedagógicas e, também, no seu desenvolvimento profissional.

Mas para que isso aconteça, os professores de língua inglesa precisarão da ajuda, da instrução, da intervenção e da mediação do outro, ou seja, de alguém mais experiente que lhes traga novas informações e conhecimentos que possam ser discutidos e analisados a partir dos conhecimentos já existentes e, desta forma, ampliar o campo de visão das suas práticas em sala de aula.

Portanto, é entre o que já sabemos e o que estamos prestes a aprender que Vygotsky (1978), chama de *Zona do Desenvolvimento Proximal (ZPD)*, que acredito ser a mais interessante em termos de desenvolvimento porque é onde a aprendizagem está acontecendo agora (nas HTPC) e é o que permite a intervenção (do PCP). E, agindo desta forma, os professores de língua inglesa podem, entre si, nas HTPC, operarem transformações e *“ressignificar”* as suas práticas pedagógicas, pois é na interação (principalmente a realizada entre pessoas face a face) que ocorre o processo de internalização dos conhecimentos propostos nas HTPC. Por isso o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor coordenador.

Acredito que as interações são os possíveis espaços para que os professores de inglês consigam compreender (por meio da internalização) as representações mentais de seu grupo social.

A construção do conhecimento ocorre primeiro no plano externo e social (com outras pessoas) para depois ocorrer no plano interno e individual. Nesse processo, a sociedade e, principalmente, seus integrantes mais experientes (adultos, em geral, e professores, em particular) são parte fundamental para a estruturação de que e como aprender.

Para Romero (1998), esse *"processo de internalização não é linear, uma vez que a criança (indivíduo) é um ser ativo que, além de integrar-se ao social, ante a ele se posiciona, sendo capaz de adotar uma postura crítica e mesmo transformá-la"* (p.9).

A autora ainda complementa ao dizer que *"o homem fala de si, (re)conhece-se, volta-se sobre si mesmo pela linguagem a qual pode falar de seu próprio acontecimento. (...) a linguagem é constituída dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é a condição fundamental do desenvolvimento mental"* (p.11).

Por conta disso é importante ressaltar que a *"prática problematizadora"* da educação enfatiza o poder criador dos educandos a partir da revelação da realidade, da reflexão crítica sobre as suas ações e suas relações com o mundo. Desta forma, cabe ao educador auxiliar e possibilitar os meios para a obtenção desta consciência crítica, como também, vivenciar este processo de conscientização.

Para Freire (2001), *ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*. Portanto, segundo Toro (2002), *"ninguém faz nada sozinho por isso a educação dever servir a um projeto da sociedade como um todo para que seja eficiente e tenha sentido"* (p.25).

Foi por meio desse contexto que procurei realizar a pesquisa, uma vez que a aprendizagem acontece por meio da interação do indivíduo com o meio e, nesse caso, a escola e as HTPC são um dos melhores lugares para essas interações coletivas. Elas possibilitaram a mediação daquilo que os professores de inglês sabem fazer com o que eles são capazes de aprender na interação com os outros professores. Não se pode negar que os professores também são aprendizes no fazer das atividades pedagógicas de língua inglesa.

A teoria *socio-interacionista* de Vygotsky (1939/1996), foi muito importante para a análise dos dados coletados porque ela possibilitou compreender o desenvolvimento cultural do PCP na formação continuada dos professores de língua inglesa, tanto socialmente (interpsicologicamente) quanto individualmente (intrapsicologicamente).

Esta prática possibilita a criação de métodos mais eficazes que nos levem a ter uma atuação mais interacional mediada pela linguagem e por nos remeter ao princípio de que juntos, diretores, coordenadores, professores, alunos e comunidade escolar possamos aprender, criar e desenvolver atitudes que nos permitam guardar todo o conhecimento adquirido nas interações realizadas durante as HTPC e utilizá-lo na mediação entre professor-professor, aluno-professor e professor-aluno.

Esta fase da pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a *reflexão na ação* que Schön (1987), chama de *reflexão sobre a reflexão na ação* e que abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar professor pesquisador de sua prática.

A base para esse conceito de professor pesquisador de sua prática é a "*teoria crítica*" (Pimenta,2002), que postula que "a

reflexão é coletiva: incorpora a análise dos contextos escolares em um contexto mais amplo ('confrontar': que efeito essas reuniões de HTPC terão na minha vida profissional e na de outros professores de inglês? Como me tornei assim? Como posso agir de forma diferente?

1.10 – Os quatro planos genéticos do desenvolvimento

Segundo Vygotsky (1930/1998), o psiquismo é constituído ao longo da sua própria história numa complexa interação entre quatro Planos Genéticos de Desenvolvimento, que são: **1)** – a filogênese, que diz respeito à história da espécie humana, a sua origem e os limites e possibilidades de funcionamento psicológico; **2)** – a ontogênese que descreve o percurso de desenvolvimento de cada indivíduo ao longo de sua vida; **3)** – a sociogênese que analisa a história cultural do sujeito onde ele está inserido socialmente e a **4)** – microgênese que se preocupa com aspectos mais individuais do desenvolvimento de cada indivíduo.

Os indivíduos nascidos com características de sua própria espécie percorrem o caminho da ontogênese, pois são munidos pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelos hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolveu e, também, pelas representações simbólicas e concretas que fez durante esse processo.

A microgênese constitui, assim, o quarto *Plano Genético de Desenvolvimento* que interage com os outros três, pois caracteriza-se pelo entrecruzamento com o biológico, com a história da sociedade na qual o indivíduo se desenvolveu e pela história pessoal deste indivíduo que serão determinantes na sua forma de pensar.

Estes quatro *Planos Genéticos de Desenvolvimento*, que Vygotsky (1930/1998) concebeu, perfazem a idéia de que o mundo

psíquico e o funcionamento psicológico não estão previamente prontos, não são inatos e não nascem com as pessoas, mas também não são oferecidos às pessoas como algo pronto e acabado.

Portanto, ao contrário do cartesianismo, o desenvolvimento psíquico não é realizado por um processo solitário mas é, desde o início, um processo social e cultural. O homem deixa de ser visto como um ser natural passando a ser concebido como um ser social e a sua subjetividade socialmente constituída não é dada pela natureza.

Com isto, deixa de fazer sentido a separação entre mundo externo, objeto do conhecimento, e o sujeito do conhecimento, já que seu próprio conhecimento é constituído externamente pela linguagem.

É por meio dessas teorias propostos por Vygotsky (1930/1998), que procurarei embasar todo o conteúdo do questionário que será levado ao conhecimento do PCP com o objetivo de tentar conhecer, se possível, cada passo da sua formação cognitiva com o intuito de encontrar respostas para as perguntas propostas nesta pesquisa.

1.11 – Abordagem colaborativa

Esta pesquisa também está fundamentada na *abordagem colaborativa*: Celani, 2000; Liberali, 2004; Magalhães, 2006; Perrenoud, 2002 e Schön, 1987, uma vez que esta teoria tem muito a ver com as reuniões de HTPC onde os professores procuram trabalhar em grupo ajudando uns aos outros para atingir um objetivo, que é a produção de saberes e conhecimentos que possam ampliar e transformar a práxis pedagógica.

Acredito que a colaboração acontece pelo exercício de competências na obtenção de resultados mutuamente vantajosos. Seja qual for a situação, de nada adianta comprovar enorme competência sem exercitá-la para obter resultados colaborativos.

Para Oliveira (2009), esses resultados, na atividade docente, permitem um salto qualitativo na busca do entendimento do significado da ação de professores e alunos que, ao ser compartilhado, ganha uma nova dimensão, da negociação do significado e da participação não invasiva, mas consentida e permitida, que, como tal, está imersa no comprometimento, na responsabilidade com a transformação da realidade cotidiana dos professores de inglês, não somente nas HTPC como na realidade da sala de aula.

Segundo Vygotsky (1930/1998), *"o desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade e para que se torne completo, necessita de interação social"* (p.112).

Portanto, conclui-se que a aprendizagem desencadeia-se entre o sujeito e os outros sujeitos, ou seja, no contexto coletivo onde a cooperação gera colaboração e, por sua vez, reelaboração.

O autor argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento ocorrem mediadas pela relação com outras pessoas. Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

1.12 – Concepção antropológica

Essa pesquisa teve, também, como base a concepção antropológica de Paulo Freire (2001), que preconiza que *o ser humano é inconcluso, inacabado*, bem como na idéia de que o conhecimento se constrói por meio da articulação dos diferentes pensamentos nas HTPC onde encontra eco no projeto formativo, visto que é por meio do diálogo permanente, dentro do rigor metodológico entre teoria e prática, que os significados são construídos no coletivo escolar onde se faz a educação.

Parafraseando Freire, P. (2001), procurei pesquisar as palavras faladas e escritas do **PCP** para saber o que ele sabe, o que ele quer e como ele vive. Suas falas e textos propiciarão um acesso privilegiado à sua consciência cognitiva.

Examinarei as palavras e os temas que foram mais importantes para ele, pois assim será possível ter acesso aos diferentes materiais referentes à sua realidade e que, acredito, podem favorecer ao estudo e as análises das falas em HTPC.

1.13 – Teoria da “ação comunicativa”

Segundo Habermas (1987d), entende-se por ação comunicativa quando há interação entre duas ou mais pessoas na esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre os mesmos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, *“uma interação simbolicamente mediada, a qual se orienta segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes”* (p.57).

O autor propõe um modelo de ação comunicativa em que as pessoas interajam e, por meio da utilização da linguagem,

organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna. Ele apresenta a situação lingüística ideal: o discurso, que tem por objetivo fundamentar as pretensões de validade das opiniões e normas em que se baseia implicitamente a outra forma de comunicação ou "*fala*", que chama de "*agir comunicativo*" ou "*interação*" e que são essenciais, nas reuniões de HTPC, para que a prática do diálogo entre os professores de língua inglesa seja um hábito constante, tendo em vista que *o diálogo, por sua clareza e simplicidade é a forma clássica da comunicação verbal (Bakhtin,1997).*

O autor ainda afirma que o discurso está vinculado ao modelo da ação comunicativa, pois refere-se a uma das formas da comunicação ou da "*fala*", que tem por objetivo fundamentar as pretensões de validade das opiniões e normas em que se baseia implicitamente a *outra forma de comunicação ou "fala", que chama de "agir comunicativo" ou "interação".*

Portanto, o processo de comunicação, que visa ao entendimento mútuo, está na base de toda a interação, pois somente uma argumentação em forma de discurso permite o acordo de indivíduos quanto à validade das proposições ou à legitimidade das normas.

Por outro lado, o discurso pressupõe a interação, isto é, a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria.

1.14 – Avaliação

Como a questão da avaliação esteve presente em todas as reuniões pedagógicas que observei, não faria sentido se eu não discutisse teoricamente as concepções de avaliação neste capítulo,

uma vez que ela tinha relação com as questões de ensino-aprendizagem no fazer dos docentes em sala de aula.

Portanto, inicio a discussão do tema fazendo uma breve introdução sobre o que vem a ser avaliação e as diferentes formas de se avaliar.

Todo sistema educacional faz parte de uma organização social determinada e as concepções de avaliação predominantes na escola podem espelhar o seu contexto histórico e suas opções políticas.

Portanto, a avaliação pode ser utilizada como instrumento de poder e controle, a serviço da passividade, do autoritarismo, da competição, do individualismo, do consumismo. Ou a serviço da construção de uma sociedade solidária que liberte cada ser humano para a realização dos seus potenciais e, ao mesmo tempo, leve em conta os vínculos entre as pessoas e a integração da comunidade humana no ambiente natural.

A avaliação é um processo abrangente: implica uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica no sentido de identificar dificuldades, avanços e resistências. Compete aos professores de inglês utilizá-la como instrumento que lhes permita questionar constantemente suas propostas de ensino.

O uso adequado da avaliação torna flexível o processo ensino-aprendizagem e possibilita o redirecionamento da prática, a decisão sobre o que fazer para superar obstáculos.

Conforme Raphael (1993), a avaliação é um processo que utiliza informações para formular "*juízos de valor*", diante dos quais se tomam decisões.

A autora afirma que a avaliação apresentada como processo antevê um controle de qualidade que supõe tanto confiabilidade nos dados obtidos e no instrumento usado quanto análise, interpretação e criação de situações de intervenção como forma de garantir essa qualidade.

Para a autora, a utilização de informações têm como antecedente a obtenção dessas informações pela aplicação de instrumentos de medida. O "juízo de valor" constitui-se na transformação destas informações em um julgamento, supondo análise e interpretação. A tomada de decisão vai concretizar o objetivo a que se destina o processo.

A autora ainda acrescenta que, ao lado de uma descrição qualitativa, obtida através de dados de medida, a avaliação contém uma interpretação que traduz a qualidade política do processo dependendo do seu grau de participação.

De acordo com Bellester (2003), é necessário destacar que as diferentes modalidades de avaliação se distinguem mais pelos objetivos do que pelos instrumentos utilizados. O mesmo instrumento pode ser utilizado para diferentes modalidades de avaliação, a finalidade para que se coletou e analisou a informação é que determinará o tipo de avaliação efetuada.

A concepção do modelo de avaliação por objetivos, proposta por Tyler (1974), tem o caráter de controle e visa avaliar o grau em que estão sendo cumpridos os objetivos educacionais traduzidos em mudanças comportamentais que correspondem a graus de desenvolvimento pelos alunos.

Com base no cumprimento de objetivos, destaca-se a categorização de Scriven (1973), revista por Bloom (1983), que definem os tipos de avaliação segundo os objetivos a que servem:

Avaliação diagnóstica, é feita antes de se iniciar o processo de ensino-aprendizagem. Visa detectar situações-problema dos alunos ou da classe, subsidiar o planejamento e a organização de sequências de ação. Permite estabelecer o nível de necessidade iniciais para a realização de um projeto adequado;

Avaliação formativa, é feita ao longo do processo, de modo contínuo. Visa determinar, em cada unidade, os resultados com a finalidade de adequar ou reprogramar o processo. Fornece dados para uma decisão, que pode ser no sentido de criar condições de melhoria de ensino e de aprendizagem, uma vez que o processo não foi encerrado.

A avaliação durante o processo de aprendizagem ou avaliação formativa foi um termo introduzido em 1967 por M. Scriven para se referir aos procedimentos utilizados pelos professores para adaptar seu processo didático aos progressos e necessidades de aprendizagem observados em seus alunos.

Para Bellester (2003), a avaliação formativa responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. Se um estudante não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas: a causa pode estar nas atividades que lhes são propostas.

Para a autora, esse tipo de avaliação tem como finalidade uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes. Pretende, principalmente, eliminar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem.

A autora ainda acrescenta que, do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender esse funcionamento do estudante frente às tarefas propostas. A informação procurada se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas para chegar a um determinado resultado, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante.

Bellester (2003), finaliza ao dizer que a avaliação formativa destaca a regulação das atuações pedagógicas e, portanto, interessa-se fundamentalmente mais pelos procedimentos das tarefas do que pelos resultados.

Em resumo, a avaliação formativa persegue os seguintes objetivos: a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos.

Para Perrenoud (1991), se quisermos privilegiar a regulação durante as aprendizagens, será necessário sustentar as estratégias didáticas em dois mecanismos de regulação que não requeiram a intervenção constante dos professores: a auto-regulação dos aprendizes (formar os alunos na regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem) e a interação social em aula (favorecer as interações que se produzem na aula, já que os estudantes não aprendem sozinhos, e a confrontação de suas idéias com as dos companheiros e as do professor facilitam a aprendizagem).

O autor complementa ao dizer que, essas estratégias buscam, essencialmente, ensinar o estudante a aprender a aprender para que vá adquirindo a maior autonomia possível em seu processo de aprendizagem. Este procedimento leva ao que Perrenoud (1991) denomina de auto-sócio-construção do saber, processo que tem como

principais recursos na construção do conhecimento a auto-organização e a interação social;

Avaliação somativa, é realizada ao final do processo com o intuito de verificar em que grau foram alcançados os objetivos propostos. Geralmente integra uma grande quantidade de conteúdos e conhecimentos para compor uma amostragem válida e serve à classificação.

Como a decisão, neste caso, referê-se à classificação do aluno, este tipo de avaliação não dá condições para uma reorganização do processo ou reorientação dos alunos. Estas categorias dizem respeito a quando e para que se avalia.

Para Luckesi (1990), a avaliação supõe processo de "juízo de valor". Ela não deve centrar-se em procedimento de obtenção de dados meramente quantitativo como são atribuídas as provas escritas, pois as medidas evidenciam quanto se aprendeu e não como se aprendeu.

A avaliação somativa tem como objetivo estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino-aprendizagem. Destaca a coleta de informações e a elaboração de instrumentos que possibilitem medir os conhecimentos a serem avaliados.

Tem, essencialmente, uma função social de assegurar que as características dos estudantes respondem às exigências do sistema. Mas também pode ter uma função formativa de saber se os alunos adquiriram os comportamentos previstos pelos professores e, em consequência, têm os pré-requisitos necessários para aprendizagens posteriores ou para determinar os aspectos que deveriam ser modificados em uma futura repetição da mesma sequência de ensino-aprendizagem;

Avaliação do produto, tem o propósito de verificar se o aluno aprendeu e se os objetivos propostos foram atingidos. Os resultados do processo ensino-aprendizagem são avaliados, usando os dados de exames e observação. Não serve à melhoria do processo porque os dados são obtidos quando o aluno já está fora dele;

Avaliação de processo, feita ao longo do ano letivo, é um controle de qualidade que permite a intervenção de modo a garantir o resultado final ou a qualidade do produto. Supõe análise, interpretação e criação de situações de intervenção. Tem função de retroalimentação;

Avaliação institucional, diz respeito ao controle de qualidade de curso e da instituição. Estas categorias definem o que se avalia;

Avaliação segundo a sua referência, este enfoque das medidas educacionais foi feita por Popham (1976). Segundo o autor, as medidas podem ter por referência a norma ou podem se fundamentar em critérios.

As medidas referenciadas a norma, têm por base critérios relativos: tem a finalidade de verificar o desempenho do aluno com relação ao grupo ou classe. As notas são dadas a partir da suposição da existência de uma curva normal de distribuição de notas, onde a medida representa a norma ou a normalidade estatística. As demais notas são dadas tomando-se como referência a média da classe ou a norma estatística.

As medidas referenciadas a critérios fundamentam-se em critérios absolutos: buscam a formalização de comportamentos compatíveis com os objetivos. Têm a finalidade de verificar o desempenho do aluno com relação a um desempenho padrão ou a critérios estabelecidos nos objetivos;

Avaliação segundo a procedência, são categorias que dizem respeito a quem faz a avaliação. Nesta classificação entram: a auto-avaliação, a hetero-avaliação e a co-avaliação.

A *auto-avaliação* é feita pelo próprio aluno, como agente de sua aprendizagem. Este tipo atividade de julgamento pode ajudar na formação de uma auto-imagem e uma auto-crítica. Além disto, presta-se a avaliar os aspectos afetivos do processo ensino-aprendizagem, manifestos pelas atitudes. Mas pode servir também a aspectos cognitivos, revelando a passagem de um estágio desorganizado para um estágio crítico.

É valorizado pelo tecnicismo como instrumento de auto-controle, que oferece condições de "*feed-back*" para o aluno.

A *hetero-avaliação* é a que é proposta por alguém que não seja o educando. Pode ser realizada pelo professor, o que se constitui em avaliação interna por pertencerem todos os envolvidos ao mesmo processo. Pode ser externa, quando realizada por pessoas estranhas ao processo. A *co-avaliação* é uma avaliação mista ou conjunta entre agentes internos e externos ou alunos e professores.

A qualidade técnica de um processo avaliativo reside, essencialmente, no aprimoramento dos instrumentos utilizados. Estes instrumentos têm o objetivo de obter dados de medida que formularão um conjunto ao qual será atribuído ao "juízo de valor."

Estes dados que servirão ao julgamento necessitam de qualidades técnicas para que o juízo seja aceitável. Devem ainda ser coerentes com a totalidade do processo, pois nesta fase são decididas questões como: para quê servem os dados? Que informações são necessárias? Como serão obtidas as informações? A quem caberá esta tarefa?

Portanto, os problemas que podemos encontrar na avaliação podem ter relação com nossas próprias atitudes: Como nos vemos como professores de inglês? Temos consciência de que o êxito dos alunos é o nosso êxito e de que seu fracasso é nosso fracasso ainda que não nos sintamos e não sejamos culpados?

A nossa obrigação profissional é avaliar conhecimento ou o rendimento do aluno? Que tipo de estudo (objetivos didáticos e métodos) condicionam os alunos e que tipo de resultado realmente comprovam se a avaliação é qualitativa ou quantitativa?

Finalizando, a questão técnica da avaliação, o “como fazer”, é apresentado, muitas vezes, de modo a se criar uma representação antagônica à questão política que envolve o “para quê” e “o que fazer”.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, discutirei o procedimento metodológico, o contexto da pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados, os mecanismos utilizados para a análise dos dados e também sobre os participantes.

2.1 – Estudo de caso

Decidi fazer esta pesquisa com base no método do estudo de caso porque trata-se de uma unidade de análise de caráter específico que ajudou na compreensão dos dados coletados, uma vez que todas as informações levavam a um único foco, ou seja, saber se O PCP estava dando a devida importância para a formação dos professores de inglês nas reuniões de HTPC.

O enfoque foi totalmente *qualitativo* uma vez que busquei priorizar *a descrição de fenômenos linguístico-discursivos* por meio das falas do professor coordenador pedagógico as quais foram analisadas a partir dos objetivos do contexto de produção.

Segundo Yin (1990), o estudo de casos é uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenômeno atual dentro de um contexto de vida-real, onde as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas.

Portanto, o "*estudo de caso*" procura retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional em sua totalidade, sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais da investigação científica.

E no esforço de retratar a realidade, o pesquisador dela procura se aproximar ao máximo, tanto pela sua maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final. Este discurso foi mais natural para que as pessoas envolvidas pudessem, não só se encontrar e se reconhecer no estudo, como também, dar contribuições para um melhor equacionamento dos problemas em questão.

Foi dessa forma que procurei investigar, coletar os dados e analisá-los com o objetivo de integrar esses dados em uma perspectiva muito mais ampla, com base na *teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934)*.

Também foi por meio da prática educacional e do conhecimento de teorias educacionais que procurei fazer uma análise dos dados em forma de relato que, embora de cunho pessoal, possibilitou transmitir uma imagem com responsabilidade acadêmica sobre o fenômeno estudado.

2.2 – Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados escolhido para este trabalho foi a de *entrevistas semi-estruturadas (Rizzini 1999; Castro, Sartor, 1992; Manzini, 1991; Haguette, 1987)* com questões abertas sobre o *percurso profissional* do PCP, sobre as representações que ele faz dessas reuniões e também sobre a importância do seu papel na formação dos professores de inglês (Anexo nº 3).

Para Brookfield (1991 apud Damianovic), *"representações são regras sobre a realidade que são usadas para auxiliar a buscar explicações, fazer julgamentos e dividir várias ações. Elas são pressupostos que carregam verdades e influenciam como pensamos, percebemos nossas obrigações, entendemos as causas e os efeitos. Elas*

nos dão o discernimento do que é bom e ruim ou apropriado e inapropriado” (p.44).

Magalhães (2002), expõe que *“representação é uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores, crenças e verdades, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular” (p.39-58).*

Para a autora, a todo momento as representações são colocadas para avaliação, desconstruídas e revistas. As representações são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas; relacionadas, portanto, a valores, verdades e auto-compreensões que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem.

Portanto, a *entrevista semi-estruturada* foi utilizada com o objetivo de tentar identificar quais representações o professor coordenador pedagógico estaria se apoiando para desenvolver atividades que levassem os professores de inglês ao seu desenvolvimento profissional: *“será que estas atividades estão levando os professores de inglês a um modelo de interação questionador permitindo que os mesmos desenvolvam uma construção reflexiva e, desta forma, tenham consciência do seu papel como profissionais de ação no mundo?” (Shimoura,2005:74).*

O questionário também foi desenvolvido com o objetivo de obter respostas menos evasivas e com grandes possibilidades de conseguir informações substanciais para as perguntas propostas nesta pesquisa assim como fornecer dados concretos sobre o percurso profissional do coordenador pedagógico.

Mas por que trabalhar com *histórias de vida do percurso profissional* como metodologia dessa pesquisa? Muitos saberes são construídos na experiência, em especial no papel de professor coordenador, cujas competências e perfil profissional construíram e se constroem no dia-a-dia.

Se o profissional se faz no processo de vida, então é possível que os professores coordenadores aprendam a lidar com os conflitos, no dia-a-dia, na busca da compreensão dos fenômenos educacionais. Portanto, faz sentido registrar esse percurso por meio de relato e, em seguida, analisá-lo com o devido rigor da metodologia científica, validando experiências, historicizando estes saberes à procura de dados importantes na construção do conhecimento.

A análise de conteúdo foi uma metodologia de análise de textos escritos que permitiu refletir sobre os discursos dos PCP em uma abordagem qualitativa, com vistas aos conteúdos claramente explícitos ou àqueles nas entrelinhas das entrevistas.

Verificar a hipótese levantada, mapear as histórias, analisar pontos em comum ou conflitantes constituem o marco inicial para o caminhar da pesquisa na construção de um corpo teórico-reflexivo. *"As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que "ninguém forma ninguém" e que "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexões sobre os percursos da vida."* (Nóvoa, 1988, p. 116)

Procurei analisar os dados fornecidos pelo professor coordenador pedagógico por meio da metodologia de *"história de vida"* com base nas teorias de (Soares, 1994; Farias, 1994; Queiroz, 1988; Haguette, 1987; Becker, 1994; Camargo, 1984) e também nas trajetórias profissionais. Também explico os motivos da

escolha do participante, estabelecendo um diálogo com as questões levantadas por ele nesta pesquisa.

Busquei caracterizar as HTPC como lócus de construção de conhecimento, onde o papel do professor de inglês é de aprendiz, principalmente, frente ao tempo de experiência de formação do PCP, pois estes dados foram muito importantes para a fundamentação das respostas necessárias às questões apresentadas nesta pesquisa.

A escolha do participante e a sua história de vida, a elaboração do roteiro de entrevistas como instrumento de coleta de dados bem como as falas transcritas, possibilitaram material para a análise dos aspectos relacionais e de construção do conhecimento no espaço de formação de HTPC em uma unidade de ensino da rede estadual de educação.

Foi possível, portanto, conferir à avaliação seu pleno sentido educacional, sócio-histórico e político que, acredito, foi possível levar a uma transformação das práticas pedagógicas.

Também, foram feitas três gravações audiovisuais com duração média de duas horas, ou seja, às quartas-feiras, das 13:30 às 15:30 hs. Os dias escolhidos para a gravação das HTPC foram aleatórios, uma vez que se buscava obter informações menos tangíveis e que retratassem fielmente a realidade das HTPC.

2.3 – Tratamento dado aos dados

O tratamento dado aos dados dessa pesquisa tiveram como referência "*a teoria da análise de conversação de Marcuschi*" (2005), na qual recomenda que a transcrição de uma conversa obedeça as normas que melhor se adequem aos propósitos da pesquisa, devendo sempre ser pertinente aos objetivos do trabalho.

Em função disso, a transcrição das três gravações foi feita de maneira corrida sem a preocupação de fazê-la de forma detalhada, mas em blocos de significação que tivessem relação com as perguntas da pesquisa.

Na transcrição dos dados, procurei não mostrar sobreposição de vozes, alongamento de vogais, marcas de pausa, interjeições, falas que, no meu entender, não tinham relação com as duas perguntas da pesquisa dentre outras.

Portanto, as falas selecionadas para a transcrição foram escolhidas para atender as necessidades das perguntas da pesquisa, ou seja, identificar o papel das reuniões pedagógicas na formação dos professores de inglês assim como saber se as HTPC poderiam ajudá-los no seu desenvolvimento profissional.

2.4 – Gravação das HTPC

Foram gravadas três reuniões pedagógicas com o objetivo de encontrar indícios que pudessem responder as duas perguntas desta pesquisa. São elas:

- 1) –Qual é o papel das reuniões de HTPC na formação dos professores de inglês?**
- 2) –Até que ponto as HTPC ajudam na formação e no desenvolvimento dos professores de inglês?**

A primeira gravação ocorreu no dia 14 de setembro de 2011, a segunda aconteceu no dia 21 de setembro de 2011 e a última no dia 26 de outubro de 2011. Todas as gravações foram realizadas no mesmo espaço onde normalmente aconteciam as reuniões pedagógicas.

Portanto, foram seis horas de gravações e mais vinte dias oferecidos ao PCP para que ele pudesse responder as questões do questionário. As entrevistas semi-estruturadas foram encaminhadas via e-mail e devolvidas, também, por e-mails.

As três reuniões pedagógicas foram gravadas aleatoriamente para que não houvesse, inconscientemente, qualquer manipulação dos dados. Posicionei-me dessa forma para não escolher os dias que fossem mais propícios aos interesses dessa pesquisa, dando maior credibilidade a esse estudo. Ao agir assim, acredito, a coleta dos dados foram muito mais significativas, pois o objetivo era saber se as HTPC sempre tiveram como foco principal a formação profissional dos professores de inglês.

2.5 – Os Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram o Professor-pesquisador e o Professor Coordenador Pedagógico (PCP).

É importante ressaltar que o PCP da escola onde fiz a pesquisa é o participante focal.

Embora as perguntas desta pesquisa estejam voltadas para a formação dos Professores de Inglês, não foi possível efetuar um contato direto com os mesmos durante a observação das reuniões pedagógicas realizadas nos dias 14/09/2011, 21/09/2011 e 26/10/2011, uma vez que havia somente um único professor de inglês nas HTPC e, mesmo assim, ele estava de licença médica.

2.5.1 – O Professor-pesquisador

Sou formado em Letras com licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Ibero-Americana em 1992. Também

posso curso de especialização em Língua Inglesa pela USP/SP em 2006.

Atualmente estou com 53 anos de idade e faço curso de especialização em Práticas Reflexivas Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública pela PUC/SP e esta pesquisa (Monografia) faz parte do encerramento deste curso de pós-graduação.

