

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Momentos pedagógicos:
aprendendo (n)a prática docente

Adriana Martins Santos

Pelotas, 2007

ADRIANA MARTINS SANTOS

MOMENTOS PEDAGÓGICOS:
aprendendo (n)a prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Dr^a. Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237m	Santos, Adriana Martins Momentos pedagógicos: aprendendo (n)a prática docente / Adriana Martins Santos. – 2007. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2006. “Orientação: Prof. Dra. Magda Floriana Damiani.” 1. Educação. 2. Trabalho Colaborativo. 3. Teoria da Atividade. 4. Coordenação Pedagógica. I. Título. CDD: 370
-------	---

Catalogação na Fonte: Renata Braz Gonçalves CRB 10/ 1502

Banca Examinadora

Profª Drª Magda Floriana Damiani

Profª Drª Maria Isabel da Cunha

Profª Drª Tânia Maria Esperon Porto

Meu trabalho é dedicado a meu pai, que, junto à minha mãe, me ensinou as lições mais importantes para que eu pudesse fazer minhas escolhas e seguir por meus caminhos de maneira digna e honrada, enfim, ensinou-me a viver.

Agradeço a meu Pai, minha Mãe e minha “Sister”, que além do incentivo ao estudo, sempre me ofereceram, no doce e tumultuado ambiente de nossa “casinha”, experiências inesquecíveis de aprendizagem. Ao nosso cachorrinho, que na sua irracionalidade só sabe acarinhar e atenuar qualquer tensão.

Ao amigo Zé, que sempre foi um modelo de determinação e empenho acadêmico. Aos colegas de Seminário de Dissertação, que compartilharam seus saberes e “sabores”, e tanto contribuíram para o meu desenvolvimento.

À Amiga Rita, que com seu “gênio forte”, conquista quem realmente a compreende. Aos meus Amigos, por terem entendido as minhas ausências.

Ao meu quase-cunhado Júnior, pelo incansável e pontual suporte tecnológico e a ajuda preciosa nos “triângulos”.

Aos meus parceiros do Yázigi, que me fortalecem e suavizam nossa dura rotina.

Ao meu “chefe”, que, além de atender a todas as minhas solicitações referentes ao Mestrado, mostrou-se um Amigo nas horas mais árduas de minha vida.

Por fim, agradeço a minha compreensiva Orientadora, Prof^a Magda, que confiou na possibilidade do meu trabalho e no meu potencial, sem me conhecer previamente. Seu entendimento das minhas necessidades e limitações foi fundamental para que concluísse esta Dissertação.

Resumo

Esta pesquisa visou analisar e avaliar os efeitos obtidos em uma equipe de professores, a partir de um tipo de Coordenação Pedagógica desenvolvida em uma escola privada de línguas estrangeiras. O modelo de Coordenação proposto busca compartilhar o poder e favorecer um clima de constante aprendizagem na escola. A Teoria da Atividade mostrou-se adequada na teorização da experiência realizada. Os resultados obtidos mostram a relevância da investigação para discussão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico na atualidade. Para a coleta de dados foram realizadas observações (gravações de áudio e diário de campo). A avaliação foi feita por meio de entrevista coletiva e os dados, tratados por meio de análise temática (MINAYO, 1992). Os depoimentos dos professores foram agrupados por núcleos de sentido, sendo esses originados sempre na importância do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; teoria da atividade; coordenação pedagógica.

Abstract

This research has aimed at analyzing and evaluating the effects of a Pedagogical Coordination developed in a private institute of languages. The suggested model of Coordination tries to share the power and promote an environment where learning is always taking place. Activity Theory seemed to be adequate to help theorizing on the experience. The results show the relevance of the investigation for the discussion about the Pedagogical Coordinator's role nowadays. Data have been collected through observations (audio recordings and written diary). The evaluation has been conducted through group interview and the data, grouped by themes (MINAYO, 1992). Teachers' statements were grouped by meaning. All results lead to the importance of collaborative work.

Key-words: Collaborative work; activity theory; pedagogical coordination.

Lista de Figuras

Figura 1 – Quadro da comparação entre a Supervisão Tradicional e a Supervisão Moderna (Fonte: ARISTON; PORTO, 1979, p.29).....	26
Figura 2 – Representação do triângulo base da mediação (Fonte: adaptado de VYGOTSKY, 1998, p.53)	32
Figura 3 – Modelo da Teoria da Atividade da 2ª geração (Fonte: ENGSTRÖM, 2002). 37	
Figura 4 – Colagem da prof. Lorraine realizada durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.....	55
Figura 5 – Colagem da prof. Lauryn realizada durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.....	56
Figura 6 – Desenho da prof. Lindsey realizado durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.....	57
Figura 7 – Colagem da prof. Mafalda realizada durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.....	58
Figura 8 – Desenho do prof. Virgil realizado durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.....	60
Figura 9 – Desenho do prof. Elliot realizado durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.....	61
Figura 10 – Desenho da prof. Vicky realizada durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.....	63
Figura 11 – Desenho da prof. Claire realizado durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.....	66
Figura 12 – Representação de uma Coordenação Pedagógica “tradicional”.	76
Figura 13 – Representação de uma Coordenação Pedagógica focada na aprendizagem para todos.....	77

Sumário

1 Introdução	9
1.1 Origem da questão de pesquisa	10
2 Referencial Teórico	19
2.1 O novo paradigma e a demanda por um novo profissional da educação	19
2.2 Alguns momentos importantes para a Coordenação Pedagógica	21
2.3 A Teoria Sócio-Histórica	30
2.3.1 Teoria da Atividade.....	36
3 Metodologia.....	39
3.1 Momentos Pedagógicos	40
3.1.1 Reuniões Pedagógicas.....	40
3.1.2 Sessão de “feedback” posterior à observação de aulas.....	44
3.1.3 Tomadas de decisões do professor.....	46
3.1.4 O cafezinho	47
4 Análise dos Dados.....	49
5.1 A Coordenação que estimula trabalho conjunto	51
5.2 A Coordenação que respeita o tempo de cada um, dando espaço e valorizando as singularidades	64
5.3 A Coordenação que compartilha as vitórias de cada um.....	70
5.4 A Coordenação que incentiva a autonomia	71
6 Considerações Finais	75
Referências	80
Apêndices	85
Apêndice 1.....	86

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Curso de Mestrado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Ele foi elaborado a partir de uma pesquisa que visou a analisar e avaliar os efeitos advindos de um tipo de coordenação pedagógica desenvolvida em uma escola privada de línguas estrangeiras, que desempenha sua função sem centralizar poder e procura criar um clima de constante formação/aprendizagem compartilhada na escola, ultrapassando os limites restritos das reuniões pedagógicas. Procurei verificar, de maneira sistemática e com auxílio da teoria, o que, até então, intuitivamente, vinha considerando como bom: os efeitos, sobre os professores, de um tipo de coordenação, que entendo como flexível e democrática, permeada pelo incentivo ao trabalho colaborativo, pela participação dos professores nas tomadas de decisões e por constantes aprendizagens sobre o “ser professor”.

A minha percepção, baseada apenas nas reflexões e auto-avaliações que realizava (sem o objetivo específico de produzir conhecimento sobre o assunto) era de que esse tipo de coordenação era capaz de gerar uma atmosfera de bem-estar, solidariedade e aprendizagem contínua entre os professores e que isso produzia melhores resultados para a escola como um todo. Entretanto, sentia que essa percepção necessitava ser avaliada de maneira ampla, utilizando, também, dados provenientes da opinião dos professores envolvidos. Assim, foram observados, analisados e avaliados, principalmente à luz da perspectiva sócio-histórica, todos os momentos em que eu, como coordenadora, acredito que ocorram aprendizagens, por parte dos professores, sendo esses momentos formais - como, por exemplo, os tradicionalmente utilizados para a atividade de coordenação pedagógica (reuniões pedagógicas e “treinamentos”) - ou informais - como momentos de descontração e até relaxamento, tais como bate-papos em encontros casuais, não programados.