Sou professor de inglês há mais de 30 anos, tendo atuado em várias escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio. Há cinco anos trabalho como professor de inglês no magistério estadual. Também sou pesquisador na área de Linguística Aplicada ao Ensino-aprendizagem de Inglês.

2.5.2 – O Professor de Inglês

Só havia um professor de inglês que frequentava as reuniões pedagógicas do ensino médio, mas infelizmente ele não esteve presente nas três HTPC que gravei porque estava de licença médica. Ele está no magistério estadual há 20 anos e se formou em Letras: Português/Inglês pela USP em 1980.

2.5.3 – O Professor Coordenador Pedagógico (PCP)

Decidi escolher o professor coordenador pedagógico da unidade de ensino onde trabalhei anteriormente por ser um profissional bastante qualificado, pois além de estar em atividade na rede estadual de ensino de São Paulo como professor coordenador há dez anos também é um profissional que busca sempre estar informado e atualizado quanto aos problemas atuais da rede. Ele possui formação acadêmica em Língua e Literatura Portuguesa pela PUC-SP, 1997 e Pedagogia pela USP em 2003, além de qualificação em curso oferecido pela Secretaria de Educação: Alfabetização Letra e Vida em 2005.

Com essa escolha foi possível levantar dados mais precisos que favoreceram discussões sobre a importância ou não das HTPC na formação dos professores de inglês, além de obter informações menos “censuradas”, ou seja, àquelas que não levassem o professor coordenador pedagógico a ficar preocupado em comprometer a direção da escola ou criar dificuldades no relacionamento das pessoas envolvidas na pesquisa, causando-lhes possíveis constrangimentos.

A elaboração do roteiro para a entrevista, assim como a escolha do participante da pesquisa, foi fundamental para otimizar a pesquisa e, também, para que as respostas das questões não se perdessem com assuntos que não fossem relevantes à proposta desse estudo frente às principais questões que pretendi explorar, no caso específico da presente proposta, saber se as HTPC realmente exercem o seu papel formador na vida profissional dos professores de língua inglesa; se elas são frequentadas pelos mesmos apenas por obrigação, sem que tenham qualquer sentido na construção do seu desenvolvimento profissional; ou se a sua institucionalização faz com que a sua obrigatoriedade contribua para a resistência dos professores de inglês em utilizá-la adequadamente como determina a lei.

2.6 – Pesquisa participativa

Este trabalho, também, se apoiou sob os fundamentos da pesquisa participativa que, segundo Rizzini (1999), *“é um método ou ainda, uma estratégia de pesquisa concebida a partir dos problemas vividos pela população pesquisada, com a participação dos grupos sociais diretamente envolvidos na problemática e em todo o processo de conhecer e transformar a realidade”* (p.39).

Para a autora os agentes deixam a posição cômoda de detentores do saber (posto que não é único) ou até mesmo de

“salvadores da pátria” (que aí estão para tudo solucionar mas não vivenciam nem os problemas nem os resultados das “soluções”) e os participantes deixam a posição apenas reivindicatória e são chamados a ser co-autores, não somente no diagnóstico da situação-problema como também na criação de alternativas que a solucionem; o grupo na sua totalidade é então responsável pela análise dos resultados obtidos e sua possível reelaboração.

A autora acrescenta, afirmando que a *pesquisa participativa* tem como objetivo produzir um conhecimento, um saber que possa ser um instrumento imediato para melhorar a vida das pessoas. Quem está vivendo a situação focalizada deve participar desde a construção do problema, ao planejamento da pesquisa e à implementação e avaliação das soluções alternativas a sua resolução.

Segundo Rizzini (1999), *“todo e qualquer setor social existe um saber que deve ser valorizado e instrumentalizado a seu próprio favor (p.40). Portanto, “a proposta da pesquisa participativa é gerar um novo tipo de saber, a ser continuamente construído por todos os envolvidos em sua prática; um saber democrático não só na construção mas também na sua difusão e utilização. Enfim, um saber de mãos dadas com a práxia que o gera, valida e enfim transforma” (p.40).*

Por fim, esta pesquisa também procurou levar os seus participantes a criarem ações transformadoras nas quais a comunidade ou grupo se organizassem em um processo, tendo o controle do seu desenvolvimento; que detectassem as suas próprias necessidades e problemas; que planejassem, executassem e avaliassem as soluções que propuseram.

O grupo se envolve diretamente na melhoria de sua vida e do seu meio ambiente pois, conforme Faleiros (1992), a participação está diretamente implicada nas relações de poder (Estado, políticas, instituições).

Para o autor, a participação é essa relação de poder que implica estratégias, dinamização de recursos, organização, mobilização, reflexão e teoria.

Na concepção de Rizzini (1999), para que exista a participação é necessário que exista o interesse. Para participar é necessário crer. Em que? Na possibilidade de transformação. A participação está relacionada a ruptura, à construção e ao controle: romper com uma dada situação; construir alternativas, novas situações e manter o objetivo alcançado (p.41).

Rizzini (1999:38), afirma que os problemas sociais devem ser refletidos a partir, e dentro da sua realidade que é complexa e mutante. A possibilidade de apreensão e transformação dessa realidade passa pela interação entre diferentes disciplinas e o saber existente do grupo pesquisado.

Em função disso, tentarei encontrar indícios, nas respostas dadas pelo PCP ao questionário semi-estruturado, que mostrem se o professor coordenador pedagógico deu a devida importância ao fazer pedagógico dos professores de inglês e, também, saber se houve momentos que possibilitaram a participação dos mesmos e, também, se foram criadas situações facilitadoras para que eles desenvolvessem um papel mais ativo na *co-construção* de novos saberes.

2.7 – Os quatro planos genéticos do desenvolvimento

Elaborar as questões foi um árduo exercício reflexivo, pois se faz necessário pensar o instrumento de forma a garantir material qualitativo para a coleta dos dados. Com esta finalidade foram estabelecidos quatro etapas de coleta que simultaneamente delimitam também quatro eixos temáticos (Bronckart,1997/1999) de desenvolvimento do ser humano baseados nas teorias da *filogênese*,

ontogênese, sociogênese e microgênese de Vygotsky (1930a) que juntas caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano e que serviram como meio de viabilizar e organizar o conjunto das entrevistas.

Procurei me fixar mais na sociogênese e na microgênese porque são teorias que não são consideradas estáticas e deterministas, pelo contrário, são repletas de história da cultura onde o sujeito está inserido e da história de vida de cada sujeito e que possibilitaram a coleta de dados bastante heteronêneos e significativos, fundamentais para tentar responder as perguntas da pesquisa.

Abaixo proponho quatro eixos-temáticos para facilitar a análise das ações do professor coordenador pedagógico durante as atividades nas HTPC.

Etapa 1 - aborda os limites e as possibilidades dos participantes.

Etapa 2 - objetiva levantar a história de vida profissional dos participantes, que inclui percurso de desenvolvimento, pessoas, momentos e fatos que influenciaram nas escolhas e situações de ruptura presentes no percurso profissional.

Etapa 3 - explora o dia-a-dia dos participantes na unidade de ensino e foca concepções formativas, sua história cultural, o papel que assume frente à formação e como se estabelecem as relações interpessoais com os professores de língua inglesa na escola.

Etapa 4 - levanta dados sobre a heterogeneidade dos participantes e o que eles pensam sobre as HTPC: as atividades estão voltadas para um papel formador na área específica dos professores de inglês?

2.8 – Temas das questões utilizadas nas entrevistas

Para melhor compreender estas quatro etapas do desenvolvimento humano, organizei um roteiro de entrevistas dividido em cinco (05) partes com foco direcionado ou tematizado para facilitar a análise dos dados os quais foram discutidas de forma a otimizar o instrumento, afinando-o com o propósito desta pesquisa. São elas:

A – QUESTÕES REFERENTES A FORMAÇÃO DO PCP

- 1) -Faça uma breve descrição da sua formação educacional: onde e quando se formou? Quais os diplomas que possui? Quais os cursos de pós-graduação que fez ou está fazendo, etc.?

B – QUESTÕES REFERENTES À VISÃO QUE O PCP TEM DE SI COMO PROFISSIONAL

- 1) -Você se sente realizado como PCP? Por quê?
- 2) -Quais são as suas qualidades como PCP?
- 3) -Frustração, desrespeito e desgaste são palavras que retratam a sua condição atual como PCP? Comente.
- 4) -Você se sente restringido nas suas ações como PCP? Por quê?
- 5) -Você se acha um PCP livre de todo tipo de coação (interna e externa) e por isso consegue desenvolver o seu trabalho com criatividade e autonomia? Comente.
- 6) -Você tem o hábito de fazer auto-avaliações sobre a sua prática pedagógica? Por quê?
- 7) -Que questões educacionais são importantes para você atualmente? Por quê?
- 8) -Em algum momento da sua vida profissional houve uma tomada de consciência que te levou à reformulação ou à (re)construção da ação pedagógica? Comente.
- 9) -Como você vê a possibilidade de suplantar o individualismo que caracterizam alguns profissionais da sua área? E a alienação? Comente.
- 10) -Você costuma reproduzir e perpetuar as mesmas práticas pedagógicas nas reuniões pedagógicas? Sim? Não? Por quê?
- 11) -Em sua opinião, o que você faz atualmente nas HTPC é igual ou diferente da forma como fazia anteriormente? Por quê?
- 12) -Que desafios os PCP precisam enfrentar atualmente? Por quê?
- 13) -Como você se descreveria como PCP atualmente?

C- QUESTÕES REFERENTES À POSTURA DO PROFESSOR COORDENADOR DURANTE AS REUNIÕES DE HTPC.

- 1)**-Você tem participação ativa nas HTPC? Como? Dê exemplo.
- 2)**-Você costuma pedir cooperação e colaboração aos professores de inglês para a realização dos trabalhos nas reuniões de HTPC? Como?
- 3)**- Você se sente pressionado pela direção para realização de certas atividades nas HTPC? Como?
- 4)**-Como você descreveria as reuniões de HTPC,que já participou, com as reuniões que você está realizando atualmente?

D - QUESTÕES REFERENTES À VISÃO DO PCP SOBRE O SEU TRABALHO

- 1)**-Como você acha que deveria ser um PCP ideal?
- 2)**-Como seve ser a postura do PCP nas reuniões de HTPC? Explique.
- 3)**-Dê exemplos de oportunidades de aprendizagem de boa qualidade que podem ser proporcionadas pelo PCP.
- 4)**-Que tipo de aprendizagem o PCP oferece aos professores de inglês e quais são as questões pedagógicas discutidas?
- 5)**-O PCP costuma separar os professores por áreas afins? Como?
- 6)**-Como o PCP incentiva a cooperação dos professores de inglês nas reuniões HTPC?
- 7)**-Que tipo de material de apoio o PCP oferece para facilitar a aprendizagem dos professores de inglês?
- 8)**-Que tipo de apoio teórico o PCP faz uso par a tentar resolver problemas desconhecidos? Explique.
- 9)**-O PCP tem como objetivo uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos? Comente.
- 10)**-O que é preciso fazer para que as reuniões de HTPC se tornem eficientes e atraentes?

E - QUESTÕES REFERENTES AO AGIR DO PCP NAS HTPC

- 1)**-Como, nas reuniões de HTPC, acontecem discussões de textos acadêmicos sobre teoria e prática? Comente.
- 2)**-Nas reuniões de HTPC os professores de inglês trabalham juntos para resolver problemas de ensino-aprendizagem? Dê exemplo.

- 3)**-A sua HTPC é uma "arena" onde os conflitos são problematizados para que haja uma melhor compreensão e solução de questões de ensino e aprendizagem? Explique.
- 4)**-A sua HTPC é um local de formação, de negociação, de construção conjunta e de argumentação? (Liberali,2005, Magalhães,2005). Por quê?
- 5)**-Como é a participação dos professores de inglês nas HTPC?
- 6)**-Como os professores de inglês são incentivados a falar sobre as suas Experiências profissionais? Dê exemplos.
- 7)**-Nas HTPC, os professores de inglês compartilham das decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto conforme suas possibilidades e interesses? Comente.
- 8)**-O PCP trata de assuntos de formação continuada nas reuniões de HTPC?
- 9)**-Até que ponto o PCP e a direção da escola cumprem o que determina a lei quanto a realização das HTPC?
- 10)**-O que você faria para mudar o status quo da sua HTPC se soubesse que é considerada improdutiva e desinteressante?
- 11)**-Que tipo de questões as HTPC podem ajudar na formação pedagógica dos professores de inglês?
- 12)**-Faça uma breve avaliação dos encontros de HTPC que realizou no ano passado. O que você aprendeu? O que não faria de novo? Como está fazendo diferente atualmente?

Portanto, estes dados foram coletados por meio de informações obtidas junto ao professor coordenador pedagógico com temas relacionados ao objetivo da pesquisa e também por meio das observações feitas por mim durante as reuniões pedagógicas gravadas em três oportunidades distintas.

A metodologia desta pesquisa foi baseada nas palavras faladas de situações vividas, em um resgate de memórias, histórias de vida profissional que, ao serem examinados, saem do anonimato e permite que o outro, leitor, possa compartilhar de um conhecimento da experiência, enfatizado com a teoria.

Esta pesquisa buscou saber se as HTPC, nesta unidade de ensino, estavam sendo realizadas em um espaço de construção

cognitiva, de interação e desenvolvimento social onde sujeitos podem expressar diversas visões de mundo e, também, se é um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional do professor de inglês e de outros docentes.

2.9 – Categorias de análise

Em função dos pressupostos acima, decidi analisar o professor coordenador pedagógico baseando-me nos temas a seguir:

- 1** - as concepções cotidianas das HTPC;
- 2** - as relações afetivas nas HTPC: inter-relações pessoais e sociais entre professor e professor-coordenador;
- 3** - as representações do PCP sobre conhecimento, cultura, ensino e aprendizagem;
- 4** - as estratégias metodológicas usadas pelo professor coordenador e a receptividade dos professores de inglês;
- 5**- o tipo de linguagem utilizada pelo professor coordenador durante as reuniões de HTPC e fora dela.

Essa pesquisa foi fundamentada na noção de gênero do discurso proposto primeiro por Bakhtin e retomado por Bronckart (1999) que afirma: *"a cada tipo de atividade humana que implica o uso da linguagem corresponde enunciados particulares, os gêneros do discurso. Enquanto que os gêneros são relativamente estáveis, os textos que os materializam são extremamente variáveis e maleáveis"* (p.103).

O estudo dos gêneros textuais, àqueles proferidos pelos professores de inglês durante as entrevistas e durante as gravações das HTPC, possuem neles os usos mais autênticos e originais da língua em que foram produzidos, possibilitando a oportunidade de

observar e analisar a língua tanto na oralidade como na escrita em seus usos culturais mais legítimos e verdadeiros.

Segundo Liberali (2009), a capacidade linguístico-discursiva, refere-se ao material verbal estruturado em diferentes mecanismos: mecanismos de textualização (conexão e coesão nominal e verbal) e mecanismos enunciativos (que envolvem expressões de modalização, as operações de construção de enunciações e as escolhas lexicais).

Foi por meio dessa perspectiva que decidi determinar as categorias de análise dessa pesquisa, procurando focalizar os diferentes níveis de organização do texto falado e escrito, a articulação entre as partes envolvidas na pesquisa e a integração entre os enunciados.

Quanto a questão da função enunciativa (Bronckart,1997), procurei analisar a voz do professor coordenador; comentários ou avaliações feitas pelo mesmo ou por outras pessoas sobre o conteúdo temático (HTPC), além de analisar a construção dos enunciados e das escolhas dos turnos de fala.

2.10 –Descrição da escola

A escola possui dezesseis salas de aula divididas em dois blocos (prédios). No prédio principal e maior ficam dez salas de aula no primeiro andar e no térreo fica a administração da escola.

Há um corredor comprido e largo que dá acesso as salas de aula e nele, do lado oposto as salas de aula, há uma parede com tijolos vazados que permite a visão do movimento da rua.

Já no piso térreo ficam as salas da diretora, da vice-diretora, dos coordenadores do ensino médio e fundamental, da secretaria, dos professores, dos arquivos e de informática.

Também há dois banheiros: um masculino e um feminino. Estas salas ficam uma ao lado da outra formando um corredor comprido como acontecem com as salas de aula no piso superior.

Há um espaço, à direita da entrada principal, que possui mesas e sofás para que os visitantes aguardem para serem atendidos. À esquerda, no final do corredor, há uma escada grande para os professores irem até as salas de aula no andar de cima e, para chegar a estas escadas, é preciso passar por um portão de ferro que também dá acesso ao pátio coberto, a cantina, ao laboratório de química e ao refeitório (cozinha). Os professores precisam passar por este portão e atravessar o pátio para chegar no prédio menor.

O segundo prédio fica ao lado do pátio coberto e atrás do prédio da administração, formando um corredor estreito a céu aberto. Este corredor leva a quadra de esportes coberta com arquibancadas e a sala de reuniões de HTPC. A sala de HTPC é independente dos dois prédios.

O prédio menor é formado por dois pequenos blocos com três salas de aula em cada um. O corredor das três salas de aula do primeiro bloco é coberto, mas o segundo bloco não possui corredores e para chegar até ele é preciso atravessar uma área a céu aberto.

A escola possui um estacionamento com portão automático e os professores, após estacionarem os seus carros, precisam caminhar até um portão pequeno que fica nos fundos do estacionamento. Este portão dá acesso ao pátio coberto e as dependências da escola.

E por fim, há o portão de entrada da administração que é de ferro com vidros transparentes e abre automaticamente após ser acionado por um sistema elétrico. Do lado externo há muros altos

com jardins laterais e muito espaço a céu aberto. Para entrar neste espaço é preciso passar por um portão de madeira pequeno que leva a rua principal.

2.11 – Descrição da comunidade

Esta escola é considerada uma escola de passagem, pois não atende a comunidade local. Eles vêm do Campo Limpo, Embu das Artes, Taboão da Serra e de outras localidades; eles são da classe C.

Eles preferem estudar nesta escola, que é muito longe do local onde moram, porque os seus pais a consideram uma das melhores escolas da região oeste da Capital de São Paulo. Os pais dizem que esta unidade de ensino é melhor do que as outras da sua comunidade. Também afirmam que estudar nesta escola representa uma melhoria de status social.

A escola se encontra numa região de classe média alta, pois está localizada na região do Morumbi. Há muitos prédios da classe A em seu entorno e, também, comércio diversificado, além de escolas particulares de ensino médio e fundamental.

2.12 – Descrição do local das reuniões de HTPC

As reuniões de HTPC acontecem em um quarto no fundo da escola, próximo a quadra de esportes que é coberta. Para se chegar até a sala de reuniões é preciso atravessar o pátio coberto, seguir por um corredor lateral que separa o prédio da secretaria e das salas de aula. Este corredor fica a céu aberto. Para chegar a sala, é preciso passar por três portões que são trancados e, por isso, sempre é preciso aguardar alguém que tenha as chaves para abri-los. Nas três reuniões que participei houve atrasos por causa dessa espera.

A sala de reuniões é grande, há cinco mesas retangulares com cadeiras ao redor, tem dois ventiladores pendurados na parede do lado oposto as mesas. As janelas são retangulares e pequenas. Elas têm cortinas. Há uma televisão de LCD grande, Data show e uma mesa grande onde ficam as garrafas de café e chá, pote de açúcar, copos de plástico e biscoitos para os professores se servirem à vontade. As vezes têm lanches especiais vindos da cantina.

As reuniões pedagógicas, em alguns momentos, foram prejudicadas devido a muito barulho externo por causa da quadra que fica ao lado da sala de reunião pedagógica. O barulho era grande principalmente porque a porta da sala estava velha, com várias fendas, sem trinco e era difícil de fechá-la porque estava prendendo no chão.

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE DE DADOS

3.1 - Apresentação

Neste capítulo discutirei os resultados da análise dos dados com o objetivo de responder as seguintes perguntas de pesquisa: 1) – *Qual é o papel das reuniões de HTPC na formação dos professores de inglês?* e 2) – *Até que ponto as HTPC ajudam na formação e no desenvolvimento dos professores de inglês?*.

A análise dos dados teve como base as discussões feitas no **Capítulo 1 - Fundamentação Teórica** onde foram mencionadas algumas teorias que podem ajudar na discussão e compreensão dos dados coletados a fim de transformar a realidade atual das reuniões pedagógicas, possivelmente, tornando-as mais relevantes para os professores de língua inglesa.

A discussão dos dados também teve como pressuposto destacar se nas HTPC só aconteciam discussões de temas pedagógicas, se havia espaço somente para avisos e recados, para questões administrativas ou se havia uma mescla de tudo e, também, tentar identificar, analisar e compreender as representações que o professor coordenador pedagógico fazia sobre esse espaço de formação aliado ao não dito, ou seja, aquilo que o PCP não dizia claramente, mas que demonstrava em suas atitudes cotidianas ou por meio dos sentidos atribuídos à sua fala.

Para Orlandi (2001), *“ao falar interpretamos e por meio da palavra procuramos compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.* Portanto, o sujeito de

linguagem perde a noção de tempo e do espaço ao proferir palavras simples do nosso cotidiano, pois não tem o controle sobre o modo como elas o afetam e desta forma o sujeito discursivo age pelo inconsciente e pela ideologia.” (p.15).

Em função disso, procurei analisar as falas do PCP para tentar identificar e compreender que representações simbólicas ele fazia sobre as HTPC, tanto na relação com a exterioridade quanto nas condições em que elas foram produzidas e que não dependiam só das intenções dos sujeitos.

Quanto aos turnos de fala, eles virão sempre indicados com números cardinais entre parênteses logo após a sigla PCP, OP e DIR. Por exemplo, PCP(1) – professor coordenador pedagógico que fala pela primeira vez, OP(2) – outro professor que fala pela segunda vez e DIR(3) – Diretor que fala pela terceira vez e assim por diante.

A seguir começo analisar as falas produzidas nas três reuniões pedagógicas gravadas e, também, faço a análise das respostas dadas pelo PCP ao questionário semi-estruturado para tentar compreender como estes textos foram processados e como eles produzem sentidos enquanto objeto sócio-histórico-cultural.

3.2 – Organização das HTPC

Nas reuniões pedagógicas dos dias 14/09/2011, 21/09/2011 e 26/10/2011, pude observar que o PCP não fez com que as suas reuniões pedagógicas se tornassem meramente uma rotina de trabalhos burocráticas, pelo contrário, as reuniões pedagógicas tinham planejamento, cronograma e pauta com temas para discussão. (ver anexos: 6, 7 e 8).

Ao agir assim, pude notar que o PCP sempre mantinha o foco nas questões pedagógicas, pois reservava os primeiros ou os últimos quinze minutos da sua HTPC para dar informações gerais.

Além disso, fez com que a urgência das questões administrativas, que muitas vezes são mais importantes que a própria HTPC, tivessem um momento para serem divulgadas sem prejuízo para os trabalhos pedagógicos.

O PCP, ao se organizar por meio de pautas, encontrou uma maneira de poder informar os docentes sobre as questões administrativas e sociais da escola e, também, dos comunicados da diretoria de ensino sem deixar de priorizar as questões de formação continuada dos docentes em geral.

Apesar de já ter participado de várias reuniões pedagógicas, em escolas diferentes, que não priorizavam a formação docente de forma adequada devido a sobrecarga de trabalhos, hoje percebo que está se criando uma cultura na rede pública de ensino para que o tempo utilizado nas HTPC não seja mais voltado para questões burocráticas ou para qualquer outra atividade que não tenha caráter pedagógico.

Mas, enquanto esta concepção não estiver totalmente enraizada na gestão escolar, é possível que o espaço de HTPC seja o único local possível a ser utilizado para discutir todo tipo de problema da escola com os seus funcionários.

Por outro lado, é possível encontrar PCP organizados e que conseguem lidar com esta dicotomia, organizando o tempo das HTPC para que atenda às necessidades burocráticas e também haja tempo suficiente para desenvolver atividades pedagógicas.

Portanto, a análise das reuniões pedagógicas demonstrou que o PCP foi muito organizado na execução das atividades propostas em todas as HTPC que observei. Pode-se notar isso na pauta do dia 14/09/2011 (anexo 6) onde, na primeira parte, constava o conteúdo sobre as questões burocráticas e informações em geral e na segunda parte constava os temas pedagógicos que

deveriam ser discutidos bem com a aplicação de exercícios sobre os temas.

Ao observarmos a pauta da HTPC do dia 14/09/2011, percebemos que ela demonstra claramente essa divisão: a dos trabalhos pedagógicos propostos pelo PCP e as informações gerais necessárias ao conhecimento dos docentes:

I - INFORMES:

1. VC – Internet segura;
2. VC – Sabores da Leitura;
3. Prova para novos coordenadores – inscrição site da DECO, nos dias 21,22 e 23 de setembro;
4. Inscrição REDEFOR – Educação Especial;
5. Inscrição – Programa M@TMÍDIAS (2ª edição);
6. Feira Cultural (participação e envolvimento/cronograma);
7. Jovens Talentos – (Grêmio) – “Semana do Saco Cheio”;
8. SABESP – EF/Saída;
9. Fechamento do 3º Bimestre – Entrega das notas e faltas até 30 de setembro, Conselho Participativo – decisão em grupo;
10. Avaliação da Aprendizagem em Processo (organização de aplicação e correção).

II – AVALIAÇÃO:

1. Atividade: análise dos filmes – “O problema não é meu” – tradução Siamar Produções; “Dança dos Famosos” (youtube – Programa do Faustão);
2. Avaliação Interna – continuidade dos trabalhos.
3. Objetivo: Criação de Proposta de Intervenção (ações) e reorganização dos critérios de avaliação: “A transição da cultura do ensino para a transição da cultura da aprendizagem. Deve-se fazê-la, pois, não é individual, para que haja uma mudança de foco.”
4. Observação: Todas as disciplinas deverão contemplar os quatro conteúdos: a leitura, a oralidade, a escrita e a argumentação.

3.3 – Discussão sobre avaliação

Nesta reunião pedagógica (14/09/2011), o conteúdo temático selecionado pelo PCP foi avaliação que, segundo ele, era um tema de grande importância para o Projeto Político Pedagógico (PPP) daquela unidade de ensino.

Para o PCP estava claro a preocupação em querer definir as bases do PPP da escola, uma vez que já havia algum tempo que eles estavam discutindo sobre este tema. Observe a fala do PCP quanto a importância da questão da avaliação:

PCP(1): "Hoje...eh...nós vamos fechar a questão da avaliação. Discutir avaliação é discutir sempre. É construir, reconstruir e destruir. É construir, reconstruir e construir. Quando nós estivermos aqui, nós teremos avaliação como nosso eixo. É o nosso PPP. O nosso PPP...ele é aprender e quem sabe faz a hora não espera acontecer." (HTPC – 14/09/2011).

Além de discutir a importância da avaliação, o PCP também ressaltou a importância de se compreender os diferentes mecanismos de avaliação e, desta forma, evitar que os professores fizessem uso de práticas de avaliação predominantemente classificatórias e somativas. Ele queria que todos os docentes começassem a fazer avaliações mais formativas e interativas seguindo as orientações do Conselho Estadual de Educação-CEE nº 09/97. (ver anexo 3).

Para justificar esse pensamento, o PCP fez uma citação de Dale Armstrong (2004), na pauta do dia 21/09/2011 (anexo 7), que dizia:

PCP(2): Para o PCP, segundo Armstrong: "A avaliação escolar costumava ser pensada em termos de seleção e classificação, de contar o número de respostas certas e dar nota ao aluno. Hoje pensamos

avaliação em termos de seu potencial para melhorar o aprendizado. É a razão pela qual avaliamos. A avaliação tem que ser parte do processo ensino-aprendizado, e não apenas uma coisa que fazemos ao final. Deve ser permanente, acontecer em todas as áreas e momentos, tanto de maneira formal quanto informal.” (HTPC – 14/09/2011).

O PCP ratifica esse pensamento ao dizer:

PCP(3): "Re-significar a avaliação é desafio entendido como processo inerente à ação educacional que atende diferentes funções a partir do diagnóstico, o qual visa o favorecimento do desenvolvimento do educando, caracterizando-se essencialmente como uma prática que tem por finalidade apoiar e orientar os processos de planejamento e de mudanças." (HTPC – 14/09/2011).

Analisando o ponto de vista do PCP, quanto a questão da avaliação, percebe-se que para ele havia a necessidade de aprofundamento das bases teóricas desse novo paradigma, pois a grande maioria dos docentes perdeu as suas referências sobre avaliação.

Segundo o PCP, os docentes utilizam a avaliação como instrumento de controle disciplinar; outros fazem prova em grupo ou individual com consultas, utilizando livros didáticos ou o próprio caderno; ou simplesmente perpetuam hábitos tradicionais de avaliação que estão distantes das novas orientações do CEE - nº 09/97.

A intenção do PCP, nas reuniões pedagógicas, foi de polemizar este assunto criando debates no sentido de ampliar o conceito de avaliação de modo que este fosse entendido como um instrumento guia essencial para a observação contínua da progressão do aluno.

Os dados acima se confirmam em função da resposta dada ao questionário semi-estruturado no qual o PCP foi indagado sobre quais questões educacionais seriam importantes para ele atualmente e por quê. A sua resposta foi a seguinte:

PCP(4): "Percebo, hoje, que não é mais possível avaliar os nossos alunos apenas por instrumentos que só quantificam o seu saber. É preciso encontrar meios para que os alunos sejam avaliados em um contexto mais amplo, ou seja, não apenas pela aplicação de provas em grupo ou com consulta, notas de caderno, de postura, de trabalhos, etc. A avaliação deve ser no processo de ensino-aprendizagem. (ver Anexo 5).

Pela análise das falas do PCP sobre avaliação, fica claro perceber que para ele os docentes deveriam discutir a questão da avaliação integrada ao ensino-aprendizagem, desvinculando-a de avaliações somativas, classificatórias e de reprodução de conhecimento, que avaliam muito mais o ensino do que a aprendizagem.

Diante desta perspectiva, percebe-se que o PCP procurou evidenciar a importância de se fazer uma avaliação formativa, levando-a à integração de conhecimentos (interdisciplinaridade) e à continuidade, fazendo uso, em primeiro lugar, da avaliação diagnóstica e, em seguida, da avaliação ao longo do processo (formativa).