Para iniciar, relato minha trajetória profissional, como professora e coordenadora, já que acredito que ela pode lançar luz sobre as origens de minha pesquisa.

1.1 Origem da questão de pesquisa

Comecei a dar aulas ainda na metade de meu curso universitário – Letras, na UFPel. Trabalhava em uma conceituada escola particular de Língua Inglesa, onde sempre fui considerada uma boa professora, pela maioria dos meus alunos e seus pais. Os colegas não entendiam muito como eu conseguia manter a paciência e perceber avanços na aprendizagem de alguns de meus pupilos, temidos por professores anteriores.

Ao comparar minha prática com a de meus colegas, através da observação de suas aulas e até na preparação conjunta das mesmas, comecei a perceber semelhanças e diferenças entre elas. Como semelhança, posso citar a iniciativa própria na hora de solucionar problemas pedagógicos, prática adotada por mim e mais dois colegas, daquela época: definitivamente, não eram todos os professores que assumiam para si a responsabilidade da solução desses problemas, como nós. Como diferença, cito, por exemplo, o tempo que levava para “perder a paciência” com os alunos, que, na maioria das vezes, era superior ao de outros membros da equipe. Observava, também, as conseqüências que essas semelhanças e diferenças acarretavam no transcorrer das aulas e nos resultados apresentados pelos alunos - inclusive os “temidos”: enquanto os meus alunos iam qualificando seus desempenhos, os alunos de meus colegas, muitas vezes, desistiam ao longo do caminho, ou ficavam cada vez mais desmotivados, chegando a ter problemas ditos “disciplinares”.

Na escola em que eu trabalhava, havia dois coordenadores pedagógicos, responsáveis pelo “treinamento¹” contínuo da equipe. Esses coordenadores tinham, como parte de suas atribuições, observar aulas, semanalmente. Essa foi uma prática que, embora sofrida, de início, me auxiliou enormemente em meu amadurecimento

¹ Justifico o uso da palavra **treinamento**, pois é assim que qualifico o trabalho que aqueles profissionais realizavam. A preocupação da direção da escola não parecia ser a de promover o crescimento da equipe, possibilitando-lhe tomar decisões conscientes e comprometidas com o exercício da docência. Éramos orientados para a busca de um alinhamento com as idéias da direção.

profissional. Suspeito que minha atividade reflexiva, com a ajuda de uma personalidade desde sempre observadora, tenha iniciado aí.

Considerando os dois coordenadores, tinha um melhor relacionamento com a do sexo feminino, difícil explicar porque. Talvez por alguma idéia já socialmente construída de que professoras têm mais “jeito” para ensinar do que professores. Hoje, posso avaliar, de maneira mais amadurecida, as críticas que ela fazia quando observava minhas aulas. Os aspectos apontados não são claros em minha memória, mas o que realmente ficou foi a semente que acabou me levando a uma prática reflexiva. Lembro de questionamentos, sobre minha prática, do tipo: Como? Por quê? Quando? Para chegar onde? Como fazer melhor? Mas, principalmente, lembro da certeza, que se vem solidificando desde aquela época: sempre é possível fazer melhor. Nossos planos de aula eram “supervisionados” minuciosamente e voltados para os conteúdos, sem espaço para contribuições por parte dos alunos, que, na minha opinião, deveriam ser aqueles que desempenham o papel mais ativo em seus próprios processos de aprendizagem. Penso que o que mantinha os alunos em sala era o medo de punições por parte da direção ou dos pais e o “jeito” dos professores, que sempre encontravam uma maneira de “burlar” o sistema e abrir espaço para um pouco de naturalidade, diversão e prazer.

Citando novamente as comparações com o trabalho dos colegas, comecei a repetir o que me parecia adequado e a “imitá-los” em relação ao que eu não sabia fazer muito bem. Lembro-me de ter uma colega, sem formação acadêmica na área - era advogada -, que tinha habilidades que a levavam a “ter sucesso” em sala de aula, isto é, os alunos demonstravam aprender, eram assíduos às aulas, elogiavam-na e divertiam-se. Assim, ao preparar minhas aulas, quando me deparava com alguma dúvida (Como apresentar o conteúdo? O que fazer para atrair a atenção dos alunos?), procurava imaginar como minha colega resolveria o assunto. Percebo muito a importância desse tipo de “imitação” na minha formação, tanto como aluna, quanto como professora. Sempre enxerguei a imitação não como cópia, não como uma ação que merecia um atestado inalterável de incapacidade, mas como uma ponte para aprender a fazer o que eu não sabia. Posso afirmar que, aí, está uma das minhas chaves para a aprendizagem.

Sempre procurei ver meus alunos como indivíduos, embora, às vezes, a pressão do conteúdo a ser cumprido, o tamanho da turma e a heterogeneidade na sala de aula tornem difícil esse olhar. Entretanto, essa dificuldade não diminuía a

consciência do meu papel de professora e o respeito pelos alunos, que buscava quando estava interagindo com eles. Quando iniciava uma aula, queria fazer diferença, queria movimentar e modificar, queria envolver, queria emocionar a mim e a eles. Desejava uma experiência positiva, que os levasse ao seu objetivo: a aprendizagem da Língua Inglesa. Mas, se todos esses ideais não tivessem sido planejados e, posteriormente, analisados, penso que a possibilidade de atingi-los ficaria cada vez mais reduzida ou, então, à mercê da sorte. Há que se realizar planejamentos, sistematizações e monitoramentos constantes.

Após três anos e meio trabalhando na mesma escola, resolvi mudar de instituição, buscando maiores desafios e qualificação. Comecei, assim, a trabalhar em outro instituto de línguas, onde, até hoje, desempenho minhas atividades. Para a minha surpresa, a equipe de professores dessa escola, naquela época, não estava muito acostumada a ser observada e, menos ainda, a observar-se. Como essa prática era comum para mim, solicitei à coordenadora que viesse assistir algumas aulas minhas, para o espanto de meus colegas.

Já no primeiro semestre na escola, participei do curso “A Sala de Aula: Reflexão, Pesquisa e Aprendizagem”, promovido pela própria instituição, que buscava o aperfeiçoamento da equipe de professores. Minha participação nesse curso originou, como trabalho de conclusão, a pesquisa: “O aluno autista na sala de aula de Língua Inglesa”. A coleta de dados para essa pesquisa foi feita por meio de gravações de minhas aulas em fitas de áudio, que foram posteriormente analisadas. O estudo de caso tinha o objetivo de “descobrir” algumas maneiras de inserir o aluno autista no grupo de alunos, de maneira a potencializar suas habilidades na Língua Inglesa. A participação de todos os alunos do grupo foi fundamental para o andamento do trabalho, uma vez que eles percebiam, no aluno autista, um membro tão importante quanto os outros.