O que está claro aqui, embora não tenha sido dito diretamente pelo PCP, é que o uso adequado da avaliação torna flexível o processo ensino-aprendizagem que possibilita o redirecionamento da prática – a decisão sobre o que fazer para superar obstáculos.

Para o PCP, seria importante que os professores estivessem menos interessados em trocar informações sobre

atividades e comportamentos dos alunos e que não utilizassem instrumentos que só quantificam o saber dos alunos, mas procurassem se envolver mais com teorias e estratégias pedagógicas voltadas à avaliação.

Na visão do PCP, conforme texto elaborado por ele e oferecido para leitura aos docentes presentes na reunião pedagógica do dia 26/10/2011, a avaliação deve ser *"uma prática que tenha por finalidade apoiar e orientar os processos de planejamento e de mudanças", e não apenas "um critério para se julgar um bom aluno centrado na memorização e na significação do conteúdo."* Segundo o PCP, *"este procedimento reside no professor e não no aluno e isso determinaria o sentido de ensinar e aprender."* (ver Anexo 8).

Segundo Bellester (2003), esta concepção de avaliação feita por meio da classificação, fragmentação e reprodução são difíceis de serem mudadas, uma vez que denotam valores que estão enraizados ideologicamente nos professores de inglês e nos docentes em geral. Observe a fala do PCP abaixo sobre esta questão:

PCP(5): "Nós construímos representações ao longo da nossa vida em que elas ficam sedimentadas e são difíceis de serem retiradas. Então...são valores, mitos, crenças que ficam e vão passando de geração para geração, e aí nos vamos fazer o quê? Então nós chegamos nesse impasse aqui. E o que vamos fazer, então, na avaliação do ensino médio? O que nós vamos reformular?." (HTPC – 21/09/2011).

Acredito que o alargamento do conhecimento sobre os processos que envolvem as várias formas de avaliação permitiria, aos professores de inglês, fazer uma reflexão crítica cujo papel fundamental estaria na compreensão, análise e questionamento dos conceitos, valores, normas e representações acerca deste tema.

É possível que esse procedimento os ajudaria na ampliação da sua capacidade de agência diante dos desafios de saber como avaliar bem para transformar a realidade por meio de ações que possam suprir as necessidades daquele contexto específico e, desta forma, atingir um resultado idealizado para ele.

O PCP buscou apoio às suas crenças sobre avaliação ao mencionar o regime de progressão continuada instituída no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo pela deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 09/97 (anexo 3), que determina que seja dado um novo tratamento para o processo de avaliação realizado na escola, no sentido de modificar as práticas de avaliação que são predominantemente classificatórias, tornando-as formativas e interativas. Observe a fala do PCP abaixo:

PCP(6): "Pessoal!...Por favor! Eu sei que estamos no final da HTPC...só mais um pouco de atenção, por favor. Ta difícil! É o seguinte: gostaria de fechar essa reunião para pedir que repensassem a questão da avaliação, não apenas em forma de números, mas como algo maior, e que todas as áreas estivessem envolvidas nesse processo de forma unificada. Sei que é uma prática trabalhosa e difícil de se realizar, pois envolve a colaboração de todos; mas precisamos tentar. Além disso, precisamos nos aprofundar mais na literatura sobre avaliação assim como nas questões pedagógicas. Ao invés de ficarmos só reclamando de alunos, precisamos trabalhar muito para encontrarmos soluções para os nossos problemas diários." (HTPC – 26/10/2011).

Portanto, se levarmos em consideração o conceito de avaliação proposto por Luckesi (1990), chegamos a conclusão de que o tema proposto pelo PCP, durante as reuniões de HTPC, foi com a intenção de orientar os professores de inglês para que evitassem fazer avaliações com o sentido de verificação de aprendizagem que só fornece a descrição do rendimento do aluno em caráter meramente quantitativo, sem evidenciar como foi construída a sua

aprendizagem. Tal procedimento se opõe a avaliação de processo que é feita ao longo do ano letivo e serve como controle de qualidade que permite a intervenção de modo a garantir um resultado final.

Finalizando, com base na discussão dos textos oferecidos pelo PCP durante as reuniões pedagógicas dos dias: 14/09/2011, 21/09/2011 e 26/10/2011 e que foram atentamente observadas por mim, estava clara a intenção do PCP de mostrar que a avaliação deveria ser permanente, deveria acontecer em todas as áreas e momentos, tanto de maneira formal quanto informal.

Para o PCP, os professores deveriam evitar a avaliação bancária, que não permite a interação com o objeto de estudo, com o aprendiz, com o meio e com o formador.

Esta foi a forma como o PCP procurou conduzir as atividades sobre avaliação durante as reuniões pedagógicas, pois o seu objetivo principal era inserir todos esses conceitos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino pesquisada.

3.4 -As quatro grandes áreas de ensino

Para o compartilhamento das novas teorias sobre avaliação, o PCP dividiu os docentes em quatro grupos: no primeiro grupo colocou os professores que faziam parte da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no grupo dois colocou as professores da área de Matemática, no terceiro os professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e no quarto e último grupo colocou os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O quarto grupo foi formado pelos professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Arte e Educação Física. Veja como ficou o quadro abaixo sobre essa divisão:

Quadro 1: divisão dos docentes para discussão das novas teorias sobre avaliação (reunião realizada em 14/09/2011).

Organização dos professores	Áreas	Disciplinas
Grupo 1	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Grupo 2	Matemática	
Grupo 3	Ciências Humanas e suas Tecnologias	
Grupo 4	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Arte e Educação Física.

As atividades desenvolvidas pelos grupos nos dias 14/09/2011, 21/09/2011 e 26/10/2011 foram todas voltadas para a leitura e discussão de textos acadêmicos sobre avaliação. Também teve a exibição de filmes relacionados ao tema assim como leitura e análise dos textos produzidos pelos professores sobre os pontos mais importantes do tema avaliação.

Após muita discussão, os docentes fizeram uma síntese sobre quais critérios deveriam ser usados na avaliação e quais deveriam ser inseridos no novo Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino pesquisada e também utilizados como parâmetro para o próximo quadriênio.

É relevante ressaltar, que os trabalhos propostos pelo PCP permitiram o planejamento de ações envolvendo novas atitudes dos professores de inglês com relação a mudanças na forma de avaliar os alunos, uma vez que não se avalia sem critérios, sem diagnóstico pedagógico, sem a importância de um planejar com objetivos e sem traçar metas que levem ao progresso dos alunos.

O bom desempenho dos trabalhos se explica pela colaboração dos participantes que, em grupo, ajudaram uns aos outros na obtenção de saberes e conhecimentos para compreender os objetivos propostos pelo professor coordenador pedagógico.

Segundo Vygotsky (1930), as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

De acordo com o autor, a aprendizagem e os processos de pensamento ocorrem mediadas pela relação com outras pessoas.

Por isso, com o aval do PCP, foi possível fazer com que o espaço de HTPC, se tornasse um local de formação, de negociação, de construção conjunta e de argumentação que ajudou os professores de inglês no seu desenvolvimento cognitivo quanto as questões relacionadas à avaliação, uma vez que houve interação social.

Para Freire (2005), "é no grupo sob a coordenação de um educador e na interação com os seus colegas, que se aprende a pensar e a construir conhecimento." (p.158).

Por outro lado, de acordo com Moita Lopes (2005), *"não se pode transformar o que não se entende e sem a compreensão do que se vive, não há vida política." (p.30-33).*

Outro motivo para o sucesso das atividades, diz respeito ao conhecimento do PCP sobre o assunto proposto. A sua atitude em não querer ser o único protagonista, o detentor do conhecimento, permitiu que os professores encontrassem e ocupassem o seu espaço individual de participação co-responsável diante dos desafios propostos.

Ao fazer uso ético do poder, o PCP possibilitou que houvesse uma ação política para a emancipação dos docentes frente a sua realidade sócio-histórico-cultural, pois criou possibilidades para que eles pensassem para transformar a prática pedagógica de modo a poder agir politicamente.

E para reforçar essa idéia, o PCP colocou como pano de fundo, nas HTPC dos dias 14/09/2011 e 21/09/2011, a música de Geraldo Vandré "Para não dizer que eu não falei das flores" cujo refrão mais enaltecido foi "Quem sabe faz a hora, não espera acontecer."

PCP(7): "A letra da música de Geraldo Vandré, foi colocada como pano de fundo não por acaso. Diante de todas as dificuldades da época, ele teve coragem de cantar e acreditar que valia a pena, apesar dos conflitos, das descrenças, das desesperanças. Esta letra me faz pensar se hoje há um caminho para a construção da creditação. Acho que sim; só depende de nós. Então...vamos lá gente! Quem sabe faz a hora, não espera acontecer." (HTPC - 26/10/2011).

Percebe-se na fala do PCP, a sua intenção de sempre procurar incentivar os professores durante as suas reuniões pedagógicas, uma vez que ele tem ciência do quanto os docentes estão desgastados com todos os problemas relacionados à Educação e, principalmente, às condições de trabalho nas unidades de ensino.

Para o PCP, é preciso que os professores saiam do estado de alienação e inércia e retomem a esperança, que revigorem a sua auto-estima e acreditem que ainda é possível mudar tudo aquilo que não vem dando certo, pois só depende dos professores fazer com que as suas ações levem às mudanças tão desejadas.

Portanto, para o PCP, é preciso trabalhar em grupo com a colaboração de todos para transformar a prática pedagógica de modo a poder agir politicamente.

3.5 –Quadro sobre o conteúdo das pautas

Observe o **QUADRO 2** que resume todas as atividades propostas pelo PCP nos dias em que as HTPC foram realizadas.

Quaro 2: conteúdo das pautas das reuniões de HTPC

DIAS	TEMAS DAS REUNIÕES DE HTPC
14/09/11	<ul style="list-style-type: none">-Informações gerais;- Discussão sobre as diferentes formas de avaliação dos jurados no programa "Dança dos Famosos" (Youtube – Faustão);- Leitura e discussão dos textos produzidos pelos grupos 1, 2 e 3 sobre concepção de avaliação;- Leitura do texto "Procedimentos para o acompanhamento e a avaliação (conceito escolar, processo, procedimentos, avaliação das ações, avaliação de aprendizagem, avaliação bimestral, avaliação atitudinal e progressão continuada).
21/09/11	<ul style="list-style-type: none">- Informações gerais;- Retomada da Proposta Pedagógica: Aprender (objetivos, metas e plano de reorganização das ações de avaliação dos Ensinos Fundamental e Médio;- Leitura e discussão da Deliberação – CEE nº 9/97 que instituiu a progressão continuada no Estado de São Paulo;- Leitura e discussão sobre a Resolução SE-61, de 24/09/2007 que dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual de Ensino.
26/10/11	<ul style="list-style-type: none">- Análise do editorial "O Diabo Loiro" de Felipe Sigrist (Revista Charlô, nº 6 – julho/2011);- Análise de um trecho do filme "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll;- Reflexão: "Nós não ensinamos é o aluno que aprende", de Silvana Onça.- Informações gerais.

A exibição do filme "O problema não é meu" deixou clara a intenção do PCP de querer enaltecer a importância de todos nos resultados obtidos com relação ao desempenho escolar dos alunos.

O filme de animação mostrou o jardim de uma fábrica pegando fogo e todos passavam por ele e não faziam nada. Na medida em que o fogo ia se alastrando, alguns funcionários começaram a se preocupar e passaram a se perguntar quem seria o responsável para apagar aquele fogo. Uns perguntavam aos outros e nada de apagarem o incêndio.

O incêndio tomou proporções grandes e logo perceberam que tinham que se organizar e trabalhar juntos para apagá-lo. Com muito esforço e dedicação mútua conseguiram conter as chamas que ameaçavam destruir a fábrica.

Já na exibição do Programa do Faustão, no quadro "Dança com os famosos", o PCP quis mostrar as diferentes maneiras de avaliação feitas pelos jurados sobre o desempenho dos dançarinos. Ela comentou que uns viam pelo lado técnico, outros pelo lado da dramaturgia e alguns analisavam somente o vestuário. No final do vídeo ela fez um comentário sobre o que é avaliar e disse que:

PCP(8): "sobre a questão da dança dos famosos no programa do Faustão, onde cada um avalia de forma diferente...cheguei a conclusão de que avaliar é simplesmente uma questão de valor." (HTPC – 21/09/2011).

PCP(9): "Uma coisa tão boba naquele negócio do Faustão. A apresentação final...é que fiquei analisando na hora, a respeito de...o como cada um tem um olhar diferente para a avaliação...uma coisa tão boba aquela dança. A primeira parte do julgamento da dança...eram aquelas pessoas que não eram técnicos, na segunda parte eram. Mas as palavras que aquelas pessoas (jurados) falavam...me senti num conselho participativo." (HTPC – 21/09/2011).

No meu entender, a intenção do PCP em querer dar uma HTPC mais atraente com recursos audiovisuais foi com o

objetivo de buscar maior atenção dos participantes e, desta forma, estimular a participação do maior número possível de professores às discussões sobre o tema avaliação e, também, mostrar que todos eram co-responsáveis na construção do PPP na unidade de ensino pesquisada.

Porém, as constantes interrupções para resolver problemas técnicos prejudicaram a dinâmica dos trabalhos pedagógicos. Quando o data show “travou”, o PCP teve que ir atrás de alguém que soubesse manuseá-lo para que os professores terminassem de assistir o desenho animado e quando começou a passar o programa do Faustão, a televisão também começou a dar problemas. Infelizmente, um tempo considerável foi perdido durante as HTPC até que todos os problemas fossem solucionados.

Observe a fala do PCP quando ele se lamenta pelos problemas técnicos enfrentados e por não saber solucioná-los neste dia:

PCP(10): "...Pessoal desculpa. Preciso chamar um dos meninos da informática para ver o que está acontecendo. Ontem a noite tava tudo certo...Ah!...funcionou. Hoje não sei o que está acontecendo". (HTPC - 14/09/2011).

3.6 – Letramento digital

A falta de conhecimento sobre como usar as novas tecnologias foi o único inconveniente do trabalho do PCP, pois dispersou os professores presentes na reunião e, até que todos voltassem as suas atividades, muito do que foi discutido anteriormente, teve que ser retomado.

A questão da necessidade e da importância de usar as novas tecnologias parece que estava muito clara para o PCP já que,

em todas as HTPC que observei, o material audiovisual estava sempre preparado para ser utilizado.

Foi possível notar isso pela fala do PCP abaixo quando foi solicitado, por meio de questionário semi-estruturado, que fizesse uma breve avaliação dos encontros de HTPC que realizou no ano passado: O que aprendeu? O que não faria de novo? E Como está fazendo diferente atualmente?

PCP(11): "mudei o local da realização do HTPC, utilizei a tecnologia para a formação. Data show, laptop. Busquei diversificar linguagens: Youtube, diferentes gêneros textuais..."

No entanto, sempre havia algum problema ou com o data show ou com a televisão digital. O PCP sempre se lamentava diante das dificuldades e se desculpava por não saber resolvê-los, nem os docentes presentes sabiam como ajudá-la. Nem mesmo eu, que estava ali observando as reuniões pedagógicas, sabia como solucionar o problema.

Observe as falas do PCP, na HTPC realizado no dia 21/09/2011, que deixou claro esse pesar por não saber dominar todos os conhecimentos de informática.

PCP(12): "...tem um desenho muito legal...então eu vou pôr aqui...é um desenho super legal...muito legal. Chama-se "O problema não é meu"...Oh! Espera aí...espera que há um negócio aqui...espera que vou chamar alguém para abrir em outro sistema...eu sempre esqueço. (pausa para chamar alguém para ajudá-la a mexer no computador)...Não é possível, eu abri ontem e não quer abrir agora. Olha! Não adianta! Eu com a Alessandra, testamos tudo ontem a noite...abri tudo aqui, mas não deu. Ela que fez tudo pra mim. Que pena! Então, eu vou passar pra diante e quando ela chegar, ela vê o que aconteceu."

PCP(13): "Algumas coisas aqui são tão diferentes de cada um...de olhar de cada um. Eu tinha gravado um vídeo a respeito daquela

dança dos famosos do Faustão, mas ele...mudando para esse tipo aqui...cada computador é um computador. Ele foi até a metade e depois ele travou...”

Diante dessa situação, o PCP se retirava da sala de reuniões para pedir ajuda a um dos alunos da escola, que era instrutor e ficava na sala de informática. Mais uma vez, até que ele chegasse e solucionasse os problemas técnicos, os trabalhos pedagógicos ficavam parados.

Ao presenciar as dificuldades do PCP e de muitos professores de inglês diante dessas novas tecnologias, pode-se deduzir que está havendo um domínio maior do corpo discente sobre o docente no que se refere a manipulação desses aparelhos eletrônicos.

Porém, mesmo não tendo domínio sobre estes equipamentos, o PCP buscou soluções para não deixar de prover benefícios tecnológicos aos docentes presentes à sua HTPC.

Portanto, percebe-se que o PCP tinha consciência da importância do letramento digital e, por conseguinte, sabia que o uso das novas tecnologias seria fundamental para a motivação dos docentes em suas reuniões pedagógicas assim como para as novas demandas da educação.

O PCP sempre procurou envolver os docentes nos trabalhos pedagógicos para que eles voltassem a acreditar que valeria a pena ensinar com entusiasmo e, para tanto, passou a valorizá-los cada vez mais criando um ambiente bastante positivo e encorajador.

Isso ficou claro na resposta dada ao questionário semi-estruturado quando ele foi indagado sobre quais desafios os PCP precisariam enfrentar atualmente e por quê? Observe a sua resposta:

PCP(14): *"Envolver os professores para que acreditem que vale a pena ensinar. Valorizá-los."*

3.7 – Trabalho em grupo

Retomando a questão da divisão dos grupos em quatro grandes áreas de ensino, percebe-se que o tratamento dado às disciplinas ainda foi de forma generalizada uma vez que não atendia às particularidades de cada uma.

Seria importante que o PCP procurasse trabalhar com grupos de professores divididos por áreas em comum, ou seja, professor de inglês com professor de inglês e, desta forma, os docentes teriam a oportunidade de sair do anonimato profissional por meio da colaboração mútua, propiciando a "co-construção de ações" para os problemas pedagógicos e de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Mas para que isso realmente viesse a acontecer, seria preciso que o PCP permitisse *"que todos os agentes (docentes) tivessem voz para colocar suas experiências, compreensões, suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos outros participantes"*. (Magalhães, 2003:75).

Pois, para Magalhães (2004), *"colaborar em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar para outros participantes, possibilidades de questionar, expandir e recolocar o que foi posto em negociação."* (p.76).

Devido a isso, acredito que trabalhar as questões pedagógicas de forma geral são, também, tão importantes quanto trabalhar as questões específicas no que diz respeito aos problemas enfrentados pelos docentes na sala de aula e, ao agir assim, o PCP

propiciaria a “co-construção de ações” que levassem à solução de problemas pedagógicos e de ensino-aprendizagem característicos no ensino de língua inglesa.

Por outro lado, conforme Tardif (2005), devido as condições de trabalho do professor, lê-se também do PCP: carga horária excessiva, desgaste emocional, pouco tempo para elaboração e organização do material didático, tempo muito curto para desenvolver as atividades nas reuniões pedagógicas além da necessidade de realizar os trabalhos burocráticos quase que tudo ao mesmo tempo, sobra pouco tempo para estabelecer maior contato com toda a equipe ou investir um tempo para que se efetive a ‘cultura da colaboração’ entre docentes, coordenadores e diretores.

Portanto, as declarações de Tardif (2005), ganharam força quando o PCP respondeu a seguinte pergunta: Como você acha que deveria ser um PCP ideal?

PCP(15): “Pudesse realmente ser somente PCP, não deveria ter desvio de função.”

Estas demandas do dia-a-dia, talvez não permitam que o PCP dê a devida atenção para as questões específicas dos professores de inglês nas suas reuniões pedagógicas. Quem sabe, com a possibilidade de mudança da carga horário dos docentes em 2012, diminuindo-se o número de aulas dadas e aumentando-se o número de horas para as reuniões de HTPC, seja possível solucionar os problemas comuns de cada disciplina individualmente.

Diante desta possibilidade, poder-se-á dar voz àqueles professores retraídos, intimidados pela presença de vários outros e criar formas que facilitem a sua participação através de HTPC que os deixem mais soltos e desinibidos para falar de assuntos direcionados às suas necessidades específicas.

Esse procedimento permitiria que as HTPC não ficassem somente centradas no fazer do PCP, mas centradas no coletivo, combatendo a cultura do individualismo e favorecendo o trabalho coletivo entre as áreas específicas, pois o trabalho coletivo não é unilateral e direto, mas desenvolve-se através de uma interação dialética: sujeito-meio social, em que o homem transforma o meio em que vive ao mesmo tempo em que é transformado por ele. (Vygotsky,1934).

Vygotsky (1934) acrescenta ainda, que as ações do sujeito sobre o objeto de sua atividade, não acontecem de forma direta, mas mediadas por instrumentos e ou artefatos culturais. Para o autor, todo esse processo de formação do pensamento acontece por meio da internalização, ou seja, quando as relações interpessoais (lê-se entre os professores de inglês) se tornam intrapessoais.

Portanto, segundo Bakhtin (2005), *"a presença do outro no discurso é constitutivo da heterogeneidade. Uma multiplicidade de consciências que participam igualmente, umas com as outras e que não perdem o seu ser enquanto vozes e consciências autônomas. Elas se constituem em uma arena onde as múltiplas vozes se engendram, respondem, umas às outras, se completam e ou se polemizam na busca de um objetivo em comum"*. (p.152-183).

Levando-se em consideração aos conceitos propostos por Vygotsky (1934) e Bakhtin (2005), deduz-se que o PCP deveria discutir os problemas pedagógicos e de ensino-aprendizagem tanto no coletivo geral envolvendo todas as disciplinas, como fez nas três HTPC que observei, quanto no individual e específico de cada matéria com o objetivo de encontrar respostas e soluções para os problemas de ensino-aprendizagem de cada disciplina.

Embora os grupos de professores tenham sido formados sem que houvesse a preocupação em agrupá-los de acordo

com as quatro grandes áreas de ensino, foi possível perceber que houve interações entre os seus participantes.

As interações possibilitaram a construção de conhecimento sobre o conteúdo temático proposto pelo PCP, tanto é verdade que eles conseguiram produzir um novo texto sobre avaliação com os principais pontos que julgavam importantes para serem colocados no projeto político pedagógico da escola.

3.8 – Gráfico sobre avaliação

Observe o gráfico na página 85 que mostra, claramente, em forma de texto escrito, o que os docentes pensavam sobre as suas concepções de avaliação. No gráfico havia espaço para que eles desenvolvessem as suas idéias sobre o conteúdo temático.

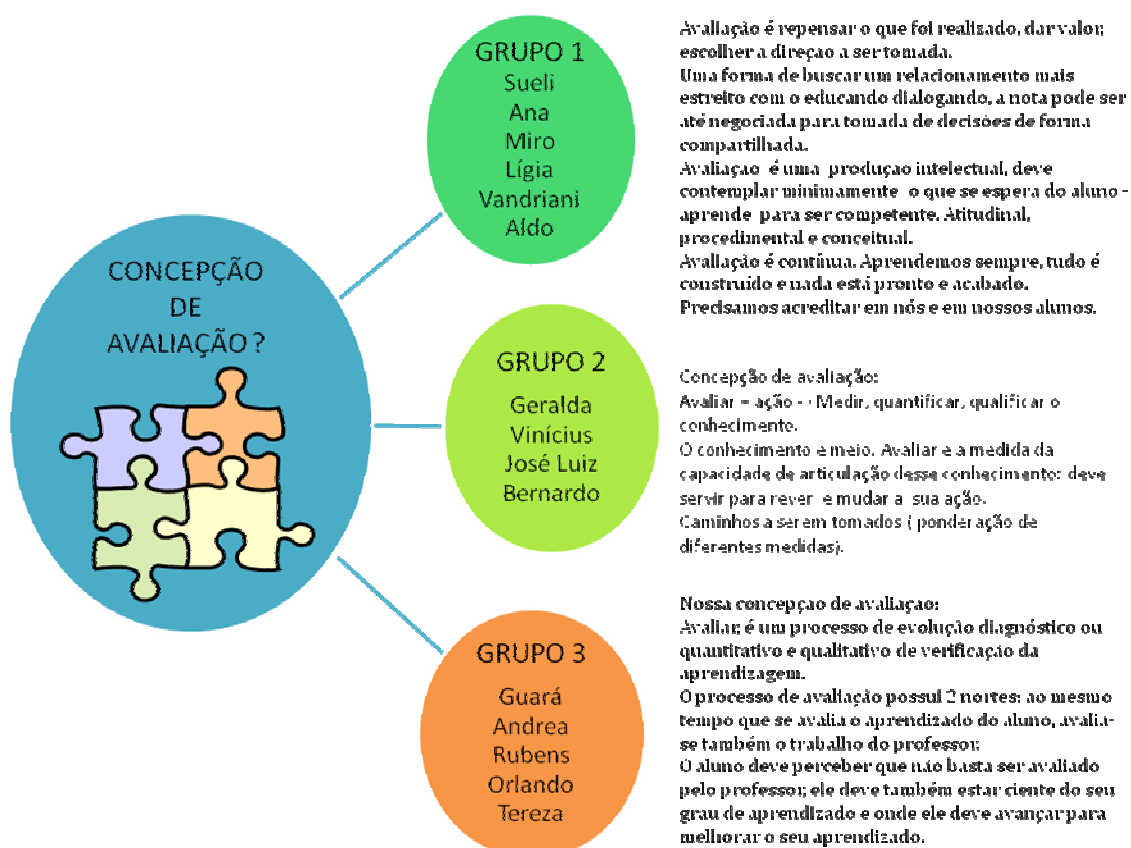
Neste dia, 14/09/2011, os docentes foram divididos aleatoriamente sem que houvesse a preocupação de agrupá-los de acordo com as quatro grandes áreas de ensino. O PCP estava apenas interessado no conteúdo dos textos que seriam produzidos, analisados e discutidos para que, no final, fizessem uma relação das principais concepções sobre avaliação.

No grupo um foram colocados seis professores, no grupo dois havia quatro professores e o terceiro e último grupo foi formado com cinco professores.

No total foram quinze professores participantes, de diferentes áreas de ensino, que propuseram concepções bastante diversificadas sobre como deveria ser uma boa avaliação. No final dos trabalhos, eles deveriam escolher os itens mais importantes para compor o Projeto Político Pedagógico da escola no próximo quadriênio.

Antes, porém, o PCP fez uma pequena introdução sobre os trabalhos realizados ao longo das últimas semanas e, em seguida, começou a ler e explicar o conteúdo produzido pelos docentes sobre avaliação. Observe a fala abaixo:

PCP(16): "Olha! Na outra semana...vamos conversar a respeito do fechamento que e nós vamos falar sobre...Nós vamos falar sobre concepção de avaliação. Nós estamos trabalhando ao longo dessas últimas semanas, nas HTPC, a respeito de avaliação. Nós conversamos sobre as nossas concepções, nós conversamos sobre...a respeito dos teóricos e educadores. E cada grupo fez esse tipo de levantamento e cada grupo colocou o que é concepção de avaliação. Então, eu coloquei assim: concepção de avaliação é um grande quebra-cabeça. Por isso é que eu coloquei o quebra-cabeça aqui. É...para esse grupo é uma coisa, para esse grupo é outra..." (HTPC-14/09/2011).



Avaliação é repensar o que foi realizado, dar valor; escolher a direção a ser tomada.
 Uma forma de buscar um relacionamento mais estreito com o educando dialogando, a nota pode ser até negociada para tomada de decisões de forma compartilhada.
 Avaliação é uma produção intelectual, deve contemplar minimamente o que se espera do aluno - aprende para ser competente. Atitudinal, procedimental e conceitual.
 Avaliação é contínua. Aprendemos sempre, tudo é construído e nada está pronto e acabado.
 Precisamos acreditar em nós e em nossos alunos.

Concepção de avaliação:
 Avaliar = ação - Medir, quantificar, qualificar o conhecimento.
 O conhecimento é meio. Avaliar é a medida da capacidade de articulação desse conhecimento: deve servir para rever e mudar a sua ação.
 Caminhos a serem tomados (ponderação de diferentes medidas).

Nossa concepção de avaliação:
 Avaliar é um processo de evolução diagnóstico ou quantitativo e qualitativo de verificação da aprendizagem.
 O processo de avaliação possui 2 nortes: ao mesmo tempo que se avalia o aprendizado do aluno, avalia-se também o trabalho do professor;
 O aluno deve perceber que não basta ser avaliado pelo professor; ele deve também estar ciente do seu grau de aprendizado e onde ele deve avançar para melhorar o seu aprendizado.

No final das atividades, cada grupo leu a sua definição sobre avaliação, em voz alta, para que os outros grupos pudessem tomar conhecimento e assim poder confrontar com as suas idéias.

Esta atividade propiciou uma grande discussão entre os professores das quatro grandes áreas de ensino levando-os, no final, à criação de um único texto sobre como a escola deveria proceder, no próximo quadriênio, com relação as formas de avaliação.

3.9 – Poder e liderança

Nas reuniões pedagógicas dos dias 14/09/2011, 21/09/2011 e 26/10/2011 o PCP atuou mais como professor transmissor do conhecimento prevalecendo muito mais a sua fala do que a dos docentes presentes embora, em alguns momentos, ele tenha atuado como colaborador para desenvolver a consciência reflexiva dos docentes com perguntas desafiadoras voltadas para as suas práticas pedagógicas sobre avaliação.

O PCP sempre atuou nestas reuniões exercendo o papel de líder, de um professor bem preparado e bastante conhecedor do conteúdo temático que estava sendo discutido com os docentes.

Podemos observar esta posição de liderança nas falas das HTPC gravadas no dia 14/09/2011:

PCP(17): "Quem vai fazer os exercícios não sou eu, são vocês! Vou falar o que vocês não querem, mas vou falar: o que converge e o que diverge." (HTPC-14/09/2011).

PCP(18): "Vocês quiseram jogar em cima de mim.! Eu jogo pra vocês!" (HTPC-14/09/2011).