Logo em seguida, gravei também (desta vez em vídeo) algumas outras aulas minhas com o objetivo de analisar meu uso da Língua Inglesa, com crianças. Esse momento foi um dos mais importantes no desenvolvimento de minha reflexão. Ao observar-me atuando como professora, na tela da televisão, percebi-me tomando atitudes que, se fossem relatadas por outra pessoa, duvidaria serem possíveis em minha prática pedagógica. Observei que perdia ricas oportunidades de utilização da Língua Inglesa, o que me fez prestar mais atenção ao preparar minhas aulas e pontuar, desde o plano, o devido uso dessas oportunidades. Percebi que, em

inúmeras circunstâncias, perguntava e respondia minhas próprias perguntas, na impaciência e ansiedade por uma resposta que dependia de um pouco mais de tempo. Verifiquei, ainda, a dificuldade que tinha em conseguir dividir meu foco de atenção entre todos os alunos, fazendo com que alguns solicitassem uma ajuda que nunca viria. Essa última dificuldade levou-me a refletir, um pouco mais, sobre o papel do professor. Não creio que, por estar em uma posição de liderança, o professor deva ser visto como o único detentor do saber. Ao contrário, ele deve ser considerado como o membro do grupo que vai sugerir os caminhos, que vai organizar o grupo de maneira que todos possam “ensinar” ou “partilhar” seu saber. Essa é uma crença que carrego comigo, até os dias de hoje, na função de coordenadora pedagógica de uma equipe. Penso que minhas tentativas de fazer ajustes, refletir, conversar, trocar experiências e estudar, aliadas a resultados muito bons em relação aos alunos², levaram-me a ser convidada a assumir esse cargo.

Como relatei anteriormente, ao longo de minha prática, integrei equipes pedagógicas heterogêneas, tanto no que tange à formação, como às características pessoais de seus componentes. Nessa escola, não foi diferente: a única novidade foi coordenar a equipe e não ser apenas mais um membro dela.

Profissionais da área de Letras ou afins, mais ou menos experientes, mais expansivos ou mais tímidos, formam as equipes de professores das escolas privadas de línguas estrangeiras. Eles, em sua maioria, alegam lançar mão de todas as ferramentas pedagógicas de que dispõem para realizar um trabalho de boa qualidade, atingindo objetivos de aprendizagem. No entanto, o que se observa é que nem sempre a prática comprova o discurso. E é nesses momentos em que me manifesto como coordenadora.

Durante algum tempo, a imagem que se tinha de um coordenador pedagógico (especialmente em uma instituição privada) era a de um profissional titulado e qualificado, que estava naquele cargo com o objetivo de controlar e orientar a equipe de professores, certificando-se de que ela estava fazendo exatamente o que a direção da escola esperava. Do meu ponto de vista, a coordenação parecia ser voltada aos interesses da direção e não aos dos alunos e professores, que deveriam ser o centro do trabalho desenvolvido. As atividades realizadas pelo coordenador, por muitos anos, giravam em torno de reuniões

² Alta taxa de manutenção de alunos; solicitação de minha permanência como professora das turmas que ensinava, por parte dos pais; percepção de aprendizagem pelos alunos.

pedagógicas sistemáticas e diretivas, momentos em que a informação sobre novas metodologias era “transmitida” de forma vertical, desperdiçando ricas possibilidades de troca ou aprendizagem conjunta. As substituições de professores também eram consideradas atribuição da coordenação. Enfim, a coordenação era responsável pela solução de todo problema que passasse pelo universo pedagógico na escola.

No meu local de trabalho, quando assumi o cargo, já se havia instaurado uma maior flexibilidade, com maior participação dos professores. No entanto, embora fosse possível perceber uma mudança de postura, que fugia das relações chefe-funcionários e passava a valorizar o grupo como um todo, ainda era notório o vínculo de dependência que os professores tinham em relação à coordenação, como se eles mesmos não fossem capazes de buscar soluções para seus problemas diários em sala de aula. Minha preocupação, desde o início, foi a de fazê-los perceber que, da mesma maneira que a aprendizagem ocorre entre alunos e professores, pode ocorrer entre os membros de uma equipe pedagógica - professores e coordenador.

O trabalho que venho desenvolvendo na coordenação da escola abrange o controle de todos os índices³ importantes para a manutenção da mesma. No entanto, esse trabalho é tão focado nos processos quanto nos resultados atingidos. Isso acontece porque creio que o envolvimento, a observação e o re-direcionamento do trabalho, ao longo do percurso, tendem a garantir melhores resultados, ao final de um determinado período, do que a simples avaliação de índices finais.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, em novembro de 2003, leituras e seminários foram ajudando-me a entender os bons resultados das posturas adotadas e do trabalho realizado por mim, até então. Sempre tentei me aproximar ao máximo dos professores, começando por eliminar a necessidade de marcarem hora para falar comigo e colocando seu atendimento como uma prioridade. Procurei, desde o início, não só dar sugestões sobre como resolver problemas, mas, principalmente, solicitá-las, no intuito de que os professores compreendessem que aprendemos juntos e que todos podem e devem se ajudar, independente do cargo que ocupam. Nossas reuniões, já há algum tempo, têm maior participação dos professores do que tinham, ficando meu trabalho mais centrado na preparação das mesmas. Isso também acontece nas reuniões com pais,

³ Freqüência dos alunos as aulas, média de aprovação, evasão e rematrícula.

nas quais os professores, e não a Coordenadora Pedagógica, são “as estrelas”. Penso que a adoção dessas posturas foi modificando o ambiente da escola e fazendo com que as pessoas parecessem mais confiantes e seguras de seu trabalho.

Os estudos iniciados no Mestrado e a realização de um Projeto de Ensino, desenvolvido na disciplina “Teoria e Prática de Ensino II”, propiciaram, ainda assim, algumas modificações nas reuniões pedagógicas que já vinha realizando. A reflexão intensa que aconteceu em relação ao trabalho feito, levou a essas alterações em minhas posturas, sem que eu as percebesse. Os professores passaram a comentar que eu estava mais flexível, receptiva e até incentivadora. Isso me deixou bastante satisfeita.

Recordo um dos primeiros encontros de “Seminário de Dissertação”, quando discorríamos sobre nossos pré-projetos de dissertação. Ao estudarmos as concepções epistemológicas que embasam as diferentes práticas pedagógicas, fui assolada por dúvidas e pela percepção de incoerências entre meu discurso e minha prática. Embora acreditasse que todos podem se desenvolver sempre, ainda buscava características inatas nos “bons” professores, o que revelava uma postura apriorista. Após leituras e discussões, comecei também a perceber-me mais flexível e coerente. Hoje, entendo que há diferentes ritmos e processos de aprendizagem.

Como resultado dos estudos teóricos que realizei, selecionei, ao longo de minha vivência no curso de Mestrado, o referencial-base para a minha pesquisa: a teoria Sócio-Histórica. Ela propõe uma relação dialética entre sujeito e ambiente em que o primeiro modifica o segundo ao ser, da mesma forma, modificado por ele. A aprendizagem é vista como um processo que ocorre na interação social entre os membros de um grupo, daí a importância atribuída à qualidade dessas interações e ao cuidado que se deve ter quando elas ocorrem. Hoje, entendo que cada momento de convivência pode comprometer todo um trabalho, seja de maneira positiva ou negativa. Assim, atribuo importância a todos os momentos interativos que tenho com a equipe de professores que coordeno e penso que todos são momentos pedagógicos para além dos tradicionais e oficialmente projetados por nós.

Considero importante criar uma cultura na escola que favoreça as relações de confiança e partilhamento e que amenize a sensação de trabalho solitário. Almejo trabalhar com uma equipe de verdade, na qual as pessoas sejam co-responsáveis por suas atitudes e pelo desenvolvimento mútuo. Uma equipe na qual os problemas

sejam resolvidos no grupo e não isoladamente, e as conquistas sejam compartilhadas. Mas, quando se busca qualquer mudança de postura, há de se ter sempre em mente o contexto em que ela ocorrerá. Seria ingênuo, de minha parte, acreditar que modificações de “teor democrático” podem ser facilmente implantadas em um ambiente de trabalho que, por sua natureza empresarial, é perpassado por fortes relações verticais de poder e que visa, em última instância, ao lucro: uma escola privada de línguas estrangeiras. Essa instituição, assim, valoriza a competência de seus funcionários sem estar necessariamente preocupada em investir na formação de quadros, já que a oferta de professores de Língua Inglesa é grande. Nesse sentido, pode-se pensar na ocorrência de uma contradição quando alguém tenta investir na formação de professores via um trabalho em equipe, que implica em compartilhamento de poder, nesse tipo de escola.