As falas do PCP mostraram que ele agiu com bastante austeridade nos seus comandos e deixou claro que ele era o administrador do processo, não restando dúvidas sobre quem detinha o poder.

Outra fala do PCP que demonstrou o quanto ele foi árduo administrador no processo de discussão sobre o tema avaliação e cujas interações foram desenvolvidas sob a sua perspectiva, foi quando ele definiu o que é avaliação sem que todos os professores se posicionassem a respeito. Observe a fala abaixo:

PCP(19): "Cheguei a conclusão de que avaliar é simplesmente uma questão de valor." (HTPC – 21/09/2011).

Esta definição foi feita em função do vídeo passado sobre o programa do Faustão onde os jurados analisaram os dançarinos sob perspectivas totalmente diferentes uns dos outros e, também porque os professores vinham trabalhando os conceitos sobre avaliação já há algum tempo como se confirma na fala do professor abaixo:

OP(3): "Posso dar uma opinião? Acho que nós devíamos pegar isso tudo (as definições sobre avaliação que os grupos fizeram)...nós estamos, acho que umas cinco semanas, discutindo isso aí e ver assim, oh! Disso tudo aí, ver o que a gente modificou...o que isso daí refletiu na nossa conduta em sala de aula." (HTPC – 14/09/2011).

Portanto, o PCP estava discutindo a questão da avaliação há mais de cinco semanas e eles ainda não tinham chegado a uma definição básica para inserir no Projeto Político Pedagógico daquela unidade de ensino.

Neste contexto, não se pode deixar de pensar na importância da avaliação no fazer dos professores de inglês: o que fazer para avaliar bem e como fazer?

A avaliação é um assunto muito importante que deve ser levado em consideração em vários aspectos que contribuam realmente para educar o cidadão para um desempenho social responsável na sociedade.

3.10 – Ausência de conteúdo específico para inglês

No entanto, durante as reuniões de HTPC, não houve momentos para que os professores de inglês refletissem sobre as questões de ensino-aprendizagem e sobre as metodologias utilizadas em sala de aula para detectar quais formas de avaliar seriam mais adequadas para aquele grupo de alunos. Entendo que houve apenas uma conscientização geral à respeito do tema proposto.

Acredito que um trabalho mais efetivo de pesquisa sobre a própria prática poderia propiciar melhores resultados para o ensino de inglês, pois isso permitiria aos professores de inglês, além de questionar sobre a sua prática, desenvolver pesquisas com a ajuda de autores importantes e atuais que deveriam ser selecionados pelo PCP para aquela determinada disciplina.

Este procedimento poderia ajudar os professores de inglês a identificar e entender os processos de ensino-aprendizagem que não deram certo na sala de aula e que precisariam ser revistos.

A identificação do problema de ensino-aprendizagem pode ocorrer durante a aula ou depois da aula em um processo de reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. (Schön,1998).

O tema escolhido pelo PCP foi bastante pertinente e importante para que os professores de inglês pudessem desenvolver o seu pensamento crítico-reflexivo quanto as questões pedagógicas de caráter geral e quais representações faziam com relação a avaliação.

Portanto, o PCP conduziu as suas HTPC de forma a permitir que os docentes fizessem uma reflexão coletiva, incorporando a análise dos contextos escolares em um contexto amplo e também valorizando a pesquisa na ação dos professores.

3.11 –Reformulação de crenças e valores

"Magalhães (2001) juntamente com Celani (2002), Celani e Magalhães (2002) e Liberali (2003, 2002, 2000a) ressaltam como é crucial analisar as representações para compreender como os seres humanos avaliam a si mesmos e aos outros quanto às suas capacidades de ação (poder-fazer), quanto às suas intenções (querer-fazer) e quanto aos motivos (razões para agir) nas interações com outros (colegas, alunos, e/ou pesquisadores). Através da análise das representações, significações de papéis sociais, imagens sobre si e sobre os outros como agentes em um contexto particular e em outros contextos culturais. Dessa exposição, um novo agir pode ser estipulado de forma a estar articulado com a responsabilidade política e com a ética". (Damianovic,2006).

Na fala abaixo, o PCP ressaltou a importância dessa reflexão crítica e acrescentou ao dizer que precisamos reformular as nossas crenças e valores sobre avaliação que ficaram sedimentadas ao longo de várias gerações. Ele deixa claro o quanto é difícil para os docentes rever as crenças sobre o seu fazer pedagógico.

PCP(20): "...mediante esse exemplo seu, Andréia, eu penso o seguinte: Nós construímos representações ao longo da nossa vida em que elas ficam sedimentadas e são difíceis de serem retiradas. Então, são valores, mitos, crenças que ficam e vão passando de geração para geração e aí nós vamos fazer o que? Então nós chegamos nesse impasse aqui. E o que vamos fazer, então, na avaliação do ensino médio? O que nós vamos reformular? Isso já estava no PPP, colocado, discutido...esse PPP quadrienal que agora nós estamos mexendo, nós vamos mexer nisso aqui. Quais são as nossas ações? Por que? O que nós estamos percebendo? Que esse aluno do ensino médio, ele chega muito imaturo e ao longo desses anos todo vem chegando e nós vamos ter que repensar sobre o que nós vamos ter que fazer com esta concepção. Que concepção nós vamos tirar? Que avaliação vamos fazer?" (HTPC-14/09/2011).

Sobre a auto-regulação (auto-avaliação), Perrenoud (1999), afirma que *"não se trata mais de multiplicar os feedbacks externos, mas de formar o aluno (leia-se professor de inglês) para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem."* (p.15-19).

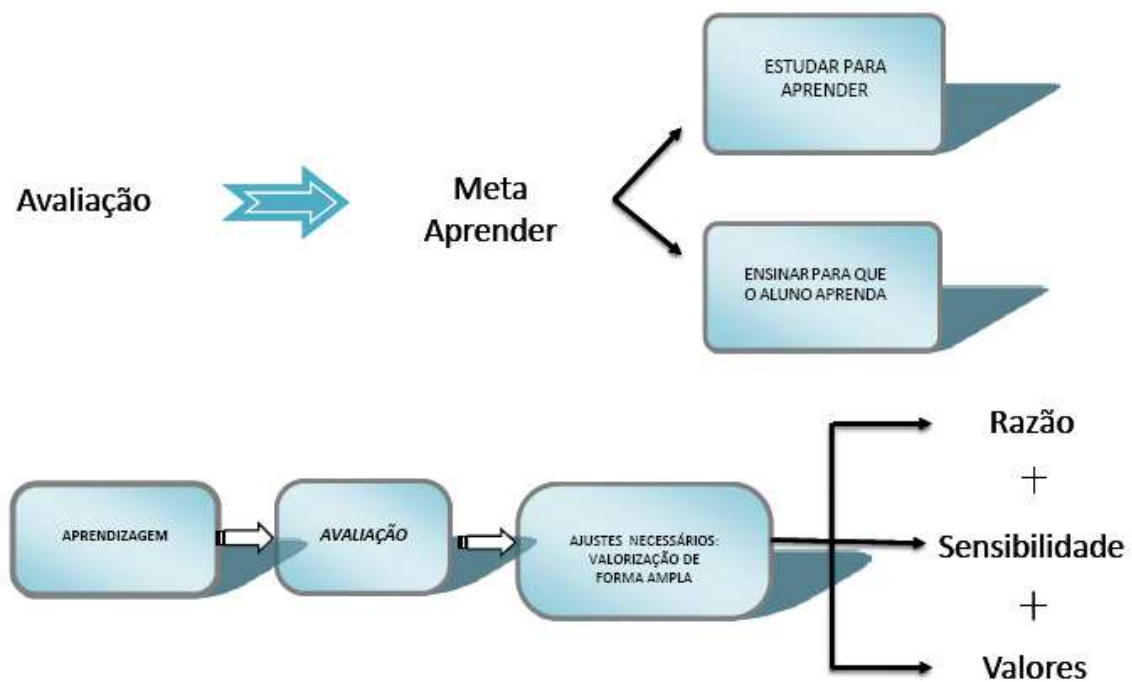
Apesar do objeto de estudo do grupo ter sido desde o começo a avaliação formativa, as discussões realizadas produziram um alargamento do foco de estudo para incluir reflexões sobre a auto-formação dos professores de inglês, em parte, porque a avaliação formativa não contempla apenas o aluno, individualmente, mas o processo interpessoal de ensino e aprendizagem em que o professor de inglês está envolvido a partir de análises que eles fazem dos momentos vividos com seus alunos.

É possível observar estas reflexões através dos gráficos abaixo, utilizados pelo PCP, e que mostram os procedimentos que foram utilizados para o acompanhamento e a avaliação e quais ações deveriam ser tomadas para que houvesse um bom rendimento escolar.

3.12 – Gráfico sobre avaliação

Os gráficos abaixo, apresentados na HTPC do dia 21/09/2011, mostram as metas que devem ser alcançadas assim como os ajustes que devem ser feitos no processo de avaliação durante o ano letivo.

Percebe-se, que a meta principal é aprender, ou seja, ensinar para aprender, buscando a valoração da aprendizagem por meio de uma avaliação processual.



Estes gráficos também demonstram que houve um alargamento no foco de estudo que possibilitou, aos professores de inglês, redirecionar as suas aulas, diversificar exercícios, buscar estratégias diferenciadas, disponibilizar atividades extras e usar as tecnologias disponíveis para “ressignificar” a avaliação para o favorecimento do desenvolvimento do educando, caracterizando-se essencialmente como uma prática que tem por finalidade apoiar e orientar os processos de planejamento e de mudanças.

O alargamento do foco de estudo do grupo ocorreu dentro de um processo que acarretou, também, a redefinição dos objetivos de pesquisa. Eles terminaram por abranger a relação entre o tema estudado e sua repercussão na reflexão sobre a auto-formação dos docentes.

Portanto, foi por meio dessas discussões, que o PCP procurou fazer com que os professores de inglês estabelecessem critérios sobre avaliação com o objetivo de promover aprendizagens que, segundo ele, poderiam favorecer no desenvolvimento de

habilidades e atitudes na busca de novos conhecimentos, informações, criando um ambiente de cooperação, colaboração, e co-construção do conhecimento, dentre outras e, também, por meio de reuniões consistentes com ênfase no trabalho pedagógico desenvolvido em equipe.

A partir das reflexões feitas a cerca da avaliação, foi possível, segundo o PCP, definir os seguintes critérios: avaliação das ações, avaliação de aprendizagem, avaliação bimestral e avaliação atitudinal.

3.13 – Ações propostas para avaliação

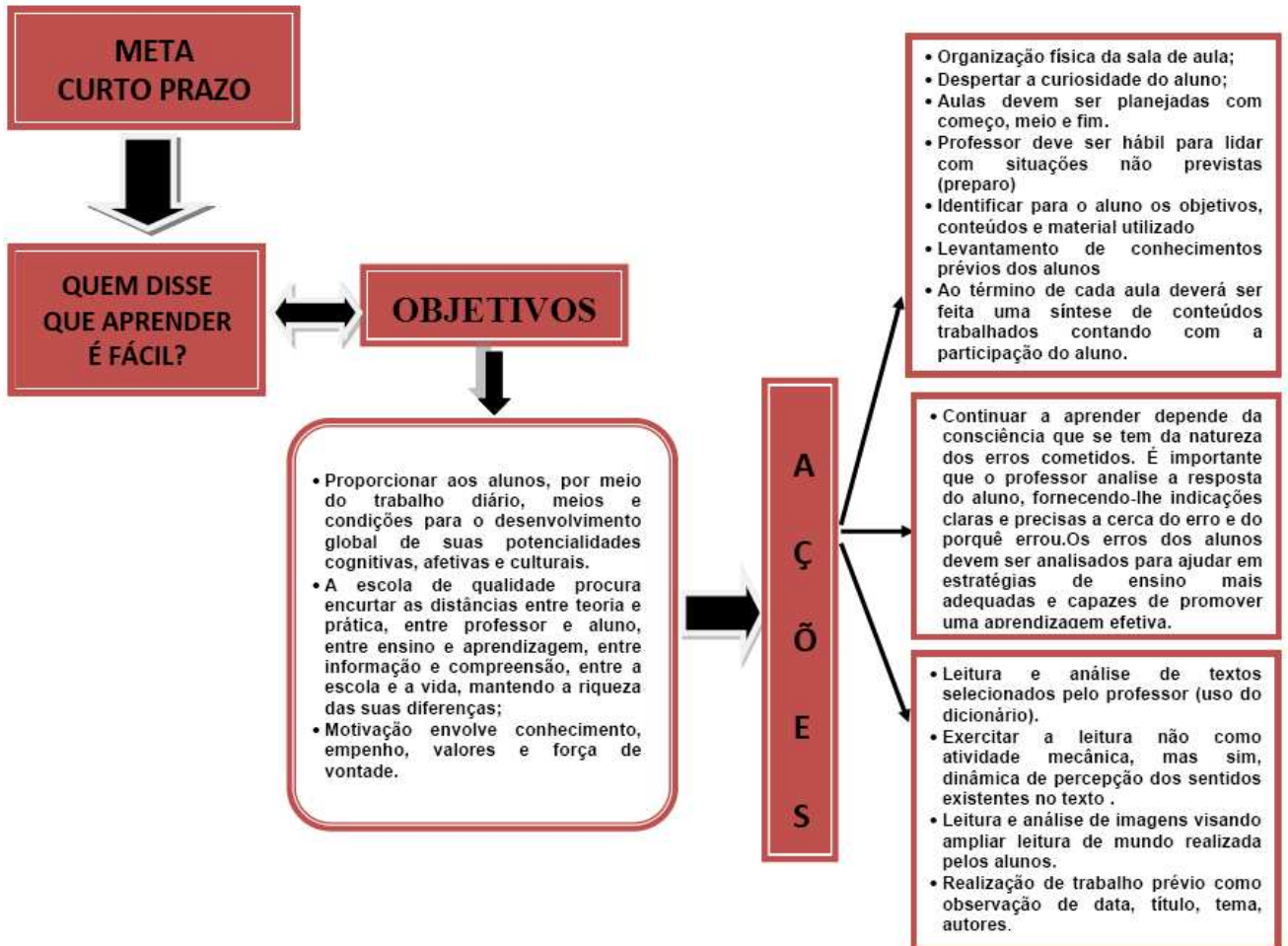
Os gráficos a seguir, usados na HTPC do dia 14/09/2011, mostram as ações propostas pelo PCP a curto, médio e longo prazo que deveriam ser norteadoras do novo Projeto Político Pedagógico da escola.

Eles definiram os objetivos, as metas, os desafios e as ações que deverão ser atingidos durante os períodos propostos pelo PCP e que servirão de base para o agir dos docentes, na unidade de ensino pesquisada, durante os próximos quatro anos.

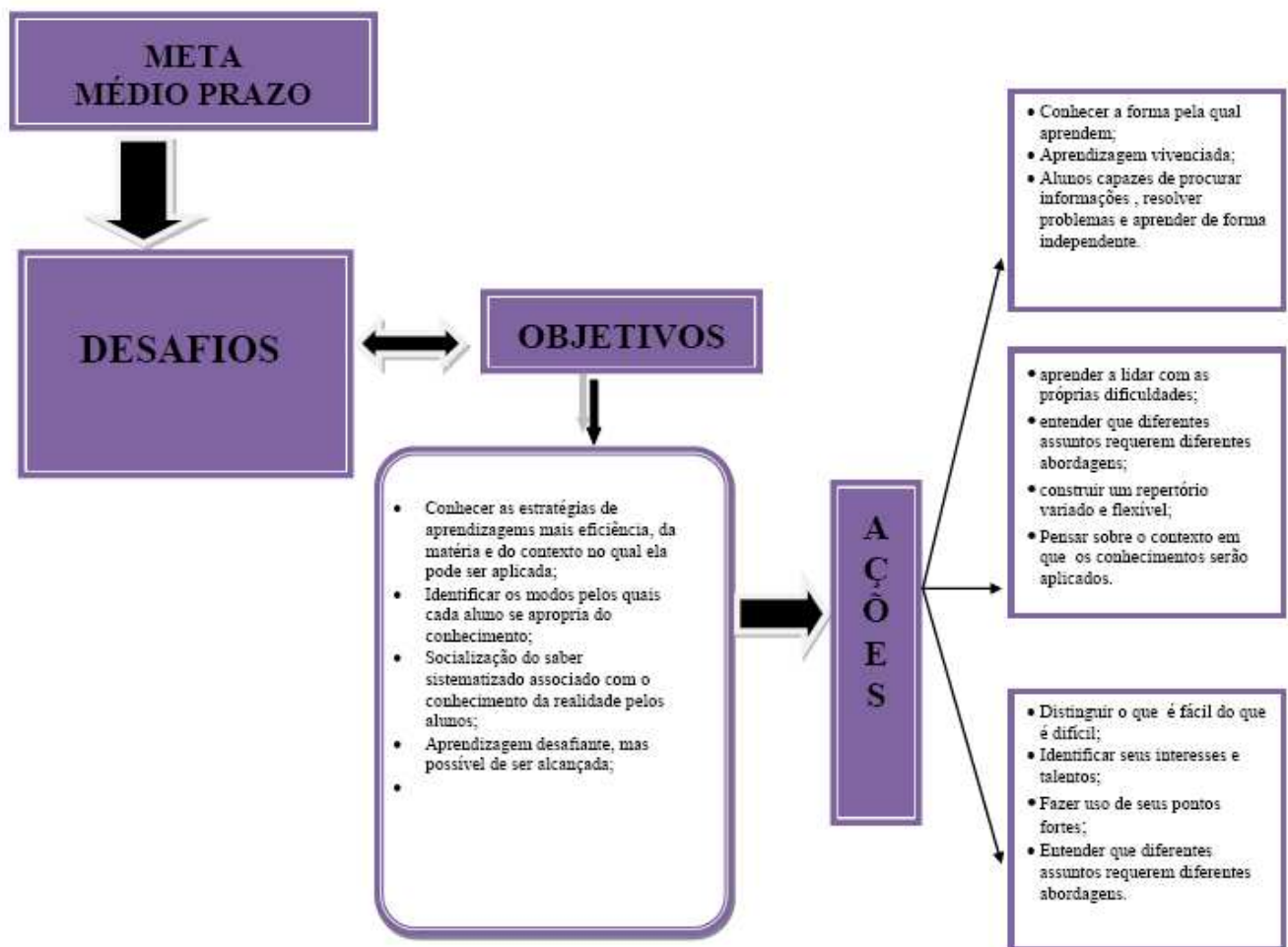
O PCP sempre procurou orientar os docentes, durante as suas reuniões pedagógicas, para a importância de propiciar aos alunos, através do trabalho diário, meios e condições para o desenvolvimento global de suas potencialidades cognitivas, afetivas e culturais.

Isso está claro observando-se as metas (a curto, médio e longo prazo) propostas nos diversos itens selecionados por ele e que dão rumo ao fazer dos docentes quanto às estratégias que devem ser adotadas para que haja uma aprendizagem desafiante com reais possibilidades de ser alcançada. Observe abaixo as ações propostas pelo professor coordenador pedagógico:

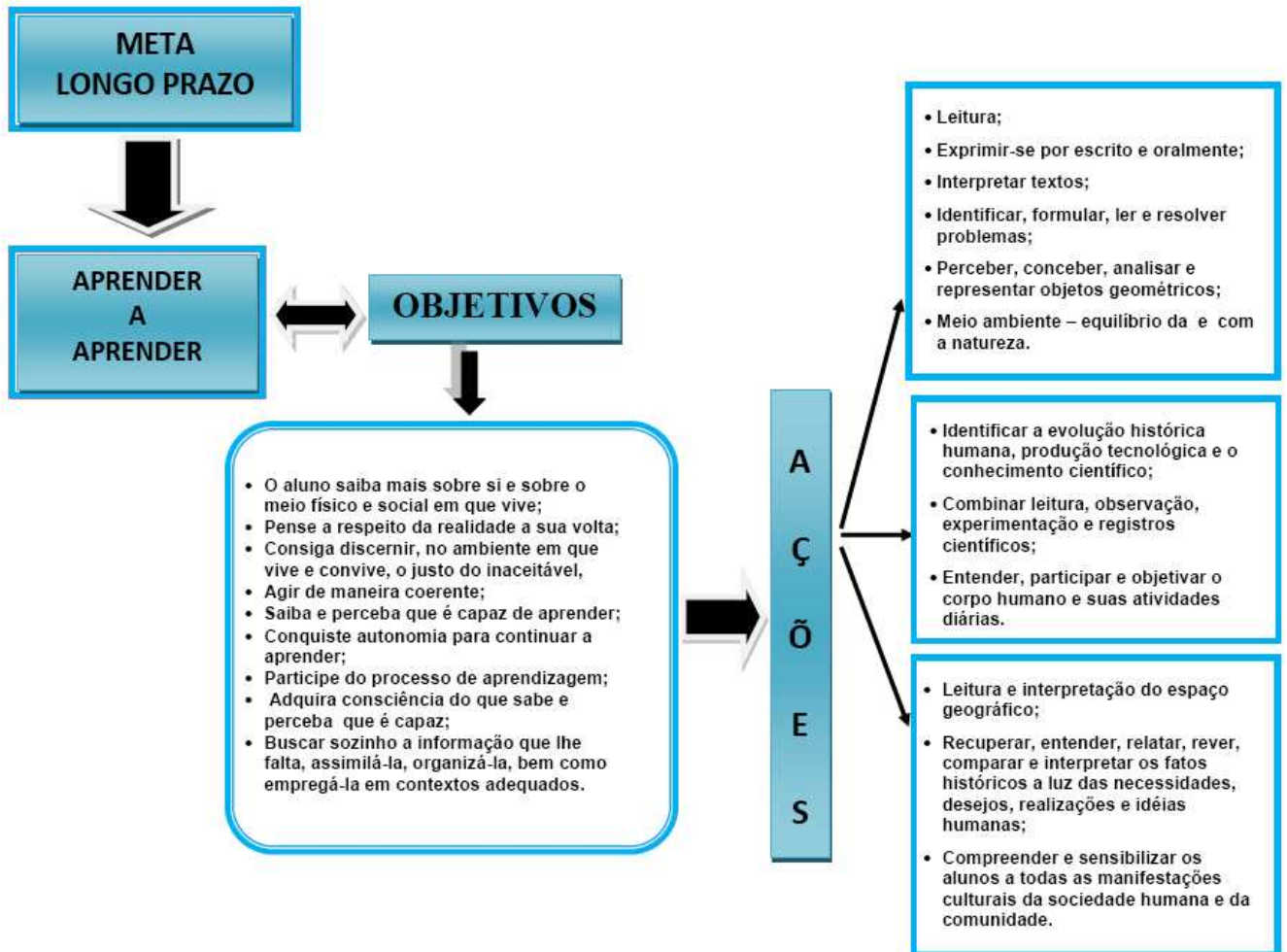
1. METAS A CURTO PRAZO



2. METAS A MÉDIO PRAZO



3. METAS A LONGO PRAZO



Portanto, é possível que as reuniões pedagógicas, realizadas nos dias 14/09/2011, 21/09/2011 e 26/10/2011, possam ter ajudado na formação e desenvolvimento dos professores de inglês, uma vez que os trabalhos realizados, até o momento, fizeram com que eles refletissem sobre a avaliação formativa e a auto-avaliação.

O foco principal deste estudo foi tentar encontrar, nas falas do PCP e nas suas atitudes, indícios que levassem à formação continuada dos professores de inglês e, pelos dados coletados até aqui, ficou claro que as HTPC atingiram esse objetivo, mas de forma parcial.

3.14 – Reflexão crítica

Parece que o tema escolhido para discussão se constituiu em um elemento de grande tensão entre as questões pedagógicas mais abrangentes, mas não com relação às questões mais específicas que poderiam ajudar os professores de inglês na produção de teorias próprias voltadas para questões de ensino-aprendizagem.

Todavia, foi possível perceber que o PCP teve a intenção de criar momentos de tensão que influenciassem em mudanças, *tanto na forma de avaliar os alunos quanto propiciar uma "auto-reflexão"* sobre o próprio fazer dos professores de inglês.

Estes momentos de formação colaboraram para que os professores de inglês fizessem uma reflexão crítica sobre a forma de avaliar e sobre a sua prática o que pode ter contribuído para que eles pudessem confrontar as suas crenças frente aos novos desafios educacionais e, com isso, transformá-las.

Apesar das HTPC, que já observei, em outras unidades de ensino, terem sido sempre orientadas por uma lógica predominantemente instrumental, distanciando-se da perspectiva da autonomia, auto-construção e auto-apropriação do espaço formativo por parte do coletivo docente.(Garcia,2003), percebi que, nesta pesquisa, durante as reuniões pedagógicas, o PCP teve a preocupação de instigar os docentes a criar uma *"arena de conflitos"*

favorecendo a troca de conhecimentos e a discussão de temas pertinentes à formação continuada dos educadores.

Pode-se notar isso, quando o PCP respondeu a seguinte pergunta do questionário semi-estruturado sobre o seu agir nas HTPC: A sua HTPC é uma "arena" onde os conflitos são problematizados para que haja uma melhor compreensão e solução de questões de ensino e aprendizagem?

PCP(21): "São problematizados, mas as soluções ainda estão devagar. Fica muito no campo de colocar a culpa na família, no governo. Criar uma cultura formativa, reflexiva é lenta e processual."

Diante disso, deduz-se que as reuniões pedagógicas podem sim exercer o seu verdadeiro papel formador desde que o PCP não transforme este espaço de formação em um local para fazer somente trabalhos burocráticos, para dar recados, organizar festas e eventos na escola, para discutir sobre trabalhos de adaptação e de compensação de ausências, analisar livros didáticos e outras atividades que não contribuem para a formação continuada dos educadores.

Portanto, para que as reuniões pedagógicas possam exercer o seu papel formador, seria preciso, como disse o PCP, que se criasse uma cultura formativa e reflexiva entre ele e os docentes e de todos os envolvidos no PPP da escola.

Acredito que as ações do PCP, voltadas para esta conscientização, seriam de fundamental importância para a mudança desse paradigma.

Embora as atividades burocráticas sejam importantes para uma boa gestão escolar, elas não corroboram para transformar as HTPC em um "espaço de formação continuada dos educadores,

propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente.” (CENP, 2009).

Prosseguindo com esta idéia de formação, o PCP mencionou na sua pauta do dia 21/09/2011 o seguinte:

PCP(22): "Para alcançar as metas (qualidade das aulas e comprometimento do aluno com o aprender), talvez o segredo da escola seja este: a consciência de que aprender é a palavra de ordem e da aprendizagem supõe a humildade de se perguntar sempre: onde podemos melhorar? A partir daí, projetar as mudanças é arregaçar as mangas para realizá-los. Considerar-se pronto é começar a retroceder. E pior: sem perceber. Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promova a aprendizagem é preciso que todos estejam de acordo nessa caminhada.(PPP).” (HTPC-21/09/2011).

É importante ressaltar que o PCP, por meio da pauta do dia 21/09/2011, apoiou-se em uma das “características linguísticas das ações da reflexão crítica instrumentalizada para o processo de informar” (Liberali, 2008), quando fez questionamentos sobre a forma como aprendemos: como esse conhecimento foi trabalhado? Como foi transmitido, construído e co-construído? Por quê? Observe a sua fala abaixo:

PCP(23): "Como alcançar estas metas? Talvez o segredo da escola seja este: a consciência de que aprender é a palavra de ordem e da aprendizagem supõe a humildade de se perguntar sempre: Por que não vem dando certo? Como podemos melhorar? A partir daí, projetar as mudanças é "arregaçar as mangas" para realizá-las. Considerar-se pronto é começar a retroceder. E pior: sem perceber.” (Pauta do dia 21/09/2011).

Este foi o momento utilizado pelo PCP para que o foco temático recaísse sobre a discussão e explicação de conceitos com apresentação de determinadas características (papel do professor,

tipos de tarefas, abordagem dos erros, visão de construção de conhecimento, etc.).

Conforme Magalhães (2004), o informar é um importante passo porque se pergunta sobre as razões e os significados das escolhas feitas ao relacioná-las a teorias populares ou formais.

Para a autora, o processo de informar é uma maneira de começar a ouvir os silêncios estruturados que pairam sobre o ensinar (dos professores de inglês) e, nesse sentido, o informar os auxiliou a elaborarem os seus argumentos e contra-argumentos sobre a questão da avaliação.

Outro recurso utilizado pelo PCP para que o processo de informar se concretizasse nas discussões dos docentes foi a formação de quatro grupos com professores separados conforme as grandes áreas de ensino conforme Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Mas como foi dito anteriormente, a divisão dos professores em quatro grupos distintos, de acordo com o que sugere a proposta curricular, permitiu que a relação teoria e prática acontecessem de forma parcial e não atendeu totalmente as necessidades de cada disciplina do currículo.

Acredito que boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento específico de cada uma separadamente.

Foi possível perceber isso quando o PCP foi questionado, por meio do questionário semi-estruturado, sobre o tipo de aprendizagem que ele oferecia aos professores de inglês e quais eram as questões pedagógicas discutidas. O PCP respondeu da seguinte forma:

PCP(24): "Específico para inglês não são discutidos, trabalha-se a pedagogia geral."

PCP(25) "As que são de cunho pedagógico como avaliação, princípio do currículo da SEE, recuperação a luz de teóricos: Paulo Freire, Piaget, Jussara Hoffman."

O processo de informar é um recurso importante para saber quais necessidades e prioridades são mais adequadas ao ensino-aprendizagem de inglês no que tange a questões do papel da língua inglesa no contexto educacional, bem como de objetivos e das habilidades comunicativas envolvidas nesse processo. Tudo isso em função dos fundamentos teóricos discutidos até agora, não somente de forma abrangente e comum a todas as áreas de ensino, mas principalmente, entre áreas específicas do conhecimento, ou seja, entre professores de inglês.

3.15 – Vantagens do trabalho em grupo na mesma área

Acredito que, ao se trabalhar com professores na mesma área específica de ensino, existe a possibilidade para que os mesmos possam contextualizar as suas dificuldades pedagógicas e de ensino-aprendizagem, uns com os outros, favorecendo a apropriação de conhecimento e das particularidades metodológicas características de cada currículo.

Não se questiona, aqui, a viabilidade ou não de se trabalhar as quatro grandes áreas da Proposta Curricular separadamente, mas saber se as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ajudariam os professores de inglês a se apropriarem mais facilmente de informações, conceitos, teorias e atividades inerentes à sua área específica de atuação.

Não resta dúvida de que a reflexão sobre a intertextualidade e a interdisciplinaridade, nas HTPC, é importante para saber de que maneira cada objeto cultural se relacionava com outros objetos culturais e como uma mesma idéia, um mesmo sentimento, uma mesma informação são tratados pelas diferentes linguagens.

Porém, para esta pesquisa interessa saber até que ponto as HTPC ajudariam na formação e no desenvolvimento dos professores de inglês, separadamente das outras disciplinas, em um processo que visa a busca de estratégias, tomando como ponto de partida a prática dos professores de inglês através das escolhas que fazem dos materiais didáticos e dos procedimentos de ensino.

E pelo que pude observar, a partir das gravações de áudio das três reuniões pedagógicas realizadas nos dias 14/09/2011, 21/09/2011 e 26/10/2011, o PCP contribuiu para a formação dos professores de inglês, porém de uma forma muito geral, ou seja, não houve um trabalho direcionado para que eles desenvolvessem uma reflexão mais específica sobre as suas ações referentes às questões de ensino-aprendizagem de inglês.

Segundo Schön (1987), é por meio do exame da eficiência das técnicas utilizadas no ensino e na reflexão sobre a prática docente, durante e depois do ensino, que se poderá chegar a uma reflexão crítica e transformadora e, com isso, encontrar meios para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem.

Portanto, mais uma vez reafirmo, que teria sido muito mais importante para os professores de inglês, se o PCP tivesse conduzido as atividades pedagógicas com essa forma de pensar e agir, buscando não somente beneficiar as questões pedagógicas de forma geral como também questões específicas de ensino-aprendizagem de cada disciplina.

Acredito que o primeiro passo nesse sentido foi dado pelo PCP, pois as observações feitas até aqui, sobre as suas ações nas HTPC, demonstraram que elas convergiram para que as suas ações auxiliassem os docentes, em geral, a elaborarem seus pensamentos de forma a propiciar vários momentos de reflexão para o desenvolvimento e revisão de conceitos sobre avaliação.

Logo, conclui-se que o seu agir, visto como parte de um todo, foi impulsionado por questões pedagógicas voltadas para a concepção sobre a avaliação que, segundo o PCP, foi de grande interesse a todas as quatro grandes áreas de ensino.

Por outro lado, faltou ao PCP desenvolver atividades, com base em teorias de ensino-aprendizagem, que auxiliassem os professores de inglês a questionarem sobre o seu fazer em sala de aula, não só na forma como fazem as suas avaliações, mas também na forma como ensinam os conteúdos e, desta forma, poder confrontá-los com outras teorias e formas de agir diferentes para tentar descobrir quais foram os significados das suas ações, quais visões de ensinar-aprender foram relacionadas as atividades propostas e como o conhecimento foi trabalhado, transmitido, construído e co-construído.(Liberali, 2008).

No final das atividades da HTPC do dia 21/09/2011, o PCP pediu para que cada grupo lesse o que tinha produzido sobre o que convergia e divergia entre as definições de avaliação feitas pelos professores do ensino médio e fundamental.

Quando o quarto grupo leu o que havia analisado, o PCP fez o seguinte comentário:

PCP(26): "Olha! Fantástico! Fantástico! Adorei! Vocês me fizeram 'embarcar', 'embarquei'." (HTPC-26/10/2011).

Pode-se notar pela fala acima, que o PCP fez escolhas de itens lingüísticos que denotam julgamento pessoal de elogio, provavelmente com o intuito de encorajar e fortalecer o espírito colaborativo dos grupos na condução das atividades propostas.

Esta foi uma preocupação constante, do PCP, durante as reuniões pedagógicas - sempre destacar os aspectos positivos dos trabalhos realizados pelos docentes para que eles participassem mais e, também, para que as HTPC não ficassem muito centralizadas no seu fazer, mas muito mais focado no processo de construção do conhecimento realizado pelas interações entre os professores de cada grupo e entre os grupos de professores.

Esta postura demonstrou que o papel do formador (PCP), nas reuniões pedagógicas, não era só de trocar informações e compreensão compartilhada, mas também, o de *"criar uma possibilidade de construção de reflexão crítica com base na argumentação, permitindo que os profissionais (re)pensassem sobre o seu papel no mundo e sobre que tipo de aluno (professor) estão formando. O espaço de reflexão crítica serviu, assim, para se avaliar o trabalho profissional e sua utilidade."* (Shimoura, 2005:75).

Dando continuidade a análise das falas do PCP, ao ser questionado como ele via a possibilidade de suplantar o individualismo que caracterizam alguns profissionais da sua área, ele respondeu da seguinte forma:

PCP(27): "Implantar uma cultura de reflexão e estudo da prática para mudanças."

Parece que ele demonstrou ser um profissional bem preparado pedagogicamente, pois permitiu que os docentes realizassem as tarefas propostas, durante as reuniões pedagógicas, conforme os objetivos programados. Houve muita discussão teórica

nas atividades direcionadas a revisão do Projeto Político Pedagógico da escola sobre as questões de avaliação.

Mas como foi um tema muito abrangente, o PCP, mais uma vez, não atingiu as necessidades específicas dos professores de inglês, pois é uma área específica de conhecimento e, portanto, precisa de um profissional que entenda das dificuldades dos docentes para ajudá-los a dar conta dos muitos fatores individuais que facilitam ou inibem o desenvolvimento das atividades na sala de aula, além de implicar também na qualidade das aulas de inglês.

3.16 – Teorias de ensino-aprendizagem de inglês

Antes de pensar em seguir este ou aquele método, cabe ao professor de língua estrangeira construir o seu conhecimento teórico sobre como se desenvolve a linguagem e, com base nesse conhecimento, atuar de acordo com as necessidades do aprendiz. A construção desse conhecimento, por sua vez, se apóia (a) na observação da prática da sala de aula e (b) na discussão teórica sobre aspectos relacionados a ensino-aprendizagem.

Observe abaixo algumas teorias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas no ensino de língua estrangeira em situação de sala de aula:

(a) – **A Teoria dos Universais Linguísticos** que postula que o ser humano tem um componente lingüístico genético e inato que dá conta de aspectos lingüísticos comuns a todas as línguas;

(b) – **A Teoria do Discurso** que postula que os aprendizes desenvolvem competências na segunda língua através da ativa participação na interação comunicativa, mais especificamente, na aquisição do significado (Hatch, 1978);

(c) - **A Teoria Cognitiva** que vê o aprendizado da segunda língua como um processo mental, que passa pela prática estruturada de várias sub-habilidades até a automatização e integração de padrões linguísticos. Desta forma, processos analíticos controlados, incluindo-se nesses a prática estruturada, são vistos como ponto de apoio para que processos automáticos possam vir a ocorrer (Schulz, 1991);

(d) - **O Modelo do Monitor** que, de acordo com Krashen (1985), os seus cinco princípios são: a) - a distinção entre aquisição e aprendizado, b) - a hipótese da ordem natural, c) - a hipótese do insumo, d) - a hipótese do filtro afetivo e a hipótese do monitor e o **Sócio-interacionismo** de Vygotsky (1978/1987).

Portanto, em função disso, as HTPC deveriam ter este enfoque, mais especificamente, ter contribuições das teorias de ensino-aprendizagem mais relevantes para o ensino da língua inglesa em situação de sala de aula.

Desta forma, seria importante que o PCP criasse oportunidades de interação entre os professores de inglês para que houvesse uma reflexão conjunta, com momentos de troca para que todos desenvolvessem a autonomia sobre os problemas de ensino-aprendizagem.

Mas, mesmo que o PCP tivesse essa possibilidade, acredito que ela seria inviabilizada, uma vez que só havia um professor de inglês na sua HTPC e ele era docente do Ensino Médio. O outro, que era do Ensino Fundamental, fazia HTPC com outro coordenador e, segundo o PCP, esta separação foi um fator dificultador para a avaliação das ações produtivas.

Ao ser perguntado, por meio do questionário semi-estruturado, como o PCP incentivava a cooperação dos professores de inglês nas reuniões de HTPC, ele respondeu da seguinte forma:

PCP(28): "Como sou do Ensino Médio, tenho um professor de inglês, o outro faz HTPC com outro coordenador. Esse é um fator dificultador para a realização de ações produtivas."

Infelizmente, no momento, não existe a menor possibilidade que se disponibilize um coordenador pedagógico específico para cada área de ensino e, por causa disso, a reflexão do professor de inglês torna-se solitária, seja pela ausência de pares, seja pela inexistência de especialistas em seu meio profissional, seja pela falta de HTPC voltadas para as suas necessidades específicas, seja pela apatia e desmotivação dos profissionais.

3.17 – Diferentes competências

De acordo com Wallace (1996), *a formação do professor de língua estrangeira implica no desenvolvimento de diferentes competências, além da competência comunicativa na língua-alvo. São elas:* a)-uma competência que inclui o conhecimento e articulação das bases teóricas que fundamentam o ensino de língua estrangeira, tratados pela lingüística aplicada, assim como o desenvolvimento de habilidades que permitam a análise (para conseqüente intervenção) de diferentes contextos de ensino, tratados pela área da educação, b)-uma competência que orienta o planejamento de ensino, elaboração de materiais, etc., que pressupõe conhecimento de diferentes métodos e estratégias de aprender e ensinar, e, finalmente, c)-uma competência que permite ao professor investir em sua formação continuada por meio da prática reflexiva e capacidade de pesquisar a sala de aula.

Se os professores de inglês fossem envolvidos com a prática reflexiva, acredito que eles ficariam aptos a continuar desenvolvendo sua competência profissional no seu próprio contexto de trabalho, sem a necessidade de um distanciamento da sala de aula com a teoria acadêmica.

Conforme Brown (1987), a própria intuição poderá ser desenvolvida pela interiorização de fundamentos teóricos de ensino e aprendizagem de línguas e pelo enfrentamento do cotidiano da sala de aula, onde o professor de inglês aprende pela tentativa, pelo erro e pelo sucesso.

Saber identificar as razões que favorecem o sucesso ou o insucesso de certas práticas e desenvolver maneiras de lidar com essas razões são objetivos da prática reflexiva que, conduzidas pelo PCP, durante as reuniões pedagógicas, permitem discussões coletivas sobre a mesma realidade vivenciada pelos professores de inglês.

Portanto, seria muito importante que o PCP estimulasse, nas HTPC, discussões sobre a observação de aulas, a elaboração de sequências didáticas que possam facilitar a aquisição de conhecimento lingüístico e o aprofundamento teórico para promover uma atitude de reflexão crítica.

Mas para que essa atitude se estabeleça, entre o PCP e os professores de inglês, seria preciso que o coordenador pedagógico estimulasse a interação professor de inglês com professor de inglês a fim de diminuir o seu discurso e facilitar o engajamento dos docentes na construção do conhecimento comum.

Outra questão importante que foi analisada nesta pesquisa, diz respeito a alteridade que, por meio do questionário semi-estruturado, mostrou que a relação do PCP com o professor de inglês estava bastante prejudicada uma vez que não demonstrava ser

uma relação construtiva, ou seja, não havia um relacionamento interpessoal e nem inter-grupal.

Foi possível perceber isso quando o PCP foi questionado se, nas reuniões de HTPC, os professores de inglês trabalhavam juntos para resolver problemas de ensino-aprendizagem. Ele respondeu:

PCP(29): "Sim, mas o exemplo que tenho de professor de inglês, na minha HTPC, é como se o problema não fosse com ele."

Ao ser questionado, pela segunda vez, sobre como era a participação dos professores de inglês nas HTPC, ele foi bastante enfático.

PCP(30): "A minha professora participa pouco, está mais interessada na escola particular. Reclama dos alunos, da escola pública."

Na última pergunta feita sobre o tema "questões referentes ao agir do PCP nas HTPC", ficou claro tanto o distanciamento quanto a falta de oralidade entre eles.

Essa constatação foi possível, diante da resposta dada a seguinte pergunta: Nas HTPC, os professores de inglês compartilham das decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto conforme suas possibilidades e interesses? Ele respondeu da seguinte forma:

PCP(31): "A professora que faz HTPC comigo até tenta, contudo tem um perfil difícil como pessoa e não é muito aceita pelo grupo."

As declarações, acima, demonstram que foi instaurada uma forma negativa de agir entre as partes envolvidas e, possivelmente, entre os docentes.

É possível que a pouca participação da professora de inglês, nas HTPC, seja em função do sentimento de exclusão propiciado pelo grupo de professores e pelo PCP, levando-a ao silêncio, a apatia e ao desinteresse pelas reuniões pedagógicas.

3.18 – Formas de agir nas HTPC

O PCP precisa ficar atento as várias formas negativas de agir que podem ocorrer quando há grupos heterogêneos. Estas formas negativas podem aflorar por estranhamento, por divergências pessoais, por formas diferentes de pensar e até mesmo por questões culturais.

O PCP precisa retomar e estimular a oralidade entre os professores de inglês e os demais docentes sobre as suas experiências pedagógicas e de ensino-aprendizagem e, também, fazer com que todos compartilhem e aprendam com o conhecimento do outro, respeitando e preservando a heterogeneidade de cada professor, sem que haja a destruição destes.

Fazer com que as reuniões de HTPC "*dêem certo*", com que todos encontrem e ocupem o seu espaço individual de participação co-responsável pelo curso do trabalho de produção de conhecimento é função do professor coordenador, pois esculpe o perfil da sua autoridade, sem ser autoritário, frente ao grupo de todos os professores de inglês.

A relação de cuidado, atenção e acolhida ao grupo, só pode existir se edificada sobre bases sólidas, sobre os pilares de uma autoridade que conhece o objeto de sua ação e que a planeja minuciosamente para alcançar o outro, desvelando a outra face do poder, não aquela associada à "*opressão*" e ao desmando, que cala e aliena muitos por meio da ação desmedida de um único protagonista.

O poder que devemos nos referir é aquele que se encontra a serviço *do* outro, *a favor da* sua emancipação. Um poder que não transforma o outro em objeto, mas antes, o promove como sujeito.

Uma vez conhecedor de sua força, de seu poder, em lugar de negá-lo, cabe ao professor coordenador transformá-lo em instrumento de libertação ensinando, por meio da relação questionadora que consiga instaurar e manter entre os professores de inglês, o conhecimento como entre aqueles e a si mesmo.

Portanto, seria importante que o PCP retomasse as idéias da concepção antropológica de Freire (2001), que preconiza que o conhecimento se constrói por meio da articulação dos diferentes pensamentos nas HTPC onde encontra eco no projeto formativo, visto que é por meio do diálogo permanente, dentro do rigor metodológico entre teoria e prática, que os significados são construídos no coletivo escolar onde se faz educação.

3.19 – Resposta das perguntas de pesquisa

A coleta dos dados demonstrou que o PCP procurou propor atividades que favorecessem a interação entre os docentes, apesar das diferenças entre o PCP, o professor de inglês e os docentes em relação ao PCP.

Apesar das limitações do foco quanto às necessidades específicas dos professores de inglês, os resultados dos trabalhos deixaram entrever a riqueza de informações obtidas por meio de discussões sobre o tema avaliação que, segundo o PCP, foi um dos pontos fundamentais para a definição das bases do Projeto Político Pedagógico desta unidade de ensino da Rede Pública Estadual de São Paulo.

A escolha e determinação de uma linha de ação (rever os conceitos sobre avaliação) produziram os resultados desejados, pois o PCP criou condições para que os professores de inglês refletissem sobre a necessidade de estabelecerem novos objetivos para o processo de avaliação, adequando-os à realidade da sala de aula.

Observe a fala do PCP, retirada da pauta do dia 21/09/2011, que deixa claro o seu objetivo:

PCP(32): "Objetivo: Realinhar a avaliação interna (PPP). Avaliar significa compreender as atividades realizadas visando o seu aperfeiçoamento. Tem-se, então, a finalidade prática da avaliação: melhorar o conhecimento sobre as ações desenvolvidas e oferecer subsídios para a tomada de decisões."

Nesse processo, acredito que o PCP desempenhou, mais uma vez, um papel de líder nas reuniões pedagógicas em que esteve presente.

Também exerceu o seu poder de forma a tornar-se mais colaborativo, uma vez que a sua intenção era fazer intervenções e provocar transformações por meio da conscientização de novos valores sobre o conteúdo temático avaliação.

Pela fala do PCP abaixo, gravada na HTPC do dia 14/09/2011, pode-se perceber a sua postura de líder, exercendo o seu poder para a transformação dos professores de inglês:

PCP(33): "Hoje...eh...nós vamos fechar a questão da avaliação. Discutir avaliação é discutir sempre. É construir, reconstruir, destruir, construir, reconstruir e construir. Enquanto nós estivermos aqui, nós teremos a avaliação como nosso eixo...é o nosso PPP. Nosso PPP...ele é aprender e quem sabe faz a hora não espera acontecer."

A análise dos dados parece revelar que as perguntas da pesquisa foram respondidas, uma vez que ficou claro que o papel das reuniões pedagógicas, nesta unidade de ensino, foi fazer com que os docentes e, em especial, os professores de inglês, refletissem criticamente sobre as suas ações.

A avaliação foi o tema discutido, nas três HTPC que observei, e teve como objetivo principal redefinir esse conceito dentro do Projeto Político Pedagógico da escola devido às novas demandas da educação.

A primeira pergunta da pesquisa foi: Qual é o papel das reuniões de HTPC na formação dos professores de inglês? Nesse sentido, acredito tê-la respondido, pois os dados revelam que o tema presente nos discursos do PCP estiveram mais voltados para as concepções de escola, de currículo, de aprendizagem e de avaliação, tendo como princípio o PPP e que, acredito, são temas significativos para a formação dos professores de inglês.

A segunda pergunta da pesquisa foi: Até que ponto as HTPC ajudariam na formação e no desenvolvimento dos professores de inglês? A resposta dada pelo PCP, sobre uma das questões semi-estruturadas propostas, sintetiza muito bem o caráter genérico dado a esta formação, segundo o PCP, *"não há um trabalho específico para a área de inglês, mas trabalha-se o pedagógico geral."*

Diante de tudo o que foi discutido até aqui, acredito que ficou claro, nesta pesquisa, que o PCP atendeu às necessidades de formação dos professores de inglês sobre questões pedagógicas de forma geral, mas ele não desenvolveu atividades que os auxiliassem na resolução de problemas mais pontuais, ou seja, àqueles referentes a ensino-aprendizagem, que são específicos da área de inglês e, portanto, são muito importantes para a melhoria da qualidade do ensino na sala de aula.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 – Motivação da pesquisa

A teoria *socio-interacionista* de Vygotsky (1939/1996), foi muito importante para a análise dos dados coletados porque ela possibilitou compreender o desenvolvimento cultural do PCP na formação continuada dos professores de língua inglesa, tanto socialmente quanto historicamente e culturalmente.

Esta prática possibilita a criação de métodos mais eficazes que nos levam a ter uma atuação mais interacional mediada pela linguagem e por nos remeter ao princípio de que juntos, diretores, coordenadores, professores, alunos e comunidade escolar possamos aprender, criar e desenvolver atitudes que nos permitam guardar todo o conhecimento adquirido nas interações realizadas durante as HTPC e utilizá-las na mediação entre professor-professor, aluno-professor e professor-aluno.

Esta fase da pesquisa, também, possibilitou uma reflexão sobre a *reflexão na ação* Schön (1987), que abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar professor pesquisador de sua prática.

A necessidade de entender (me informar) sobre o que vinha acontecendo com as reuniões de HTPC nas escolas estaduais de São Paulo e, em especial, nesta unidade de ensino, me levaram a observá-la atentamente, ou seja, a descrevê-la para que eu pudesse compreender quais processos, na construção dos sentidos, eram

atribuídos à essas reuniões pedagógicas, tanto pela direção da escola quanto pelos professores de inglês e PCP.

Nessa caminhada, por várias vezes, me vi confrontado com as minhas representações sobre ensino e aprendizagem e sobre o meu papel como professor de inglês.

Portanto, para tentar compreender as representações feitas sobre as HTPC, foi necessário realizar um estudo de caso em uma unidade de ensino da Rede Pública Estadual situada na Capital - Zona Oeste, onde busquei coletar dados por meio de entrevista semi-estruturada e, também, por meio da análise das falas do coordenador pedagógico feitas a partir de gravações em áudio de três reuniões de HTPC.

Este estudo, não possui um resultado acabado, pelo contrário, ainda está em constante construção na unidade de ensino pesquisada. Mas, até este momento, com a análise dos dados coletados, pude constatar que este espaço de formação dos educadores vem sendo caracterizado como espaço de formação continuada conforme o comunicado CENP s/nº, de 06/02/2009 que afirma que as HTPC devem ser um espaço para discussões e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente, além de ser um espaço para trabalho coletivo estritamente pedagógico.

Por ter participado de várias HTPC, em unidades de ensino diferentes, pude perceber que há ainda um enorme conflito criado com a institucionalização das HTPC, embora tenha sido uma conquista histórica da categoria profissional, a sua concepção e formas de organização esbarram em idéias mal-formadas de alguns professores coordenadores que ainda não estão preparados para assumir um cargo de grande importância, uma vez que eles deveriam ter formação específica, ou seja, deveriam possuir o título de pedagogo ou de formador de professores.

Uma vez preparado para este cargo tão importante, espera-se que nesse espaço de formação, o PCP possa atuar no sentido de fazer com que as suas ações, como professor coordenador pedagógico, estejam voltadas para a construção permanente da prática docente, garantam a realização de um trabalho produtivo e integrador e possibilitem a seleção de materiais adequados às diferentes situações de ensino e aprendizagem para que os professores de inglês possam ser orientados e ajudados na sua prática escolar.

Também, é preciso que haja, por parte dos PCP, uma observação sistemática do trabalho dos professores de inglês e dos demais docentes para que eles possam se desenvolver como profissionais autônomos no seu fazer pedagógico.

Cabe-nos ainda perguntar como devemos fazer para que estas reuniões de HTPC possam preparar adequadamente os professores de inglês, dando-lhes subsídios suficientes, tanto tecnicamente quanto cientificamente, para que eles não sejam meros reprodutores de conhecimento já produzidos e meros cumpridores de tarefas rotineiras, mas profissionais capazes de se organizarem criticamente para atuar com autonomia nas questões educacionais. (Magalhães,2001).

De acordo com Magalhães (2005), entende-se reflexão como crítica avaliando-se como as restrições em nossas ações educacionais são socialmente construídas através das estruturas organizacionais e materiais das instituições em que trabalhamos.

A autora, ao apoiar-se em Freire (1970), diz que o papel fundamental da reflexão, está na compreensão, análise e questionamento dos conceitos de ensino-aprendizagem, valores, normas e direitos, que 'empoderam' os professores para que possam

superar a compreensão dos acontecimentos e resultados da escola como de sua responsabilidade individual.

Para Liberali (2005), a reflexão é aqui compreendida como objeto de uma atividade de formação, cujo motivo é suprir as necessidades dos participantes dos encontros para trabalhar com novos conhecimentos, teorias e práticas didáticas necessárias a necessidades do contexto de ação profissional.

Portanto, seria muito importante que os PCP e a direção das escolas públicas favorecessem o desenvolvimento crítico-reflexivo dos professores de inglês e de outros docentes durante as reuniões de HTPC para que as suas dúvidas fossem investigadas e, por meio delas, pudessem buscar novos mecanismos de intervenção que favorecessem a construção de um novo fazer pedagógico que seja eficaz para o desenvolvimento dos docentes e alunos nesta unidade de ensino.

Mas será que os PCP, que passaram por um processo de seleção e capacitação, correspondem às exigências da função?

Felizmente, pela análise dos dados coletados até aqui, nesta unidade de ensino, acredito que sim. O PCP demonstrou que não possui carência de fundamentação teórica; ele tem clareza sobre o papel a ser desempenhado na função de professor coordenador e, também, não possui dificuldades em criar um ambiente que seja favorável ao desenvolvimento crítico-reflexivo dos professores de inglês nas reuniões de HTP

É preciso que se combata essa cultura de que as HTPC são reuniões de "*tempo perdido*". É preciso combater o desinteresse e a desmotivação causados pela falta de uma HTPC que leve os professores de inglês a refletir sobre a sua prática em sala de aula e, também, por acreditar que o fazer pedagógico, nessas reuniões, é inútil para a sua formação profissional.

Ao fazer isso, os professores de inglês logo perceberão que cada ser humano, ao participar das avaliações sociais, permite que novos conceitos e visões sejam inconscientemente assimilados os quais corroboram para o desenvolvimento da sua visão crítico-reflexiva a cerca das questões educacionais. E logo se conscientizarão que, *"por estarem coletivamente reunidos e disponíveis, constituem quadros de avaliação da atividade e, portanto, de avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares nessa atividade."* (Habermas,1987).

Isso quer dizer que, "cada professor de inglês 'julga' se é apropriado ou não o agir dos outros e sabe que também é objeto dessa avaliação." (Bronckart,1997 apud Shimoura,2005).

Portanto, é nesse processo de construção de conhecimento, nessa constante avaliação e auto-avaliação que as reuniões de HTPC, quando dirigida por profissionais especializados, podem ser muito úteis para criar, entre os professores de inglês, hábitos de reflexão contínua sobre o seu fazer pedagógico e, com isso, desenvolver percepções sobre questões educacionais relevantes que podem ajudar na solução de problemas cotidianos na sala de aula.

De acordo com Shimoura (2005), seria importante que os docentes se *"conscientizassem da importância, da utilidade e da necessidade desses encontros para a formação profissional, confrontando a sua prática a teoria para (re)definir seus papéis e seu discurso."* (p.71).

Para Lopes (2004), *"a questão da formação de professores encerra grande complexidade, envolvendo inúmeros condicionantes que vão desde a própria constituição de profissionalidade e identidade docente, passando pelas políticas públicas para a educação, chegando ao aspecto relacional inerente ao contexto escolar. É preciso, pois ações integradas, tendo em vista a garantia de espaço, tempo e proposta para a formação no interior das escolas, o que demanda movimento macro e micro, políticas*

públicas e processos colaborativos nas instituições. É preciso, pois cuidar das relações humanas nas escolas de modo a construir vínculos e compromissos com a tarefa educativa em direção à construção de um 'coletivo democrático', se assim podemos chamar. Espaço no qual as identidades tenham lugar e oportunidade de expressão, espaço de encontro da diversidade, de percepção do outro e de abertura ao encontro. Essa perspectiva distancia-se daquela que propõe a homogeneização de pensamentos e concepções, a partir da imposição de modelos a serem seguidos. Formação tem início no encontro, na abertura do outro, elementos imprescindíveis à constituição do grupo de projetos comuns.” (p.146).

4.2– Contribuições da pesquisa

O curso Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de inglês na escola pública me fez refletir sobre a forma de ensinar a língua inglesa uma vez que boa parte do que eu realizava em sala de aula tinha, como eixo principal, o ensino de gramática, passando o texto a ser um “pretexto” não somente para o ensino de gramática normativa, mas também para ensinar vocabulário e expressões idiomáticas com o objetivo de fazer com que os alunos soubessem traduzir diferentes gêneros textuais.

Sempre acreditei que para aprendermos a ler e escrever em uma segunda língua tínhamos que, em primeiro lugar, aprender as regras gramaticais e depois partir para a leitura de textos que pouco significavam para os alunos. Essa crença perdeu por completo o seu sentido no meu fazer em sala de aula depois que comecei a fazer este curso de pós-graduação, principalmente quando comecei a desenvolver esta pesquisa.

Antes, em minhas aulas de inglês, eu retirava dos textos as palavras, sentenças e expressões para serem trabalhadas como se fossem partes únicas e que não tinham qualquer relação com atividades de reflexão com o uso da linguagem em contextos

sociais reais e de interesse dos alunos. Eram atividades de mera decodificação de palavras, frases e descrição de funções sintáticas.

A interação professor-aluno sempre foi dificultada por causa disso, pois eu mais parecia um falante compulsivo apenas preocupado em passar o conteúdo, negligenciando a presença dos alunos e esta postura pouco permitia aos alunos qualquer tipo de manifestação.

Hoje percebo o porquê dos meus alunos ficarem dispersos, desinteressados e alheios à aula e, também, o porquê de conversarem muito e, por causa disso, tinha que parar a aula o tempo todo para que eles ficassem em silêncio.

Hoje percebo que é preciso muito mais do que o simples domínio das regras gramaticais para se obter competência na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Percebo que os alunos não são pessoas que agem apenas por estímulo-resposta, pois são pessoas capazes de fazer reflexões, de se expressar, de compreender e interpretar todo e qualquer tipo de signo desde que sejam dadas oportunidades significativas para que eles possam ser protagonistas do seu próprio fazer em sala de aula.

Essa visão que tenho hoje, muito em parte vem dos ensinamentos que tive neste curso de pós-graduação e na empatia com a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (1934), visão segundo a qual o significado é construído pelos participantes do discurso: o leitor constrói e reconstrói por meio da interação com o texto, dessa forma, há uma co-participação dos alunos na sala de aula e o professor é apenas um mediador, alguém que facilita a leitura.

O ensino de língua estrangeira precisa colocar o aluno em contato com diferentes visões de mundo, da cultura e de si mesmo, além de colaborar no desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir.

Por acreditar que o sócio-interacionismo critica a concepção de aprendizagem de abordagens e métodos que valorizam apenas as questões relativas à cognição e a aquisição de hábitos linguísticos sem considerar o contexto social, a interação e a mediação professor-aluno é que vejo o quanto a minha forma de ensinar LE estava ultrapassada e sem nenhum significado para os meus alunos.

Acredito que é por meio da abordagem sócio-interacionista que podemos criar atividades significativas que se assemelhem a situações reais de comunicação e que levem os alunos a refletir sobre os diferentes contextos sociais, fazendo com que eles possam construir e reconstruir novos significados. Os alunos não devem ser mais agentes passivos do conhecimento, como ocorrem nas aulas expositivas, muito menos os professores de inglês devem ser meros transmissores do conhecimento.