A partir desse entendimento, percebi a necessidade de incluir, um pouco mais, o diretor da escola nas minhas decisões profissionais, explicando onde eu pretendia chegar com elas e os seus porquês. Sempre tivemos – o diretor e eu - ao longo do meu trabalho nessa instituição, uma postura muito pontual para resolver os problemas que surgiam: o professor era questionado imediatamente e o encaminhamento dado era, freqüentemente, a redução do seu número de turmas e até sua substituição, caso o fato se repetisse. A percepção que tínhamos de trabalho em equipe, era, na verdade bem distante da compreensão que tenho atualmente desse tipo de trabalho e tento vivenciar com meus colegas. Hoje entendo que trabalhávamos em grupo e nos faltava um sentido comum, algo que realmente nos unisse enquanto equipe, uma co-responsabilidade em relação ao trabalho realizado.

Estudando a importância do trabalho colaborativo na área da Educação, concluí que seria impossível adotá-lo parcialmente, isto é, não se pode ser “um pouco” colaborativo, ou só sê-lo com algumas pessoas. Não era aceitável trabalharmos juntos nas reuniões pedagógicas e resolvermos problemas de maneira individual, em nossas rotinas na escola. Passei, então, a conscientizar o diretor da escola acerca da importância dessa postura para a criação do ambiente de trabalho agradável, que sempre buscamos. Dessa forma, parece que estamos obtendo, aos poucos, maior coerência em nossas atitudes. Hoje em dia, o próprio diretor da escola, ao receber uma reclamação, esmera-se em ouvir todos os envolvidos antes de tomar uma decisão. Os professores parecem expressar-se mais tranquilamente

quanto as suas incertezas, talvez pela redução da exigência de perfeição no ambiente de trabalho.

Voltando à pesquisa, é importante observar que ela situa-se na área de formação de professores e considera a formação em serviço um dos pontos importantes na qualificação desses profissionais. Se acreditarmos que eles já “nascem prontos”, que apenas os bons têm “o dom da docência”, estaremos trabalhando de forma excludente, pois assumiremos que os outros são incapazes de se desenvolver, evoluir, em suas caminhadas. Se considerarmos os professores como meros receptores das idéias propostas pela coordenação pedagógica, estaremos ignorando ricas contribuições advindas das experiências desses sujeitos. Se a relação entre coordenação e professores for de “mão única”, estaremos desvalorizando e perdendo a oportunidade de apreciar pontos de vista diferentes, acerca das diversas facetas da vida na escola, que poderiam vir a acrescentar muito à aprendizagem de cada indivíduo e, conseqüentemente, à do grupo como um todo. Acredito que seja possível aprender sempre, aprender junto, em parceria: em uma reunião pedagógica, em uma conversa no corredor, no cafezinho, em uma conversa telefônica com o responsável por um aluno, em uma observação de aula ou em uma sessão de avaliação. Essas instâncias constituem o que denominei “Momentos Pedagógicos”, neste trabalho. Acredito que a escola pode ser entendida como um espaço permanente de ensino e de aprendizagem, tanto para estudantes como professores. Às vezes, o “intervalo”, o encontro informal, acabam sendo tão significativos quanto os conteúdos estudados na sala de aula, ou, no caso dos docentes, o que é trabalhado nas reuniões pedagógicas. Nessa perspectiva, chamo de **momento pedagógico** qualquer momento em que o professor esteja envolvido e no qual haja aprendizagem. É importante salientar que, embora a escolha da palavra momento possa levar-nos a pensar em ações efêmeras, momentâneas, tal escolha aconteceu com o objetivo de englobar não só “a hora da reunião pedagógica”, mas todos os outros momentos que ocorrem na escola, sejam eles breves, longos, formais ou informais.