Para Vygotsky (1934), a interação mediada pela linguagem sempre ocorre em um determinado lugar social e em um momento da história. Há também outros aspectos importantes tais como: políticos, culturais, ideológicos e sociais que sempre estão associados à linguagem e que nunca foram levados em consideração na elaboração dos meus planos de ensino.

Por conta disso, percebo o quanto é importante usar diferentes recursos para atender as práticas sociais de ensino-aprendizagem.

Quando nós, professores de língua inglesa decidirmos entrar em uma sala de aula para ensinar, devemos ter em mente que

o ensino de gramática é importante, mas não como algo estático, único, deslocado e sem relação com contextos sociais atuais.

Nesse sentido, Simões (2004) faz questionamentos pertinentes como seguem: "*Queremos que os alunos aprendam uma língua para vencer os conteúdos gramaticais e passar no vestibular, ou para que eles se apropriem de recursos que alarguem sua capacidade de participação social?*" (p.75).

Me sinto um professor/educador transformado pelo curso de pós-graduação Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

Nunca mais serei o mesmo professor de inglês!

Graças a Deus, aos professores doutores e mestres deste curso e a esta pesquisa que agregou muitos conhecimentos no meu fazer pedagógico e na minha vida profissional.

4.3 – Sugestões para transformar as HTPC

Acredito que o primeiro passo para resgatar as origens das HTPC, à época de sua institucionalização, seria fazer uma ampla reestruturação desse espaço de formação onde os professores seriam os protagonistas, permitindo que eles tivessem "voz" e o PCP atuaria apenas como mediador, alguém que coordenasse os turnos de fala com base nos temas de formação propostos por ele e pelos docentes.

O segundo passo, seria permitir que os professores de inglês se constituíssem em um profissional reflexivo, na e sobre a ação, tendo a reflexão como fundamento de suas práticas, pois só assim eles poderiam ser co-autores na produção de novos saberes.(Schön,1987).

O terceiro passo, seria discutir uma proposta de reconstituição identitária de professores de inglês da rede pública

através do questionamento de suas representações sobre o que seja identidade profissional (Celani e Magalhães,2002) e, também de suas representações sobre o que seja reunião pedagógica (HTPC).

E finalmente, discutir identidade a partir de uma visão sócio-histórico-cultural, entendendo o ser humano como um ser social e biológico que, ao interagir com outros através da linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeitos. (Lopes,2002 & Rajagopalan,1998)

Sendo assim, nada melhor do que as reuniões de HTPC para favorecerem esse desenvolvimento. Portanto, nesta direção, os autores adotam uma visão de identidade não como algo fixo e imutável, mas como algo que está em constante transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, D. Uma visão contemporânea da avaliação. Revista Presença Pedagógica. V.10, nº 57, maio/junho. 2004. p. 5-17.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Lingüística Aplicada: ensino de línguas e comunicação. Campinas/SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Cap. IV. p.327-358.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. Ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1979

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA - ROTH, D. *Gêneros – Teorias, Métodos e Debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

BARROS, D. L. P.. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B.(Org.). Bakhtin, *Dialogismo e Construção do Sentido*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997, p. 27-38.

BEHELLI, R. A. P. Estudo de um processo de educação continuada na Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Dissertação, Psicologia da Educação, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC), 1998.

- BECKER, H. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. 2a. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BELLESTER, M. (et alii) Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BLOOM, B. (et alii) Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOFF, L. O que significa crise? Folha de São Paulo, São Paulo, 7 de março, 1983. Caderno Opinião – Tendências e Debates, p.3.
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/1999. p.103.
- BROOKFIELD, S. On ideology, pillage, language and risk: critical thinking and the tensions of critical practice, studies in continuing education. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CAMARGO, A. Os Usos da História Oral e da História de Vida: trabalhando com elites políticas. Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.27, n.1, 1984. p.5-28.
- CELANI, M. A. A. (org.) (2003) Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. – (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).

CELANI, M. A. e M.C.C. MAGALHÃES. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. IN: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras. 2002.

DAMIANOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da história. Rio de Janeiro: Solettras (UERJ), 2006. p. 20-38.

DAMIONOVIC, M. C. A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. 2004.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEULWY, B; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FALEIROS, V.P. Cidadania e participação popular. In: congresso de psicologia da comunidade e trabalho social, I., 1992, Belo Horizonte: Anais, s.nº, Tomo 2, 1992. p.71-75.

FARIAS, I. C. Um troupiér na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. In: FERREIRA, M.M. (coord.). *Entrevistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Rio de Janeiro: Vozes, 1997b.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. & RABINOW, P. (1995). MICHEL FOUCAULT: *Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, M. Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. (Série Seminários).

FREIRE, M. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1987.

FREIRE, P. Educando o educador. In: FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2004. p.55-84.

FREIRE, P. Educando o educador. In: A.M.A. FREIRE, (org.), 2001. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP. 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p.158.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001. cap. II e III.

FREIRE, P. Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCIA, M. A formação contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2003.

GONÇALVES, E. A. Reflexão crítica na atividade reunião pedagógica. Mestrado em linguística aplicada e estudos de linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2007.

HABERMAS, J. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 1987d.

HAGUETTE, T. M. F. A observação participante: metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis, R. J.; Vozes. 1977. P. 58-87.

HATCH, E. Input / Interaction and language development. IN: E. Hatch Psycholinguistics: *a Second Language Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.

JODELET, D. A alteridade como processo e produto psicossocial. In: A. Arruda (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1998. p.47-67.

KRASHEN, S. The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. São Paulo: Contexturas, Apliesp, nº. 4, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. V. 1 p.333-355.

LESSA, A. B. C. T. Transform(ação): uma experiência de ensino. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 79-89.

LIBERALI, F. C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: Magalhães, M. C. C. A formação do professor como um profissional crítico. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004. p.87-120.

LIBERALI, F. C. A argumentação como ferramenta e objeto da atividade de formação de educadores. In: 15º INPLA-Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo, 2005. v.21, nº 1, p.69-85.

LIBERALI, F. C. O papel do multiplicador. In: M. A. Celani. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.* São Paulo: Educ, Coleção Faces da Linguística Aplicada, 2003. p. 119-132.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 109-128

LIBERALI, F. C. Argumentative processes in critical reflection. The Specialist. v. 21. São Paulo, SP, 2000a.

LOPES, A. C. Formação de professores: reflexão e emancipação. In: nuances. Presidente Prudente. FCT-UNESP, ano X, Vol.11,nº 11 e 12. Jan/Jun e Jul/Dez, 2004.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: IDÉIAS 8. *A construção do projeto de ensino e avaliação.* São Paulo: F.D.E. 1990. p. 71-80.

MAGALHÃES, M. C. A linguagem na formação de professores como profissionais. (org). Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. & LIBERALI, F. C. & LESSA, A. Formação crítica: bases teórico-metodológicas. In FIDALGO, S.S. e LIBERALI, F. C. *Ação cidadã: formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: UNIER, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A Formação do Professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: T. GIMENEZ (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: U.F.I, 2002.

MAGALHÃES, M.C.C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. Trabalho a ser apresentado no 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam, Vrije Universiteit, 18-22 de junho, 2002.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: M.C.C. MAGALHÃES (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M.C.C. & CELANI, M.A.A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. Comunicação apresentada no Congresso sobre Gênero. Oslo; Universidade de Oslo, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 2005.

NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. 2 ed. Temas de Educação. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995b. p.25.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

OLIVEIRA, N. A. R. A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade. Dissertação de Mestrado em lingüística aplicada e estudos de linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2006.

OLIVEIRA, W. A. colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância. *Tese de Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2009.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – volume 1 Secretaria de Educação Básica – Brasília – Ministério de Educação, 2006. p.109-124.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso. In: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001. p. 15.

PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Caracterização do objeto de ensino: Língua estrangeira. Ministério da Educação, 1998. p. 27-35.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics: AA critical introduction. London: Laurence Erlbaun Associates, 2001.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? Porto Alegre: In Pátio. Revista pedagógica, nº 11, 1999. p. 15-19.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores. In: Perrenoud, P. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.47-70.

PERRENOUD, P. A. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. São Paulo: CNPQ. 2002.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In Pimenta, S.G. e Ghedin, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POPHAM, W. J. Como avaliar o ensino. Porto Alegre: Globo, 1976.

PORTUGAL, C. Hipertexto como instrumento para apresentação de informações de ambiente de aprendizagem mediado pela Internet. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância, São Paulo, 2005.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível." In: VON SIMSON (org.) *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de A. Pisetta. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, Fapesp, 1998. p. 21-45.

RAPHAEL, H. S. A avaliação em salas de aulas públicas: buscando sua compreensão. (Dissertação de Mestrado) Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, 1993.

RIZZINI, I; CASTRO, M. R. & SARTOR, C. D. Pesquisando: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999. p.39.

ROGERS, C. Freedom to learn. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: M.C.R. Magalhães (Org.). *Na sombra da cidade*. Rolnik, (1992). S. *Diálogo e alteridade*. *Boletim de Novidades*, nº 5, p.44. São Paulo: Escuta, 1995. p.35-44.

ROMERO, T. R. A interação coordenador e professor: um processo colaborativo? Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

ROMERO, T. R. S. Reflecting through autobiographies in teacher education. In: Burton, J. Quirke, P. ; Reichmann, C. L. & Peyton, J. K. (eds). *Reflecting writing: a way to lifelong teacher learning*. USA. TESL-EJ Publications, 2009. p.82-95.

ROMERO, T. R. S. Os desafios da avaliação: contribuições da visão sócio-cultural. In: *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: Apliesp, 2003. nº 7, p.25-37.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Legislação de ensino fundamental e médio. Estadual. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao ensino fundamental e médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2010, p.241; 97.

SCHÖN, D. A. Using a reflective practicum to develop Professional skills. In: SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987. p.157-172.

SCHÖN, D. A. Coaching reflective teaching. In: *Reflection in Teacher Education* (Grimmett & Erickson, G., eds). New York: Teacher College Press, 1998. p. 19-29.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury, 1983.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.39.

SCHÖN, D. A. How a reflective practicum can bridge the world of University and practice. In: SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1987. p.305-326.

SCHÖN, D. A. How the teaching and learning processes can go wrong. In: Schon, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987. p.119-156.

SCHULZ, R. A. Second language acquisition theories and teaching practice: how do they fit? *The Modern Language Journal*, v. 75, nº1, 1991.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation, In: WORTHEN, B. R. e SANDERS, J. R. *Educational evaluation: theory and practice*. Northington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Co., 1973. p. 60-106.

SHIMOURA, A. S. Projeto de formação de professores de inglês para crianças: O trabalho do formador. Tese de Doutorado, LAEL/PUC-SP, 2005. p.69-86.

SHIMOURA, A. S. (Org.) Pesquisa crítica de colaboração: um processo na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007. v. 1, p.148-157.

SILVA, T. T. O sujeito da educação: estudos foucaulianos. (org.). Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p. 13-14.

SIMÕES, L. C. Formação de professores alfabetizadores em contexto de HTPC. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP, 2009.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*, vol. 29, nº.2, 1992. p. 267-300.

SOARES, L. E. O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TARDIF, M. & Lessard, C. Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TYLER, R. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

TORO, B. O que os novos pensadores têm a ensinar. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Agosto. Ano 17. n.154, agosto 2002.

UDEMO – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – Atualização da legislação - Janeiro de 2008. Comunicado CENP s/no. De 29.01.2008, DOE de 30.01.2008.

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Disponível em: http://www.unedemo.org.br/legislação_01_08.htm. Acesso em 02 set 2010.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1984/1987.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1930.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1998. p.112.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins fontes, 1934/2001.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Madrid: Visor/MEC, 1996.

VYGOTSKY. L. S. Obras Completas / Tomo Cinco: Fundamentos de defectologia. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernandez. Habana: Pueblo e Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Mind and Society: The development of higher mental processes. Londres: Eaglewood, 1978.

WALLACE, M. J. Structured reflection: the role of the Professional Project in training ESL teachers. In: RICHARDS, J.; FREEMAN, D. Teacher learning in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALLACE, M. J. Training foreign language teachers: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

YIN, R. K. Case study research: design and methods. USA: Sage Publication, 1996.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1

Comunicado CENP, de 6-2-2009 - Organização e o funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs

Clipping Educacional - CENP

Aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, objetivando subsidiar a organização e o funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, solicita das autoridades em epígrafe, especial atenção às seguintes instruções:

1 - A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - caracteriza-se fundamentalmente como:

- espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;

- trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno;

2 - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação;

3 - A duração de cada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo é de 60 (sessenta) minutos;

4 - No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante:
- considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
- elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;

- dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
- planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE.

5 - O horário do cumprimento das HTPCs, a ser organizado pelo Professor Coordenador, deverá assegurar que todos os professores do respectivo segmento de ensino participem num único dia da semana, em reuniões de, no mínimo, duas horas consecutivas;

6 - Na impossibilidade das reuniões das HTPCs serem organizadas em apenas um dia da semana, a escola deverá organizá-las em, no máximo, dois dias, distribuindo todos os professores em dois grupos permanentes para cada dia;

- 7** - Em se tratando das escolas que atendem as séries iniciais do ensino fundamental deverá ser garantido que:
- os professores das classes das 1ª e 2ª séries e das classes do Programa Intensivo no Ciclo - PIC, das 3ª e 4ª séries, que participam do Programa Ler e Escrever e devem cumprir seis horas de HTPC, deverão se reunir em grupos por série, em no máximo três dias, duas horas seguidas, em dias/horários diferentes para o grupo de 1ª e 2ª séries e de 3ª e 4ª séries, devendo os alunos pesquisadores participarem das HTPCs, com os respectivos professores regentes;
 - os professores das 3ª e 4ª séries que não participam do Programa acima referido farão as HTPCs seguindo os itens 5 e 6 do presente Comunicado;

8 - Quando comprovada a total impossibilidade de atendimento às instruções contidas nos itens 5, 6 e 7, as HTPCs poderão ser - em caso de absoluta excepcionalidade, e desde que devidamente justificada e assinada pelo respectivo diretor da unidade escolar e com anuência do supervisor de ensino -, organizadas em qualquer dia da semana desde que seja assegurada a participação dos professores em duas horas consecutivas de trabalho coletivo pedagógico;

9 - Nas escolas de tempo integral, as reuniões da HTPC devem oportunizar a participação dos professores que atuam nas disciplinas do currículo básico e nas oficinas curriculares;

10 - Dado o caráter essencialmente pedagógico e coletivo da HTPC, as escolas que mantêm Professor Coordenador de segmentos de ensino diferentes deverão prever, sempre que possível, reuniões bimestrais, e contar com a participação de todos os professores envolvidos;

11 - Nas escolas, cujo número de classes não comporta posto de trabalho de Professor Coordenador, em nenhum segmento, esta atribuição ficará sob a responsabilidade do Diretor da Escola.

fonte:<http://diariooficial.imprensaoficial.com.br>

ANEXO 2

Resolução SE - 88, de 19-12-2007 alterada pela Resolução SE 53 de 26/06/2010 e pela Resolução SE 8 de 15/02/2011

Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador

A Secretária da Educação, considerando que a 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 com objetivos de:

- 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
- resolve:

Art.1º - A coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores, na seguinte conformidade:

I - Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;

II - Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;

III - Professor Coordenador para o ensino médio.

§ 1º - Nas unidades escolares a coordenação pedagógica será compartilhada com o Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino.

§ 2º - Serão organizadas Oficinas Pedagógicas em órgãos que atuam especificamente na área de coordenação pedagógica da Secretaria da Educação.

Art. 2º - O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:

I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Art. 3º - A carga horária a ser cumprida pelo docente para o exercício da função de Professor Coordenador será de 40 (quarenta) horas semanais.

Artigo 4º - São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I – ser portador de diploma de licenciatura plena;

II – contar, no mínimo, com 3 anos de experiência docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo;

III – ser efetivo ou ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador;

§ 1º - A experiência docente, de que trata o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries/ anos do segmento/nível de ensino da Educação Básica referente ao posto de trabalho pretendido.

§ 2º - Na inexistência de candidato que atenda a qualquer um dos requisitos previstos no inciso III deste artigo, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino.

§ 3º - Poderá ser designado Professor Coordenador o docente efetivo que se encontre na condição de adido ou o docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010/2007, mesmo que se encontre sem aulas atribuídas, cumprindo apenas horas de permanência na unidade escolar, desde que tenha sido aprovado no processo seletivo simplificado, previsto pela Lei Complementar 1.093, de 16.7.2009.

§ 4º - O docente efetivo ou docente ocupante de função atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, que pretende ser Professor Coordenador da Oficina Pedagógica deverá estar classificado ou ter sede de controle de frequência em unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino em que irá atuar.

§ 5º - Na inexistência de docente que atenda ao requisito previsto no parágrafo anterior, poderá ser designado, para o posto de trabalho de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade

abrangido pelo § 2º do artigo 2º da L.C. 1.010/2007 que seja classificado, ou tenha sede de controle de frequência em unidade escolar de qualquer das Diretorias de Ensino pertencentes a mesma Coordenadoria de Ensino.” (NR)

Art. 5º - Constituem-se componentes do processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador:

I – credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;

II - realização de entrevista individual;

III – apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;

IV - ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE.

§ 1º - O projeto a ser apresentado deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de Professor Coordenador e conter:

1. identificação completa do proponente incluindo descrição sucinta de sua trajetória escolar e de formação, bem como suas experiências profissionais;

2. justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar;

3. objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver;

4. proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e as estratégias previstas para garantir o seu monitoramento e execução com eficácia.

§ 2º - Na realização da entrevista serão analisados:

1. o projeto apresentado;

2. o perfil profissional do candidato;

3. a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no ensino e no processo de aprendizagem.

§ 3º - Nas unidades escolares e nos órgãos que contarem com Oficinas Pedagógicas serão constituídas comissões integradas por especialistas para, em relação aos projetos apresentados pelos professores credenciados:

- 1.** definirem os critérios e os procedimentos para análise e avaliação;
- 2.** orientarem os docentes credenciados na elaboração, disponibilizando informações e dados necessários;
- 3.** procederem à análise e realizarem as entrevistas.
- 4.** emitirem decisão final fundamentada na qualidade do projeto apresentado.

Art. 6º - O credenciamento de docentes dar-se-á mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por comissão designada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.

§ 1º - Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a publicação, no Diário Oficial do Estado – DOE, dos resultados do processo de credenciamento.

“§ 2º - Cada credenciamento terá validade de 3 anos, contados da data de publicação dos resultados do respectivo processo, e só poderão participar os docentes da respectiva Diretoria de Ensino.” (NR)

§ 3º - A realização de novo processo de credenciamento poderá ocorrer quando o número de docentes credenciados e disponíveis for insuficiente para o preenchimento de postos de trabalho vagos.

Art. 7º - O processo de credenciamento deverá ser realizado pela Diretoria de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial do Estado, com ampla divulgação em todas as escolas de sua jurisdição.

Parágrafo único - Deverão constar do edital:

- 1.** as condições para inscrição;
- 2.** o período, o local e os horários de inscrição, bem como os de realização da prova de credenciamento;
- 3.** os referenciais bibliográficos;
- 4.** a composição da prova;
- 5.** o índice de acertos necessários para o credenciamento;
- 6.** o prazo para publicação de resultados;

Artigo 8º - O Professor Coordenador não poderá ser substituído e terá a designação cessada, em qualquer das seguintes situações:

- I** – A seu pedido, mediante solicitação por escrito;
- II** – Remoção para unidade escolar subordinada a outra Diretoria de Ensino;
- III** – A critério da administração, em decorrência de:
 - a)** não corresponder às atribuições do posto de trabalho;
 - b)** entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias;
 - c)** a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho.

§ 1º - Na hipótese de o Professor Coordenador não corresponder às atribuições do posto de trabalho, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta da direção da unidade escolar e do supervisor de ensino da escola ou por deliberação do Dirigente Regional de Ensino, no caso de designação junto à Oficina Pedagógica, devidamente justificada e registrada em ata.

§ 2º o docente somente será designado como Professor Coordenador após submeter-se a novo processo de credenciamento, com vigência posterior à data da referida cessação e para atuação a partir do ano letivo subsequente.

“§ 3º - Observados os procedimentos imprescindíveis à nova designação, previstos nos incisos II, III e IV do artigo 5º desta resolução, exclui-se da obrigatoriedade do credenciamento a que se refere o parágrafo anterior o docente cuja designação tenha sido cessada em uma das seguintes situações:

1 - na forma prevista na alínea “c” do inciso III deste artigo;

2 - em virtude da concessão de licença-gestante, ou

3 - em decorrência de provimento de cargo docente na rede estadual de ensino.”
(NR).

Art. 9º - A recondução do Professor Coordenador, para o ano seguinte, dar-se-á após a avaliação de seu desempenho, a ser realizado no mês de dezembro, pela Direção da unidade escolar e Supervisor de Ensino da escola, no caso de unidade escolar e do dirigente do órgão, no caso de oficinas pedagógicas.

Parágrafo único - A recondução de que trata o caput deste artigo será registrada em ata, justificada pela comprovação do pleno cumprimento das atribuições de Professor Coordenador.

Art. 10 - O exercício das atribuições de posto de trabalho de Professor Coordenador por docente que se encontre na condição de readaptado, dependerá de manifestação prévia da C.A.A.S. da Secretaria de Estado da Saúde.

Art. 11 - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP orientar as Diretorias de Ensino no processo de credenciamento, indicando os critérios para organização e avaliação da prova, os referenciais bibliográficos e os procedimentos e instruções complementares que garantam unidade ao processo seletivo.

Parágrafo único - Excepcionalmente, em 2008, a prova para o credenciamento será elaborada pela CENP.

Art. 12 - O critério para definir a quantidade de Professores Coordenadores em unidades escolares e oficinas pedagógicas será objeto de resoluções próprias.

Art. 13 - Os atuais Professores Coordenadores terão suas designações cessadas:

I - em 01.07.2008 os Professores Coordenadores que atuam em escolas estaduais que mantêm exclusivamente classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;

II - em 31.01.2008 para todos os demais.

Art.14 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 01/02/2008, quando ficarão revogadas as Resoluções SE 66/2006 e 78/2006 e demais disposições em comum.

ANEXO 3

Deliberação CEE Nº 09/97 (progressão continuada - SP) 19/07/2004

Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e com fundamento no artigo 32 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 2º da Lei Estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971, e na Indicação CEE nº 08/97,

Delibera:

Art. 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

§ 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

Art. 2º - A idade referencial para matrícula inicial no ensino fundamental será a de sete anos.

§ 1º - O mesmo referencial será adaptado para matrícula nas etapas subseqüentes à inicial.

§ 2º - A matrícula do aluno transferido ou oriundo de fora do sistema estadual de ensino será feita tendo como referência a idade, bem como a avaliação de competências, com fundamento nos conteúdos mínimos obrigatórios, nas diretrizes curriculares nacionais e na base nacional comum do currículo, realizada por professor designado pela direção da escola, a qual indicará a necessidade de eventuais estudos de aceleração ou de adaptação, mantida preferencialmente a matrícula no período adequado, em função da idade.

§ 3º - A avaliação de competências poderá indicar, ainda, a necessidade de educação especial, que deverá ser obrigatoriamente proporcionada pelas redes públicas de ensino fundamental.

Art. 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I - avaliação institucional interna e externa;

II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;

IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;

V - indicadores de desempenho;

VI - controle da frequência dos alunos;

VII- contínua melhoria do ensino;

VIII - forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;

IX - dispositivos regimentais adequados;

X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

§ 1º - Os projetos educacionais da Secretaria Estadual de Educação e das instituições de ensino que contem com supervisão delegada serão apreciados pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Os projetos educacionais dos estabelecimentos particulares de ensino serão apreciados pela respectiva Delegacia de Ensino.

§ 3º - Os estabelecimentos de ensino de municípios que tenham organizado seu sistema de ensino terão seu projeto educacional apreciado pelo respectivo Conselho de Educação, devendo os demais encaminhar seus projetos à apreciação da respectiva Delegacia de Ensino do Estado.

Art. 4º - Com o fim de garantir a frequência mínima de 75% por parte de todos os alunos, as escolas de ensino fundamental devem, além daquelas a serem adotadas no âmbito do próprio estabelecimento de ensino, tomar as seguintes providências:

I - alertar e manter informados os pais quanto às suas responsabilidades no tocante à educação dos filhos, inclusive no que se refere à frequência dos mesmos;

II - tomar as providências cabíveis, no âmbito da escola, junto aos alunos faltosos e respectivos professores;

III - encaminhar a relação dos alunos que excederem o limite de 25% de faltas às respectivas Delegacias de Ensino, para que estas solicitem a devida colaboração do Ministério Público, dos Conselhos Tutelares e do CONDECA.

Art. 5º - Cabe à supervisão de ensino do sistema orientar e acompanhar a elaboração e a execução da proposta educacional dos estabelecimentos de ensino, verificando periodicamente os casos especiais previstos nos §§ 2º e 3º do Artigo 2º.

Art. 6º - Esta Deliberação entra em vigor na data de sua homologação e publicação, revogadas as disposições em contrário.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Sala "Carlos Pasquale", em 30 de julho de 1997.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente

Homologado por Res. SE, de 04/08/97, publ. no DOE em 05/08/97, pp. 12/13.

ANEXO 4

D. O. E. de 25 de setembro de 2007

GABINETE DA SECRETÁRIA

Resolução SE - 61, de 24-9-2007

Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual

A Secretária de Estado da Educação, considerando que: a implantação pela Secretaria de Estado da Educação do Sistema de Avaliação e Frequência no processo de informatização das rotinas escolares, destacou a modernização dos registros da vida escolar dos alunos, de modo a facilitar a organização administrativa da escola e proporcionar, aos pais ou responsáveis, a possibilidade de consulta do Boletim do Aluno, via internet; as sínteses dos resultados registradas nos documentos escolares do aluno devem se constituir em referenciais objetivos das condições de aprendizagem apresentadas pelo aluno em seu percurso formativo, decorrentes do processo de avaliação a que foi submetido ao longo do ano letivo; a escala numérica de zero a dez se constitui, de acordo com pesquisa realizada, na alternativa formal de registro do rendimento escolar mais recorrente nas escolas estaduais, resolve:

Art. 1º - Nas escolas da rede estadual de ensino, o registro das sínteses bimestrais e finais dos resultados da avaliação do aproveitamento do aluno, em cada componente curricular, será efetuado em escala numérica de notas em números inteiros de 0 (zero) a 10 (dez).

Parágrafo único - As sínteses bimestrais e finais devem decorrer da avaliação do desempenho escolar do aluno, realizada por diferentes instrumentos de avaliação e de forma contínua e sistemática, ao longo do bimestre e de todo ano letivo.

Art. 2º - a partir do 3º bimestre de 2007, os registros de avaliação das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental a serem digitados no Sistema de Avaliação e Freqüência - SAF se restringirão aos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, tendo em vista o processo inicial de alfabetização.

Art. 3º - O registro de freqüência do aluno de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental será expresso em dias letivos, à exceção das disciplinas de educação física e educação artística.

Art. 4º - Ao final do semestre/ano letivo, o professor deverá emitir, simultaneamente, a nota relativa ao último bimestre e a nota que expressará a avaliação final, ou seja, aquela que melhor reflete o progresso alcançado pelo aluno ao longo do ano letivo, por componente curricular, conforme a escala numérica especificada no artigo 1º desta resolução.

Parágrafo único - Caberá ao Conselho de Classe e Série emitir o parecer sobre a situação final do aluno que deverá ser informada no Sistema de Cadastro de Alunos da SEE.

Art. 5º - Será considerado como patamar indicativo de desempenho escolar satisfatório a nota igual ou superior a cinco.

Art. 6º - A escola deverá assegurar que os resultados bimestrais e finais sejam sistematicamente documentados, registrando no Sistema as notas e freqüência dos alunos, para viabilizar o Boletim

Escolar que será entregue aos respectivos alunos ou, quando menores, aos pais ou responsáveis.

Art. 7º - Os resultados de rendimento dos alunos, de 2007, que não estiveram em conformidade com o artigo 1º da presente resolução, deverão ser transformados pelo professor em seus equivalentes numéricos.

Art. 8º- Caberá à Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas -CENP proceder à Orientações Técnicas necessárias.

Art. 9º- o Centro de Informações Educacionais - CIE será responsável pelo suporte técnico do Sistema de Avaliação e Frequência.

Art.10 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga a Resolução nº 30, de 10-05-2007.

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO APLICADO AO PCP

A – QUESTÕES REFERENTES A FORMAÇÃO DO PCP

- 1) -Faça uma breve descrição da sua formação educacional: onde e quando se formou? Quais os diplomas que possui? Quais são os curso de pós-graduação que fez ou está fazendo, etc.?

Graduação PUC-SP- Língua e Literatura Portuguesas, ano 1977, Pedagogia, alfabetização Letra e Vida.

B – QUESTÕES REFERENTES À VISÃO QUE O PCP TEM DE SI COMO PROFISSIONAL

- 1) - Você se sente realizado como PCP? Sim.Por quê?

Sim, oportunidade de estudar.

- 2) - Quais são as suas qualidades como PCP?

Articulador, formador.

- 3) - Frustração, desrespeito e desgaste são palavras que retratam a sua condição atual como PCP? Comente.

Frustração por não ter uma equipe continuada e compromissada para o sucesso de formação dos alunos.

- 4) - Você se sente restringida nas suas ações como PCP? Por quê?

Sim. Seguir um política pública partidária que desmonta um processo educativo em processo e começar tudo de novo.

- 5) – Você se acha um PCP livre de todo tipo de coação (interna e externa) e por isso consegue desenvolver o seu trabalho com criatividade e autonomia? Comente.

Não. A pressão externa para atingir um índice externo em função de um bônus cria uma cultura de reprodução de estrutura de prova (SARESP) e não apropriação de competência/habilidade e conhecimento.

- 6) -Você tem o hábito de fazer auto-avaliações sobre a sua prática pedagógica?
Por quê?

Constantemente. Porque tenho a sensação de que não estou atingindo os objetivos, as mudanças necessárias e pertinentes.

- 7) - Que questões educacionais são importantes para você atualmente? Por quê?

Percebo ,hoje, que não é mais possível avaliar os nossos alunos apenas por instrumentos que só quantificam o seu saber. É preciso encontrar meios para que os alunos sejam avaliados em um contexto mais amplo, ou seja, não apenas pela aplicação de provas ou por notas de caderno, de postura, de trabalhos, em grupo, com consultas, etc. A avaliação deve ser no processo de ensino-aprendizagem.”

- 8) –Em algum momento da sua vida profissional houve uma tomada de consciência que te levou à reformulação ou à (re)construção da ação pedagógica? Comente.

Não respondido.

- 9) –Como você vê a possibilidade de suplantar o individualismo que caracterizam alguns profissionais da sua área? E a alienação? Comente.

Implantar uma cultura de reflexão e estudo da prática para mudanças.

- 10) –Você costuma reproduzir e perpetuar as mesmas práticas pedagógicas nas reuniões pedagógicas? Sim? Não? Por que?

Quando comecei como PC não tinha uma sistemática de trabalho de formação, mas trabalhava com pessoas que tinham vontade de fazer uma escola diferente. A diretoria de ensino, a oficina pedagógica fazem um trabalho reprodutor e multiplicador. Hoje, devido a mudança da sociedade, das pessoas, dos alunos, da família faz-se necessário uma reflexão e uma mudança da prática.

- 11) –Em sua opinião, o que você faz atualmente nas HTPC é igual ou diferente da forma como fazia anteriormente? Por quê?

Diferente. Houve a construção de um PPP, um currículo e precisa estudar para a formação.

- 12) –Que desafios os PCP precisam enfrentar atualmente? Por quê?

Envolver os professores para que acreditem que vale a pena ensinar. Valorizá-los.

13) – Como você se descreveria como PCP atualmente?

Buscando, estudando para entender esse processo de formação. Mas sozinho não se consegue nada, porque muitas vezes o ato de ensinar e de formar é solitário.

C – QUESTÕES REFERENTES À POSTURA DO PROFESSOR COORDENADOR DURANTE AS REUNIÕES DE HTPC.

1) -Você tem participação ativa nas HTPC? Como? Dê exemplo.

Não respondido.

2) -Você costuma pedir cooperação e colaboração para os professores de inglês para a realização dos trabalhos nas reuniões de HTPC? Como?

Não respondido.

3) -Você se sente pressionado pela direção para realização de certas atividades nas HTPC? Sim? Não? Como?

Não respondido.

4) -Como você descreveria as reuniões de HTPC que já participou com as reuniões que está realizando atualmente?

Não respondido.

D – QUESTÕES REFERENTES À VISÃO DO PCP SOBRE O SEU TRABALHO

1) -Como você acha que deveria ser um PCP ideal?

Pudesse realmente ser somente PCP, não deveria ter desvio de função.

2) -Como deve ser a postura do PCP nas reuniões de HTPC? Explique.

Profissional, articulador, formador contínuo.

3) -Dê exemplos de oportunidades de aprendizagem de boa qualidade que podem ser proporcionadas pelo PCP.

Desenvolver as concepções de escola, de currículo, de aprendizagem, de avaliação tendo como princípio o PPP da escola.

4) -Que tipo de aprendizagem o PCP oferece aos professores de inglês e quais são as questões pedagógicas discutidas?

Específico para inglês não são discutidas, trabalha-se o pedagógico geral.

5) -O PCP costuma separar os professores por áreas afins? Como?

Depende do trabalho que for desenvolver. Se for ações para a área sim.

- 6) -Como o PCP incentiva a cooperação dos professores de inglês nas reuniões de HTPC?

Como sou do EM tenho um professor de inglês, o outro faz HTPC com outro coordenador. Esse é um fator dificultador para a realização de ações produtivas.

- 7) -Que tipo de material de apoio o PCP oferece para facilitar a aprendizagem dos professores de inglês?

Somente o currículo

- 8) -Que tipo de apoio teórico o PCP faz uso para tentar resolver problemas desconhecidos. Explique.

Leitura de textos sobre o assunto que se faz necessário.

- 9) - O PCP tem como objetivo uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos? Comente.

Para aluno até se aplica, mas para formação de professor não pensei essas premissas. Se tiver professor que queira trabalhar, for comprometido com o seu ensinar e aprender dos alunos está de bom tamanho.

- 10) -O que é preciso fazer para que as reuniões de HTPC se tornem eficientes e atraentes?

Ter um objetivo claro de formação.

E – QUESTÕES REFERENTES AO AGIR DO PCP NAS HTPC

- 1) -Como, nas reuniões de HTPC, acontecem discussões de textos acadêmicos sobre teoria e prática? Comente.

Trabalhando as concepções que os professores têm sobre a teoria à luz de alguns autores para tentar a modificação da sua prática. Mas como diz Michel de Certeau, “a porta da sala de aula fecha e a cartilha fica atrás da porta.” O professor tem dificuldade de refletir a sobre sua prática.

- 2) -Nas reuniões de HTPC os professores de inglês trabalham juntos para resolver problemas de ensino-aprendizagem? Dê exemplo.

Sim, mas o exemplo que tenho de professor de inglês, na minha HTPC, é como se o problema não fosse com ele.

- 3) – A sua HTPC é uma “arena” onde os conflitos são problematizados para que haja uma melhor compreensão e solução de questões de ensino e aprendizagem? Explique.
- São problematizados, mas as soluções ainda estão devagar, fica muito no campo de colocar a culpa na família, no governo. Criar uma cultura formativa, reflexiva é lenta e processual.*
- 4) -A sua HTPC é um local de formação, de negociação, de construção conjunta e de argumentação? (Liberali, 2005 ; Magalhães,2005). Por quê?
- Muitas vezes sim, eu trabalhava na construção, na negociação, porém houve uma mudança de gestão e tive de “engessar” a HTPC, que não é o meu perfil. Por outro lado ocorreu um crescimento quanto a organização, leitura, pauta, registro. Contudo preciso retomar a questão da negociação e construção.*
- 5) -Como é a participação dos professores de inglês nas HTPC?
- A minha professora participa pouco, está mais interessada na escola particular. Reclama dos alunos da escola pública.*
- 6) -Como os professores de inglês são incentivados a falar sobre as suas experiências profissionais? Dê exemplos.
- Quando há um trabalho específico que estão desenvolvendo como por exemplo, atividades do currículo como: trabalho voluntário, criação de jornal em inglês, HQ em inglês.*
- 7) -Nas HTPC, os professores de inglês compartilham das decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto conforme suas possibilidades e interesses? Comente.
- A professora que faz o HTPC comigo até tenta, contudo tem um perfil difícil como pessoa e não é muito bem aceita pelo grupo.*
- 8) -O PCP trata de assuntos de formação continuada nas reuniões de HTPC?
- Sim.*
- 9) -Até que ponto o PCP e a direção da escola cumprem o que determina a lei quanto a realização das HTPC?
- Na maioria das vezes é um espaço de formação, mas existem ocasiões em que o grupo precisa discutir assuntos que não são de formação e isso é respeitado.*

10) -O que você faria para mudar o status quo da sua HTPC se soubesse que ela é considerada improdutiva e desinteressante?

Ela acontece algumas vezes de ser improdutiva, eu fico frustrada e analisando onde errei para modificar para o próximo.

11) -Que tipo de questões as HTPC podem ajudar na formação pedagógica dos professores de inglês?

As que são de cunho pedagógico como avaliação, princípio do currículo da SEE, recuperação, a luz de teóricos: Paulo Freire, Piaget, Jussara Hoffeman, etc.

12) -Faça uma breve avaliação dos encontros de HTPC que realizou no ano passado. O que você aprendeu? O que não faria de novo? Como está fazendo diferente atualmente?

O quanto é difícil envolver um novo grupo que surgiu e que o antigo grupo não aceita trabalhar porque não tem as mesmas concepções de valores éticos, morais que eles têm como compromisso com a escola. Há uma reconstrução de grupo. Porque antes eu era uma única coordenadora dos dois segmentos, foi bom dividir os encargos, porém houve uma ruptura da escola, ciclo II e ensino médio. Houve a necessidade de estudar autores nas áreas de motivação, psicologia para retomar o grupo. Mudei o local da realização do HTPC, utilizei a tecnologia para a formação, Datashow, laptop. Busquei diversificar linguagens, youtube, diferentes gêneros textuais. Deixar, água, café, chá, bolacha. Trabalhar com outro coordenador que quer promover a escola para o seu próprio bem e não pelo todo. Fazendo avaliação final gostaria de ter tempo de assistir as aulas dos professores para discussão das práticas para que houvesse uma mudança de paradigma em prol da aprendizagem do aluno.

ANEXO 6

PAUTA DO DIA 14 DE SETEMBRO DE 2011

“Acreditar vale a pena. Apesar dos conflitos, das descrenças, das
desesperanças. Será que acreditamos? Será que há um
Caminho para a construção da acreditação?”

INFORMES:

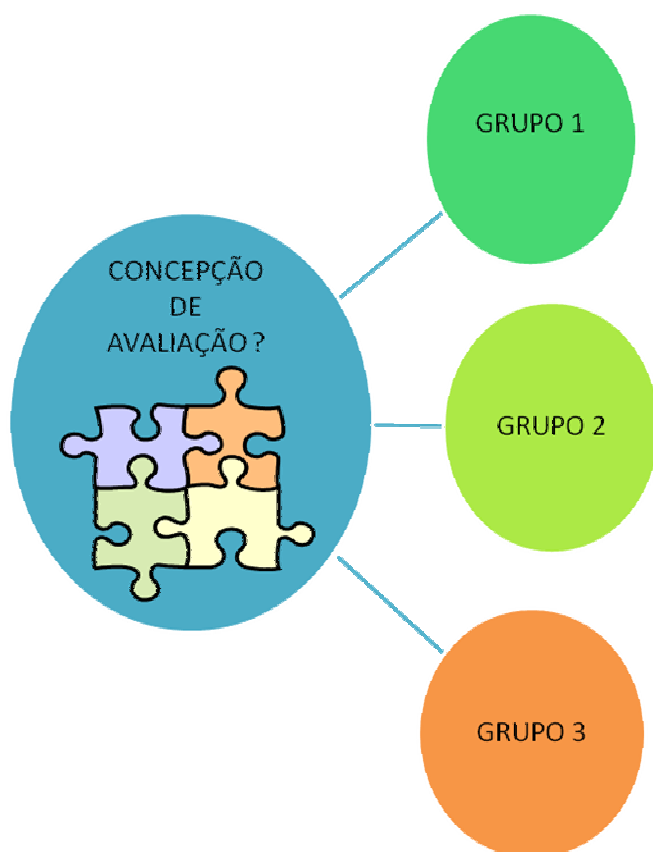
10. VC – Internet segura;
11. VC – Sabores da Leitura;
12. Prova para novos coordenadores – inscrição site da DECO, nos dias 21,22 e 23 de setembro;
13. Inscrição REDEFOR – Educação Especial;
14. Inscrição – Programa M@TMÍDIAS (2ª edição);
15. Feira Cultural (participação e envolvimento/cronograma);
16. Jovens Talentos – (Grêmio) – “Semana do Saco Cheio”;
17. SABESP – EF/Saída;
18. Fechamento do 3º Bimestre – Entrega das notas e faltas até 30 de setembro, Conselho Participativo – decisão em grupo;
10. Avaliação da Aprendizagem em Processo (organização de aplicação e correção).

II – AVALIAÇÃO:

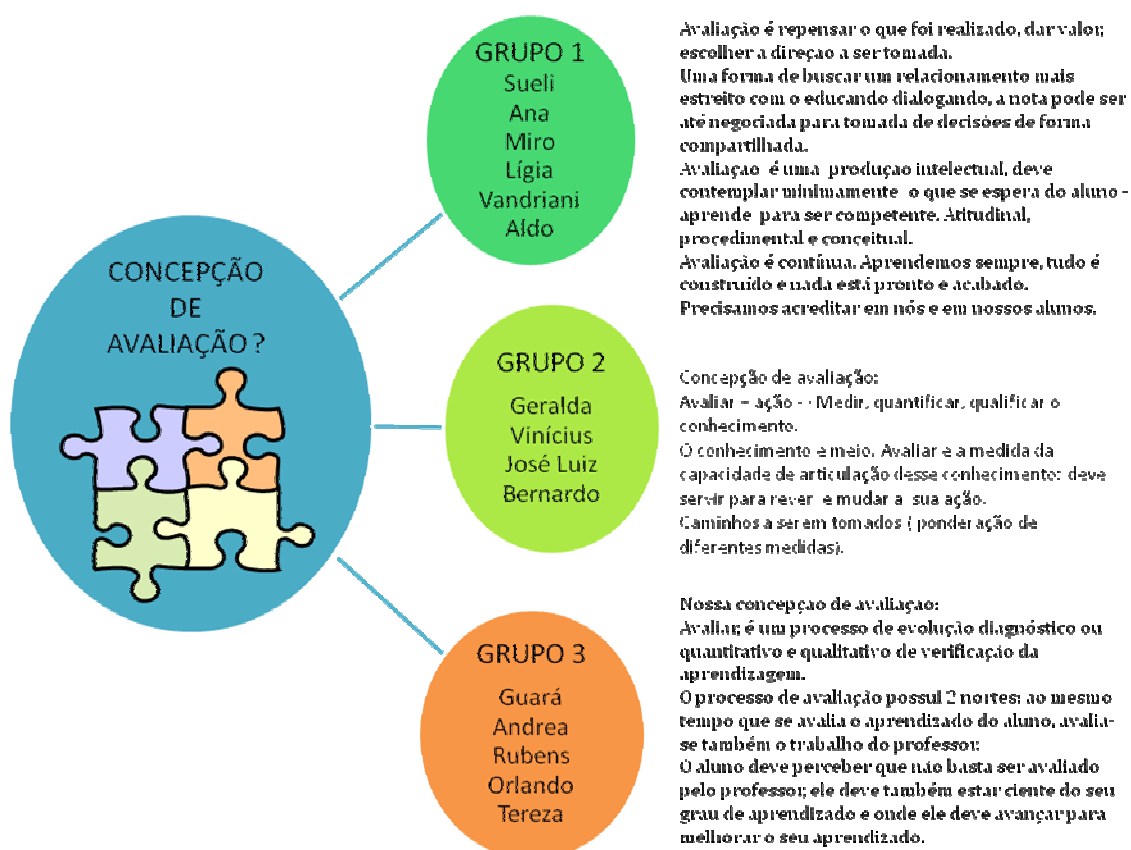
- 1 - Atividade: análise dos filmes – “O problema não é meu” – tradução Siamar Produções; “Dança dos Famosos” (youtube – Programa do Faustão);
- 2 - Avaliação Interna – continuidade dos trabalhos.
- 3 - Objetivo: Criação de Proposta de Intervenção (ações) e reorganização dos critérios de avaliação: “A transição da cultura do

ensino para a transição da cultura da aprendizagem. Deve-se fazê-la, pois, não é individual, para que haja uma mudança de foco.”

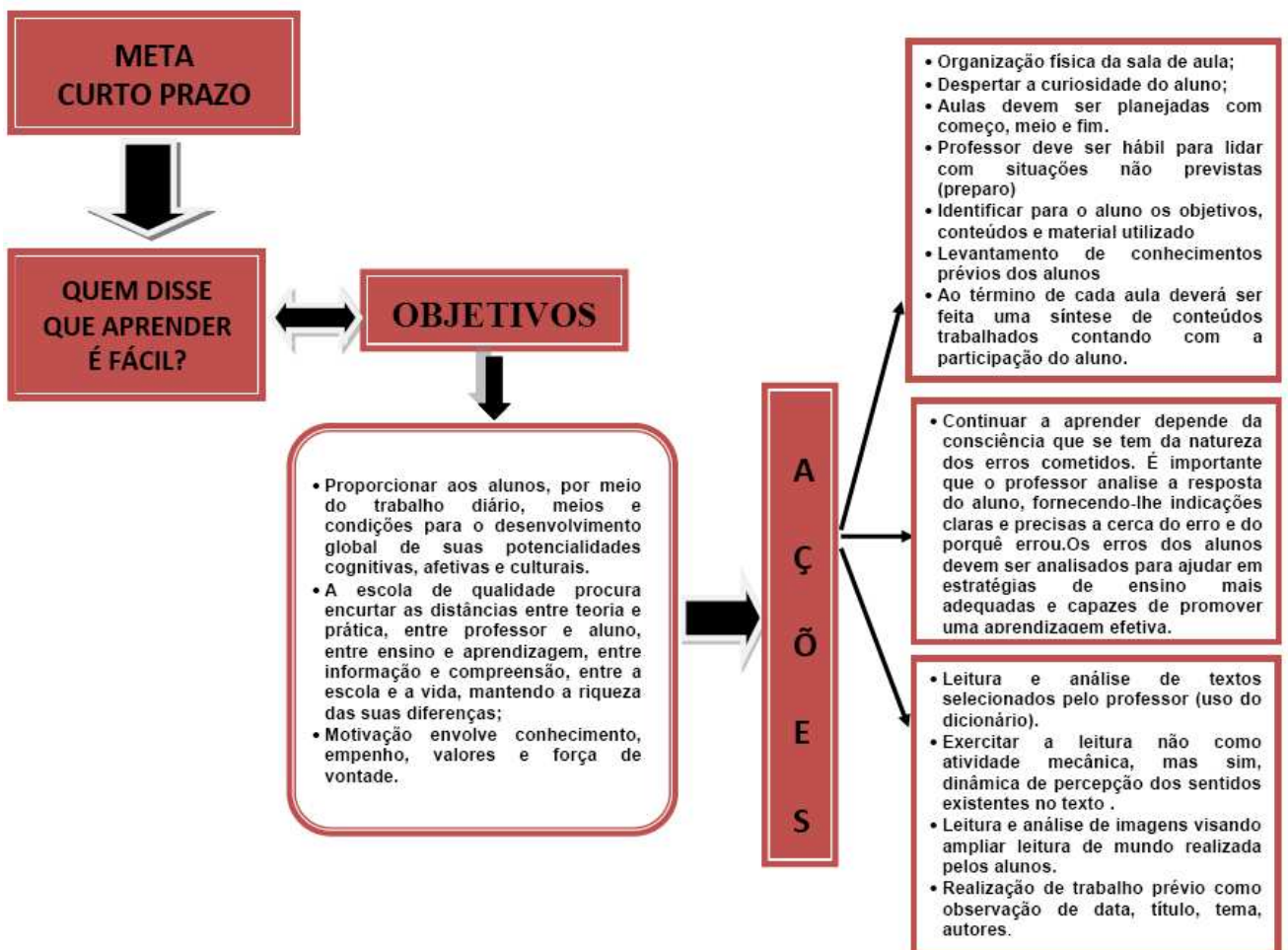
- 4 - Observação: Todas as disciplinas deverão contemplar os quatro conteúdos: a leitura, a oralidade, a escrita e a argumentação.
- 5 - O gráfico abaixo é para vocês, em grupo, definirem as concepções de avaliação que deverão ser analisadas e discutidas.



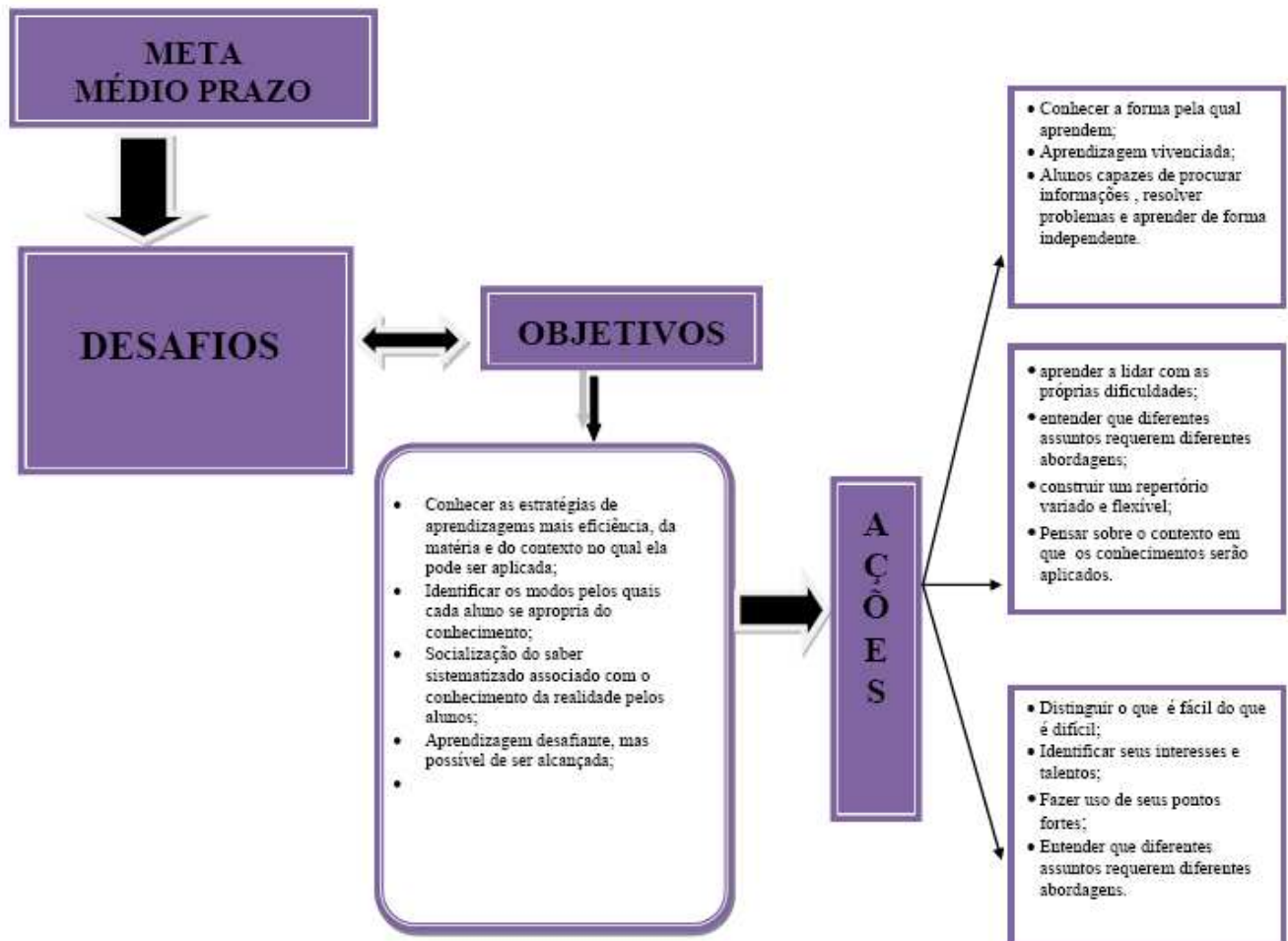
Definição de Concepção de Avaliação pelos Docentes



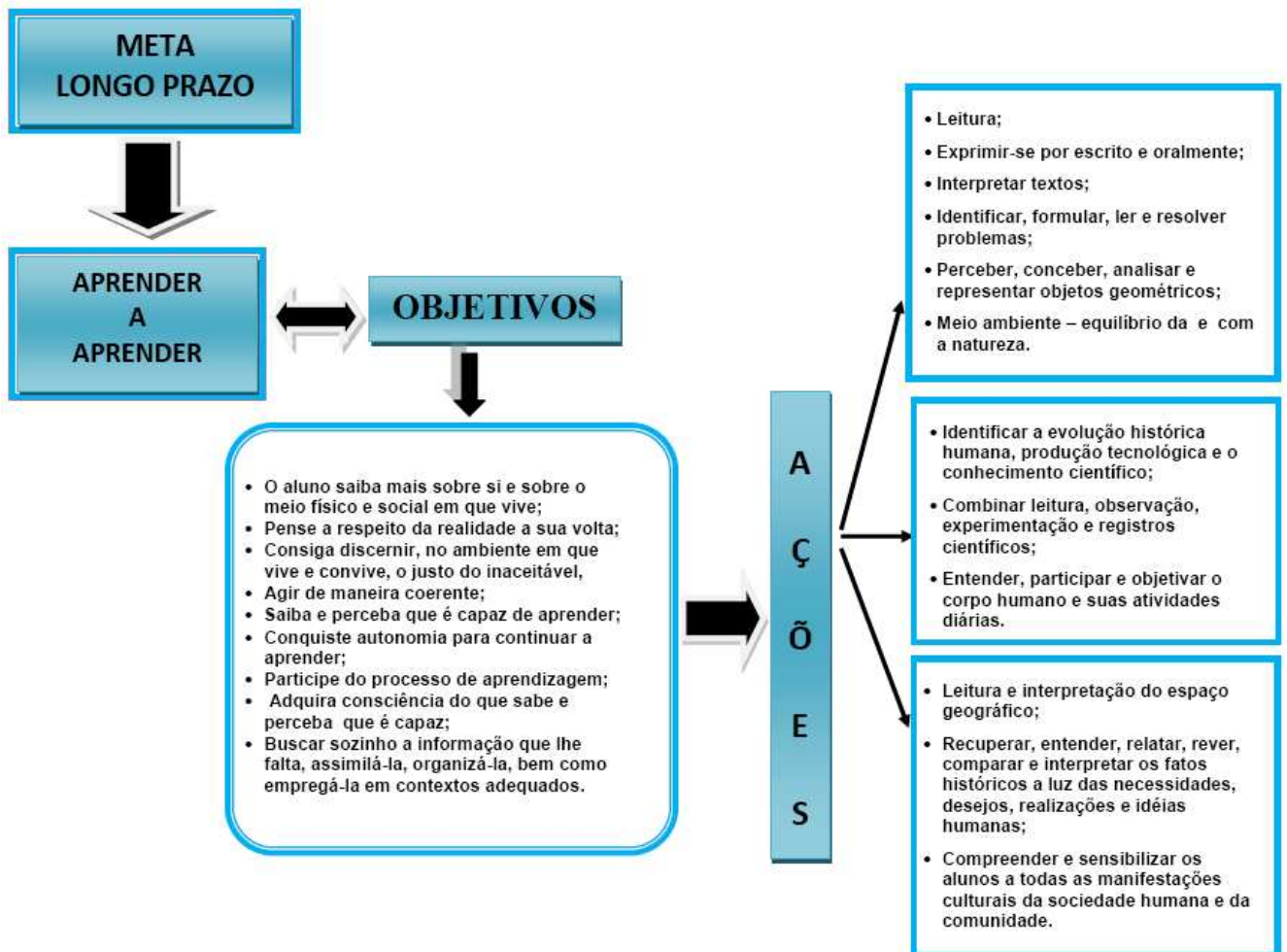
1.METAS A CURTO PRAZO



2. METAS A MÉDIO PRAZO



3. METAS A LONGO PRAZO



5. PROCEDIMENTOS PARA O ACOMPANHAMENTO E A AVALIAÇÃO

“Tenho várias recordações de professores de todos os estágios de minha formação desde o maternal aos 3 anos e meio até a faculdade. Alguns, a maioria, me marcaram positivamente, pois percebia que trabalhavam com “prazer de estar ali”; outros, porém, me marcaram profundamente de forma negativa pelo “descaso e má vontade” com seus alunos. Esses me servem de exemplo no sentido de representar tudo que eu não quero ser e fazer e sempre penso em suas atitudes negativas quando avalio internamente meu desempenho em sala de aula”.

Professora Andréia Cristina Donato Fígólio

CONCEITO ESCOLAR

Avaliar consiste no processo de verificação da qualidade de aprendizagem do aluno, da gestão de aula do professor e do processo pedagógico da escola. Assim, deve ser contínuo e utilizar instrumentos diversificados de aferição, que ofereçam dados, os quais permitam fazer os ajustes necessários para que ambos, alunos, professores e gestão reconheçam-se na própria ação e sendo capazes de superar dificuldades e buscar caminhos para reverter situações.

A escola avalia de forma sistematizada os indicadores de aproveitamento - resultados do SARESP/IDESP, SAEB e PROVA BRASIL - visando o aperfeiçoamento da qualidade da educação; os índices são fundamentais para definir novas estratégias para que o rendimento e desempenho escolar possa se superar a cada ano, fundamentado num princípio com finalidade de uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade. Para tanto, o aperfeiçoamento ou melhoria da

qualidade se faz necessária, pautando o trabalho numa ação central de reconstrução.

A avaliação educacional engloba processos e resultados da aprendizagem, isto é, quando o aluno é submetido a situações com vista à aquisição de novo conhecimento ou habilidade; é usada para avaliação do desempenho de um profissional e, também, se destina à análise do currículo.

A avaliação tem, entre seus princípios, competência e legitimidade – precisa ser tecnicamente competente e politicamente legítima. É indispensável que a comunidade interna e as Instâncias externas reconheçam que a estratégia de avaliação – procedimentos e o aproveitamento de resultados – seja adequada. Da mesma forma, os condutores de avaliação devem ser reconhecidos por todos, respeitando a identidade da escola, reconhecendo suas características e as de seu colegiado.

Portanto, avaliar significa compreender as atividades realizadas visando o seu aperfeiçoamento. Tem-se, então, a finalidade prática da avaliação: melhorar o conhecimento sobre as ações desenvolvidas e oferecer subsídios para tomada de decisões.

ANEXO 7

PAUTA DO DIA 21 DE SETEMBRO DE 2011

RETOMADA: PROPOSTA PEDAGÓGICA - APRENDER

METAS: 1. Qualidade das aulas;

2. Comprometimento do aluno com o aprender.

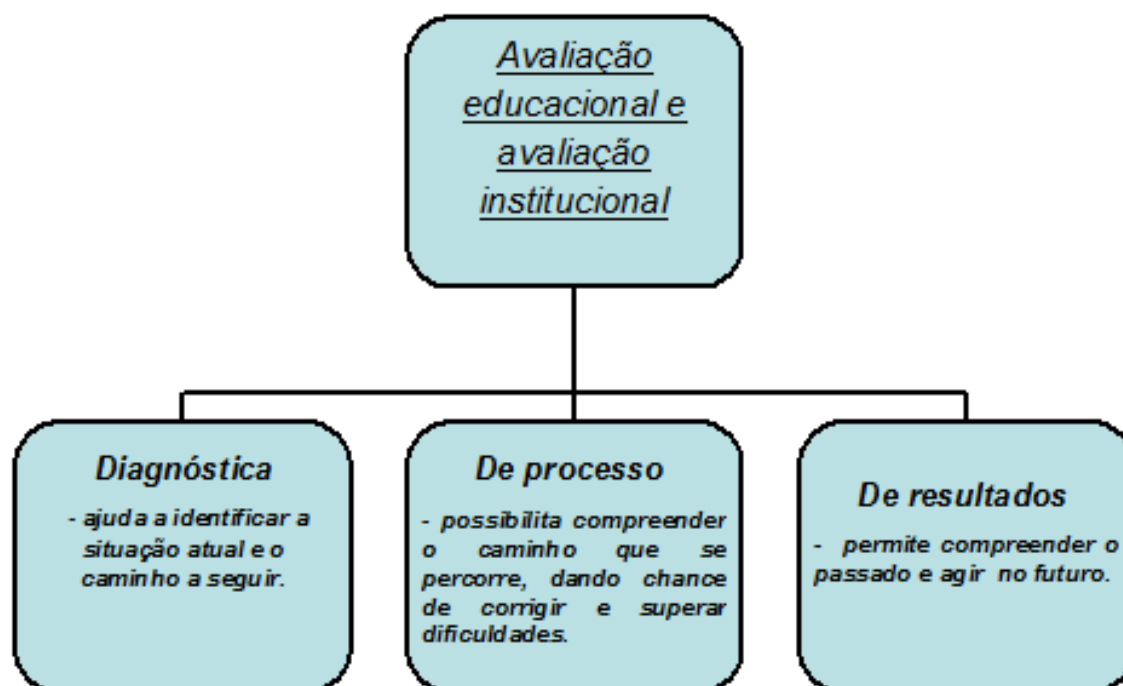
“(...) caminhando e cantando e seguindo a canção Somos todos Iguais, braços dados ou não (...)” – Geraldo Vandré.

Como alcançar estas metas? Talvez o segredo da escola seja este: a consciência de que aprender é a palavra de ordem e da aprendizagem supõe a humildade de se perguntar sempre: Onde podemos melhorar? A partir daí projetar as mudanças é: “arregaçar as mangas” para realizá-las. Considerar-se pronto e começar a retroceder. E pior: sem perceber.

Para que a escola cumpra a sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promova a aprendizagem de seus alunos é preciso que todos estejam de acordo nesta caminhada (PPP).

OBJETIVO: REALINHAR A “AVALIAÇÃO INTERNA” (PPP)

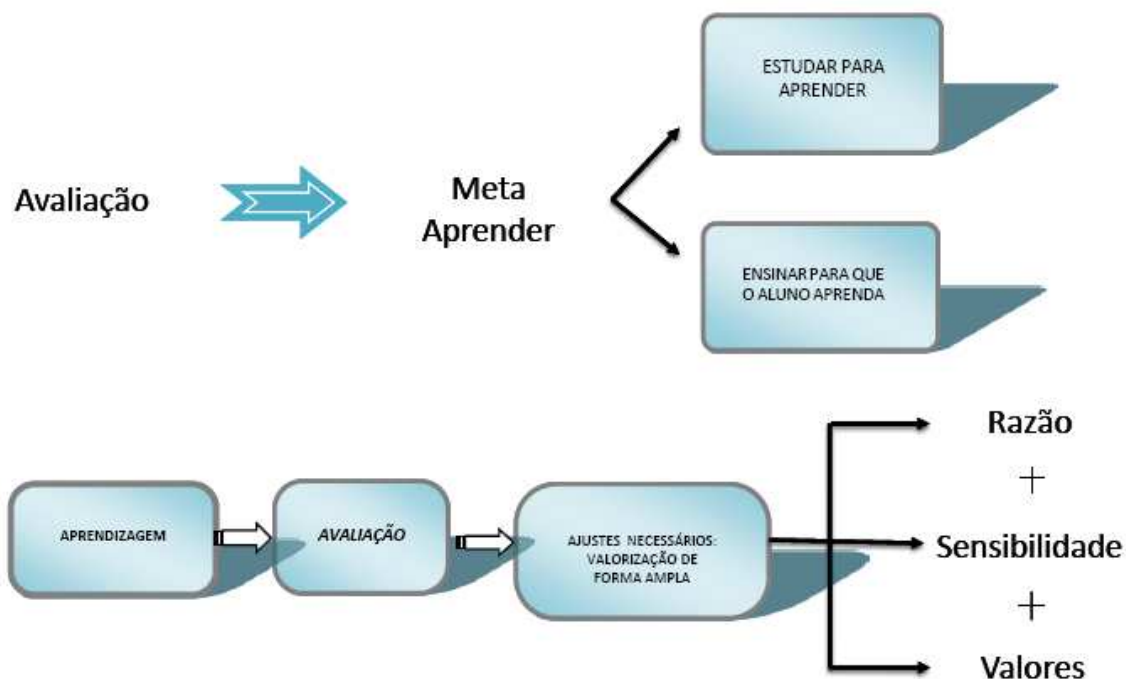
A avaliação significa compreender as atividades realizadas visando o seu aperfeiçoamento. Tem-se, então, a finalidade prática da avaliação: melhorar o conhecimento sobre as ações desenvolvidas e oferecer subsídios para tomada de decisões.



PROCESSO

O aluno deve buscar apoio ou aprofundamento por meio de participação efetiva na aula, expor suas ideias, questionar e realizar as tarefas solicitadas. O professor deve redirecionar suas aulas, diversificar exercícios, buscar estratégias diferenciadas, disponibilizar atividades extras, usar as tecnologias disponíveis e a gestão deve medir e reorganizar as ações. Portanto, entende-se a avaliação como um processo de verificação da aprendizagem onde o aluno percebe "o que" e "como aprende", o professor reorganiza "o que" e "como

ensina” e a gestão **“redimensiona”** o processo de acordo com os objetivos propostos.”



“ Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso”.

Fernando Pessoa

Re-Significar a avaliação é desafio entendido como processo inerente à ação educacional que atende diferentes funções a partir do diagnóstico, o qual visa o favorecimento do desenvolvimento do educando, caracterizando-se essencialmente como uma prática que tem por finalidade apoiar e orientar os processos de planejamento e de mudanças.

I – INFORMES:

1 - “**BULLYING**” _ Vídeo (reflexão, por classe, na sala de vídeo e finalização das discussões com representações em painéis, varal, etc. Exposição – a partir de 23/09/2011);

2- **Hino** – a partir de 23/09 organização por prédios – início prédio térreo (5ª A,B,C e D; 6ªA e B). Piso superior – aula normal; na próxima semana inverte.

II – AVALIAÇÃO:

Objetivo: Criação de propostas de intervenção (ações) e reorganização dos critérios de avaliação.

1 - **Atividade:** análise dos filmes – “O problema não é meu” – tradução Siamar Produções; “Dança dos Famosos” (Youtube – Programa do Faustão);

2- **Avaliação interna** – continuidade dos trabalhos.

ATIVIDADE: PLANO DE REORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DE AVALIAÇÃO EF/EM.

“A avaliação escolar costumava ser pensada em termos de seleção e classificação, de contar os números de respostas certas e dar nota ao aluno. Hoje, pensamos avaliação em termos de seu potencial para melhorar o aprendizado. É a razão pela qual avaliamos. A avaliação tem de ser parte do processo ensino-aprendizado, e não apenas uma coisa que fizemos ao final. Deve ser permanente, acontecer em todas as áreas e momentos, tanto de maneira formal como informal.” (Dale Armstrong)

Observação: Todas as disciplinas deverão contemplar os quatro conteúdos: a leitura, a oralidade, e escrita e a argumentação.

ANEXO 8

PAUTA DO DIA 26 DE OUTUBRO DE 2011

REFLEXÃO: “ Nós não ensinamos é o aluno que aprende.”

(Profª e Psicóloga Silvania Onça)

I – Editorial: “O Diabo Loiro” – Felipe Sigrist – Revista Charlô, nº 6, julho de 2011;

II – Vídeo: ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS (Lewis Carroll):

ALICE: Pode me dizer, por favor, que caminho eu tomo para sair daqui?

GATO CHESHIRE: Isso depende muito para onde você quer ir.

ALICE: Não ligo muito para onde vou...

GATO CHESHIRE: Então, não importa o caminho que vai tomar...

III – INFORMES:

1 – SARESP – Professores das 6^{as} séries-EF, 8^{as} séries-EF e 3^o ano do EM, das disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia, deverão entrar no site: ([HTTP://saresp.fde.sp.gov.br/2011](http://saresp.fde.sp.gov.br/2011)) e responder o questionário;

11 – Prova de Classificação – EF/6^a A (Izabela Vieira de Godoi) – agendar horário (____a____);

12 – EF – Avaliação diagnóstica para as 8^a séries (Português e Matemática) – (dia e horário)/opções;

13 – Feira Cultural:____/11/2011. Organização de ações;

14 – Devolução de questionário do SARESP;

15 – Devolução dos livros didáticos do Ciclo II;

16 – VC EM DAC até 27-10-11 – “para a (trans)formação de leitores e seu gosto estético: critérios para a seleção de obras literárias” – Maria do Rosário Longo Mortatti e Tereza Malatotian.

17 – EM:

A – Celena, Orlando, Cristiane, Bernardo, Neide, Tereza, Ana Maria, Paulo, Eliana Oda – montar ações para os 1ºs anos;

B - Geralda – Diagnóstico dos 1ºs anos;

C – Sugestão/Feira Cultural: “Semana do 3º ano” (1º - Geraldo e Vandriani/ 2º ano – Ana Maria e ___? 3º ano – Rubens e Andréia. Apresentação de oficina com várias linguagens.

D – Retomada sobre o conceito de avaliação: Procedimentos.

Observação: Todas as disciplinas deverão contemplar os quatro conteúdos: a leitura, a oralidade, a escrita e a argumentação.

PROCEDIMENTOS

“A avaliação escolar costumava ser pensada em termos de seleção e classificação, de contar o número de respostas certas e dar nota ao aluno. Hoje pensamos avaliação em termos de seu potencial para melhorar o aprendizado. É a razão pela qual avaliamos. A avaliação tem de ser parte do processo ensino-aprendizado, e não apenas uma coisa que fazemos ao final. Deve ser permanente, acontecer em todas as áreas e momentos, tanto de maneira formal quanto informal”.

Dale Armstrong



A partir das reflexões feitas a cerca da avaliação, por todos os segmentos da comunidade escolar no ano de 2008, sobre o que é avaliação e de que maneira será aplicada, ficam estabelecidos os seguintes critérios :

• **Avaliação das ações: Atividades Realizadas nas Situações de Aprendizagem**

- ✓ Leitura de paradidáticos;
- ✓ Caderno;
- ✓ Pesquisa;
- ✓ Trabalhos em duplas, grupo, etc;
- ✓ Apresentações de dança, teatro, exposição;
- ✓ Outras atividades a critério do professor.

Avaliar não se caracteriza apenas por um procedimento de mensuração, mas sim por atribuição de valor quanto ao grau de expectativa do desempenho adquirido pelo aluno. Para tanto segue-se a escala de zero a dez.

• **Avaliação de aprendizagem**

“Escrever de Verdade” – Gêneros / habilidades de escrita

Avaliar não se caracteriza apenas por um procedimento de mensuração, mas sim por atribuição de valor quanto ao grau de expectativa do desempenho adquirido pelo aluno. Para tanto segue-se a escala de zero a dez.

- ✓ Produção textual;
- ✓ Resolução de problemas;
- ✓ Relatórios, debates (atividades que envolvam a escrita), etc;
- ✓ Exercícios;
- ✓ Outras atividades a critério do professor

• **Avaliação bimestral**

“As provas devem servir para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, e nunca ser temidas como sentenças.(...)”

Avaliações são meios ou confirmação de nosso trabalho, nunca sua razão de ser”.

Luis Carlos de Menezes

(...) uma escola que se preocupa com a aprendizagem do aluno.

Alunos da Escola Média e Escola Fundamental

- ❖ Divide-se por três e elabora-se a síntese parcial.

“Valorizar as realizações dos alunos, das mais simples às mais complexas (elevando a auto-estima, mormente, daqueles que apresentam maiores dificuldades), que constituem um novo momento de aprendizagem”.

Revista do Projeto Pedagógico 2003

• **Avaliação Atitudinal: Valorização de Forma Ampla**

Será valorizado o aluno comprometido, responsável, pontual, que demonstre postura, empenho dentre outros; será acrescido 1 ponto na síntese final de acordo com o desempenho do aluno em cada disciplina.

Quadro síntese de critérios para avaliação em todas as disciplinas:

Avaliação das Ações	Avaliação de Aprendizagem	Avaliação Bimestral	Síntese Parcial	+	Avaliação Atitudinal	Síntese Final
0 a 10	0 a 10	0 a 10	(divide-se por 3)		1 ponto	0 a 10

RESOLUÇÃO SE – 61, DE 24-9-2007

Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual

A Secretária de Estado da Educação, considerando que:

Art.1º Nas escolas da rede estadual de ensino, o registro das sínteses bimestrais e finais dos resultados da avaliação do aproveitamento do aluno, em cada componente curricular, será efetuado em escala numérica de notas em números inteiros de 0(zero) a 10(dez).

Parágrafo único : As sínteses bimestrais e finais devem decorrer da avaliação do desempenho escolar do aluno, realizada por diferentes instrumentos de avaliação e de forma contínua e sistemática, ao longo do bimestre e de todo ano letivo.

Art.4º

Parágrafo único: Caberá ao Conselho de Classe e Série emitir o parecer sobre a situação final do aluno que deverá ser informada no Sistema de Cadastro de Alunos da SEE.

Art.5º Será considerado como patamar indicativo de desempenho escolar satisfatório a nota igual ou superior a cinco.



A avaliação do aluno deve obedecer o seu ritmo de aprendizagem, em termo de desenvolvimento de atitudes e construção do conhecimento. Além disso, a avaliação de aproveitamento deve ser sobre a atuação e progresso nas diferentes experiências e situações

de aprendizagem, levando em consideração o empenho e o grau de evolução cognitivo.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é trabalhada como diagnóstico do desenvolvimento do aluno na relação com a ação dos professores. O processo de avaliação é contínuo e cumulativo, fundamentado na visão global do aluno, a qual é subsidiada pela observação, análise e registros no decorrer do processo, onde devem prevalecer aspectos qualitativos e os resultados atingidos durante o período; é o eixo norteador da Progressão Continuada, no Ensino Fundamental II.

A Progressão Continuada, prevista na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 artigo 32 parágrafo segundo) e normatizada pela Deliberação 9/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo envolve pensar em diversas formas de promover aprendizagens fundamentais, com domínio de habilidades e atitudes em buscar conhecimentos, informações, cooperação, dentre outras, através de um projeto consistente com ênfase no trabalho pedagógico desenvolvido em equipe.

Para tanto faz-se necessário realizar contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperação paralela durante o ano letivo, bem como recuperação intensiva que garantam a apropriação dos conhecimentos sistematizados que a escola escolheu trabalhar, ou seja, habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem do aprendiz, no tocante a quesitos mínimos para prosseguimento nas séries subsequentes.

É relevante ressaltar que observados os progressos, ainda que mínimos, pode-se planejar ações envolvendo novas atitudes do aluno, da família e da escola. Portanto, não se coloca a aprovação

sem critérios, sem diagnóstico pedagógico, sem a seriedade de um planejar com objetivos a serem transpostos nas séries seguintes.

O texto abaixo apresenta um breve histórico da progressão continuada:

"De onde surgiram essas idéias de avanço escolar, progressão nos estudos e progressão continuada?"

Foi apontada por Anísio Teixeira em 1954, repetida em 1956 e 1957 por ele e Almeida Júnior e prometida em nível nacional pelo presidente Juscelino Kubitschek, em 1956. Em 1958, sendo Jânio Quadros governador de São Paulo, e Alípio Correa Neto Secretário de Educação, o Grupo Experimental da Lapa foi utilizado para iniciar essa reforma de ensino. Um artigo de Dante Moreira Leite no Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de 1959, analisa a promoção automática como uma adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno.

Todas essas propostas pensam o aluno da mesma maneira: acesso assegurado, escola para todos, direito à educação.

A nova LDB dá autonomia aos Estados e Municípios para organizarem o ensino em ciclos, de acordo com as necessidades regionais.

Em São Paulo, de acordo com as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais (Parecer CEE 67/98), as escolas poderão oferecer níveis, cursos e modalidades de ensino que se distribuem em: Ensino Fundamental em dois ciclos: 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries; e Ensino Médio com três séries anuais.

No Ensino Fundamental a forma de evolução do aluno é a progressão continuada, instituída em São Paulo pela Deliberação CEE nº 9/97. Segundo ela o aluno deve ter um acompanhamento contínuo da

aprendizagem, com reforço e recuperação para sanar dificuldades e defasagens.

A organização do ensino prevista na LDB respeita a flexibilidade na organização por ciclos e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Os conteúdos e os objetivos de cada série são mantidos dentro dos ciclos e da progressão continuada, com uma série de reforços paralelos e contínuos. O aluno avançará com o seu grupo - série até o final de cada ciclo, onde deverá ter atingido um patamar de aprendizagem. Se não atingiu os objetivos propostos, ficará retido por um ano, para reforço das dificuldades de aprendizagem (São Paulo, 1998).

Rompe-se assim com as concepções rígidas e ultrapassadas de ensino-aprendizagem que faziam com que as crianças que não tivessem dominado todos os conteúdos e habilidades ao final de cada série repetissem no ano seguinte tudo o que já tinha sido ensinado.

Se pensarmos em melhoria de condições de avanço para o aluno, esta foi uma maneira de evitar a evasão escolar, a reprovação autoritária e a exclusão do aluno com relação à sociedade e ao saber.

Será que esse é o caminho para a resolução dos problemas da evasão e repetência? Problemas tão discutidos pelos pesquisadores de outras décadas e que continuam dificultando a permanência de tantas crianças na escola serão, assim, resolvidos por um simples decreto? Se for tão simples a solução, por que será que outros governos não se interessaram pela implantação de uma medida que vem causando tanta polêmica?

Segundo Camargo (1999), a progressão continuada é uma estratégia para resolver a universalização da escola básica, garantir a permanência das crianças na escola, manter o fluxo dos alunos e também a adequação idade/série. É a substituição da pedagogia da repetência, da

exclusão, pela pedagogia da promoção, da inclusão, não punitiva e excludente.

A adoção do regime de progressão continuada e a concretização de seus resultados dependem de uma alteração radical na concepção de ensino, escola, aprendizagem e avaliação. Significa romper com preconceitos e resistências ao que já se comprovou cientificamente: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento (Camargo, 1999).

De acordo com Oliveira (2000) a proposta da progressão continuada é de inclusão escolar que valoriza o acolhimento das diferenças e não as converte em deficiências.

Na progressão continuada, os alunos, mesmo com o aproveitamento insuficiente, são classificados para a série seguinte, mas esse avanço precisa ser acompanhado por um conjunto de medidas pedagógicas que garantam progredir em seu percurso escolar. Ao invés de converter as diferenças dos alunos em deficiências, trata-se de trabalhar essas diferenças e fazê-los avançar (Oliveira, 2000).

Prossegue dizendo que, pensando dessa maneira, não estamos negando que existam alunos com problemas específicos e que necessitam de ações específicas, mas estamos negando que esses problemas tenham somente como solução a repetência na escola. (Oliveira, 2000)."

ANEXO 9

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS MAIS IMPORTANTES DA HTPC DO DIA 14/09/2011

PCP(14): "Olha! Na outra semana...vamos conversar a respeito do fechamento que e nós vamos falar sobre...Nós vamos falar sobre concepção de avaliação. Nós estamos trabalhando ao longo dessas últimas semanas, nas HTPC, a respeito de avaliação. Nós conversamos sobre as nossas concepções, nós conversamos sobre...a respeito dos teóricos e educadores. E cada grupo fez esse tipo de levantamento e cada grupo colocou o que é concepção de avaliação. Então, eu coloquei assim: concepção de avaliação é um grande quebra-cabeça. Por isso é que eu coloquei o quebra-cabeça aqui. É...para esse grupo é uma coisa, para esse grupo é outra..."

PCP(1): "Hoje...eh...nós vamos fechar a questão da avaliação. Discutir avaliação é discutir sempre. É construir, reconstruir e destruir. É construir, reconstruir e construir. Quando nós estivermos aqui, nós teremos avaliação como nosso eixo. É o nosso PPP. O nosso PPP...ele é aprender e quem sabe faz a hora não espera acontecer."

PCP(2): Para o PCP, segundo Armstrong: "A avaliação escolar costumava ser pensada em termos de seleção e classificação, de contar o número de respostas certas e dar nota ao aluno. Hoje pensamos avaliação em termos de seu potencial para melhorar o aprendizado. É a razão pela qual avaliamos. A avaliação tem que ser parte do processo ensino-aprendizado, e não apenas uma coisa que fazemos ao final. Deve ser permanente, acontecer em todas as áreas e momentos, tanto de maneira formal quanto informal."

PCP(3): "Re-significar a avaliação é desafio entendido como processo inerente à ação educacional que atende diferentes funções a partir do diagnóstico, o qual visa o favorecimento do desenvolvimento do educando, caracterizando-se essencialmente como uma prática que tem por finalidade apoiar e orientar os processos de planejamento e de mudanças."

PCP(4): "Percebo, hoje, que não é mais possível avaliar os nossos alunos apenas por instrumentos que só quantificam o seu saber. É preciso encontrar meios para que os alunos sejam avaliados em um contexto mais amplo, ou seja, não apenas pela aplicação de provas em grupo ou com consulta, notas de caderno, de postura, de trabalhos, etc. A avaliação deve ser no processo de ensino-aprendizagem. (HTPC – 14/09/2011).

PCP(5): "Nós construímos representações ao longo da nossa vida em que elas ficam sedimentadas e são difíceis de serem retiradas. Então...são valores, mitos, crenças que ficam e vão passando de geração para geração, e aí nos vamos fazer o quê? Então nós chegamos nesse impasse aqui. E o que vamos fazer, então, na avaliação do ensino médio? O que nós vamos reformular?." (HTPC – 14/09/2011).

PCP(8): "...Pessoal desculpa. Preciso chamar um dos meninos da informática para ver o que está acontecendo. Ontem a noite tava tudo certo...Ah!...funcionou. Hoje não sei o que está acontecendo".

PCP(15): "Quem vai fazer os exercícios não sou eu, são vocês! Vou falar o que vocês não querem, mas vou falar: o que converge e o que diverge."

PCP(16): "Vocês quiseram jogar em cima de mim.! Eu jogo pra vocês!"

DIR(1): "Isso que você está falando não é mais possível atualmente. A avaliação...ela tem que ser processual. Deve-se utilizar diferentes ferramentas de aferição para verificar se está ocorrendo a aprendizagem dos alunos..."

OP(1): "...concordo, mas jogar a culpa nos professores pelo mal desempenho de seus alunos é um absurdo. Eu acho que..."

DIR(2): " Ninguém aqui tá jogando a culpa em vocês...mas o desempenho dos alunos, nesta escola, está horrível...alguma coisa precisa ser feita."

OP(2): "É sempre assim: os alunos não estudam, a família é desestruturada, o governo não faz nada...só cria políticas educacionais inúteis....fica tudo nas nossas costas e o nosso salário...Só sei de uma coisa, na sala de aula quem manda sou eu e lá eu faço do jeito que eu quero. Esse carderninho do governo não ajuda em nada. Está completamente fora da realidade dos alunos."

DIR(3): "Ta errado...você é responsável, sim, pelo desempenho dos seus alunos e o trabalho tem que ser em equipe não desse jeito..."

OP(3): "Posso dar uma opinião? Acho que nós devíamos pegar isso tudo (as definições sobre avaliação que os grupos fizeram)...nós estamos, acho que umas cinco semanas, discutindo isso aí e ver assim, oh! Disso tudo aí, ver o que a gente modificou...o que isso daí refletiu na nossa conduta em sala de aula."

PCP(18): "...mediante esse exemplo seu, Andréia, eu penso o seguinte: Nós construímos representações ao longo da nossa vida em que elas ficam sedimentadas e são difíceis de serem retiradas. Então, são valores, mitos, crenças que ficam e vão passando de geração para geração e aí nós vamos fazer o que? Então nós chegamos nesse impasse aqui. E o que vamos fazer, então, na avaliação do ensino médio? O que nós vamos reformular? Isso já estava no PPP,

colocado, discutido...esse PPP quadrienal que agora nós estamos mexendo, nós vamos mexer nisso aqui. Quais são as nossas ações? Por que? O que nós estamos percebendo? Que esse aluno do ensino médio, ele chega muito imaturo e ao longo desses anos todo vem chegando e nós vamos ter que repensar sobre o que nós vamos ter que fazer com esta concepção. Que concepção nós vamos tirar? Que avaliação vamos fazer?"

PCP(31): "Hoje...eh...nós vamos fechar a questão da avaliação. Discutir avaliação é discutir sempre. É construir, reconstruir, destruir, construir, reconstruir e construir. Enquanto nós estivermos aqui, nós teremos a avaliação como nosso eixo...é o nosso PPP. Nosso PPP...ele é aprender e quem sabe faz a hora não espera acontecer."

ANEXO 10

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS MAIS IMPORTANTES DA HTPC DO DIA 21/09/2011

PCP(5): "Nós construímos representações ao longo da nossa vida em que elas ficam sedimentadas e são difíceis de serem retiradas. Então...são valores, mitos, crenças que ficam e vão passando de geração para geração, e aí nos vamos fazer o quê? Então nós chegamos nesse impasse aqui. E o que vamos fazer, então, na avaliação do ensino médio? O que nós vamos reformular?."

PCP(6): "sobre a questão da dança dos famosos no programa do Faustão, onde cada um avalia de forma diferente...cheguei a conclusão de que avaliar é simplesmente uma questão de valor."

PCP(7): "Uma coisa tão boba naquele negócio do Faustão. A apresentação final...é que fiquei analisando na hora, a respeito de...o como cada um tem um olhar diferente para a avaliação...uma coisa tão boba aquela dança. A primeira parte do julgamento da dança...eram aquelas pessoas que não eram técnicos, na segunda parte eram. Mas as palavras que aquelas pessoas (jurados) falavam...me senti num conselho participativo."

PCP(10): "...tem um desenho muito legal...então eu vou pôr aqui...é um desenho super legal...muito legal. Chama-se "O problema não é meu"...Oh! Espera aí...espera que há um negócio aqui...espera que vou chamar alguém para abrir em outro sistema...eu sempre esqueço. (pausa para chamar alguém para ajudá-la a mexer no computador)...Não é possível, eu abri ontem e não quer abrir agora. Olha! Não adianta! Eu com a Alessandra, testamos tudo ontem a noite...abri tudo aqui, mas não deu. Ela que fez tudo pra mim. Que pena! Então, eu vou passar pra diante e quando ela chegar, ela vê o que aconteceu."

PCP(11): "Algumas coisas aqui são tão diferentes de cada um...de olhar de cada um. Eu tinha gravado um vídeo a respeito daquela dança dos famosos do Faustão, mas ele...mudando para esse tipo aqui...cada computador é um computador. Ele foi até a metade e depois ele travou..."

PCP(17): "Cheguei a conclusão de que avaliar é simplesmente uma questão de valor."

PCP(20): "Para alcançar as metas (qualidade das aulas e comprometimento do aluno com o aprender), talvez o segredo da escola seja este: a consciência de que aprender é a palavra de ordem e da aprendizagem supõe a humildade de se perguntar sempre: onde podemos melhorar? A partir daí, projetar as mudanças é arregaçar as mangas para realizá-los. Considerar-se pronto é começar a retroceder. E pior: sem perceber. Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promova a aprendizagem é preciso que todos estejam de acordo nessa caminhada.(PPP)."

PCP(21): "Como alcançar estas metas? Talvez o segredo da escola seja este: a consciência de que aprender é a palavra de ordem e da aprendizagem supõe a humildade de se perguntar sempre: Por que não vem dando certo? Como podemos melhorar? A partir daí, projetar as mudanças é "arregaçar as mangas" para realizá-las. Considerar-se pronto é começar a retroceder. E pior: sem perceber."

PCP(30): "Objetivo: Realinhar a avaliação interna (PPP). Avaliar significa compreender as atividades realizadas visando o seu aperfeiçoamento. Tem-se, então, a finalidade prática da avaliação: melhorar o conhecimento sobre as ações desenvolvidas e oferecer subsídios para a tomada de decisões."

ANEXO 11

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS MAIS IMPORTANTES DA HTPC DO DIA 26/10/2011

PCP(24): "Olha! Fantástico! Fantástico! Adorei! Vocês me fizeram 'embarcar', 'embarquei'."

PCP(4): "Percebo, hoje, que não é mais possível avaliar os nossos alunos apenas por instrumentos que só quantificam o seu saber. É preciso encontrar meios para que os alunos sejam avaliados em um contexto mais amplo, ou seja, não apenas pela aplicação de provas em grupo ou com consulta, notas de caderno, de postura, de trabalhos, etc. A avaliação deve ser no processo de ensino-aprendizagem. (HTPC – 14/09/2011).

*PCP(7): "A letra da música de Geraldo Vandré, foi colocada como pano de fundo não por acaso. Diante de todas as dificuldades da época, ele teve coragem de cantar e acreditar que valia a pena, apesar dos conflitos, das descrenças, das desesperanças. Esta letra me faz pensar se hoje há um caminho para a construção da creditação. Acho que sim; só depende de nós. Então...vamos lá gente! Quem sabe faz a hora, não espera acontecer." (*HTPC – 26/10/2011).*

PCP(6): "Pessoal!...Por favor! Eu sei que estamos no final da HTPC...só mais um pouco de atenção, por favor. Ta difícil! É o seguinte: gostaria de fechar essa reunião para pedir que repensassem a questão da avaliação, não apenas em forma de números, mas como algo maior, e que todas as áreas estivessem envolvidas nesse processo de forma unificada. Sei que é uma prática trabalhosa e difícil de se realizar, pois envolve a colaboração de todos; mas precisamos tentar. Além disso, precisamos nos aprofundar mais na literatura sobre avaliação assim como nas questões pedagógicas. Ao invés de ficarmos só reclamando de alunos, precisamos trabalhar muito para encontrarmos soluções para os nossos problemas diários." (HTPC – 26/10/2011).