Acredito que a importância do foco de investigação voltar-se para a atuação da Coordenação Pedagógica reside na escassez de publicações atuais voltadas para essa função, verificada nas buscas realizadas tanto em bibliotecas quanto na Internet. Isso indica o potencial de contribuição que este trabalho apresenta. Tal contribuição centra-se na perspectiva de entender que o trabalho de Coordenação

não deve envolver somente a resolução de problemas com alunos e o controle sobre o trabalho da equipe de professores, mas deve visar, principalmente, à aprendizagem desses professores, preocupação que, pelo menos em minha trajetória como professora, não percebi existir nas coordenadoras com quem convivi. A história da Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica espelha uma intenção de controle, pois foi criada com o objetivo de garantir a reprodução das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro (MEDEIROS e ROSA, 1985). Assim, penso ser necessário que se estude maneiras alternativas de conduzir uma Coordenação Pedagógica, nas quais não se percam oportunidades de aprendizagem. Esta é a proposta deste trabalho, que, após esta introdução, aborda, no capítulo 2, o referencial teórico utilizado. Inicia-se por uma análise da demanda atual por um novo profissional da educação, baseada na mudança de paradigma científico, e posteriormente, apresenta-se um breve histórico da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. Logo em seguida, introduz-se os conceitos da Teoria Sócio-Histórica relevantes à pesquisa, enfocando, também, a Teoria da Atividade, que ofereceu subsídios importantes para o desenvolvimento da investigação. No capítulo 3, Momentos Pedagógicos, descreve-se cada um desses “momentos” que foram analisados. No capítulo 4 expõe-se a metodologia da pesquisa e, por fim, no capítulo 5, a análise e a discussão dos dados coletados. No capítulo 6 são tecidas as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

2 Referencial Teórico

Este capítulo inicia-se descrevendo a mudança paradigmática como ponto de partida para as discussões teóricas que seguem. Logo após, apresenta-se um breve histórico da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica em nosso país, visando um panorama geral sobre o caminho já percorrido. A Teoria Sócio-Histórica e seu desdobramento na Teoria da Atividade, servem de embasamento, ao fim do capítulo, para entender os processos implicados nas atividades da Coordenação.

2.1 O novo paradigma e a demanda por um novo profissional da educação

Ao discutirmos qualquer ação educacional, no momento em que vivemos, faz-se necessário discorrer um pouco sobre o que nos trouxe a ele, até mesmo porque fomos formados nesse tempo.

Nossa sociedade quer se transformar. No entanto, nossas posturas ainda são resultado de longos anos de atuação baseada em um paradigma de racionalidade técnica. Tal paradigma, que ainda se faz presente em nossas práticas, no século XXI, teve início e passou a dominar a vida intelectual da sociedade ocidental, a partir da Idade Moderna. Ele se caracteriza pela desconsideração do senso comum, pela disciplina intelectual fundamentada na memória, na resposta única (SANTOS, 1987). Nesse contexto, acredita-se que o professor é o detentor absoluto do conhecimento, capaz de transmiti-lo ao aluno, um mero receptor e reproduzidor de tudo o que viu e ouviu. Essas idéias estão baseadas na visão empirista da aprendizagem, entendida como simples resultado da atuação dos sentidos: o aluno escuta e aprende o que o professor fala. Se não aprendeu (efeito), busca-se aprimorar as causas (ensinar mais e melhor) (D'AMBRÓSIO, 2003).

A descrição acima pode ser utilizada para analisar a relação tradicional entre coordenação pedagógica e equipe de professores que, a meu ver, como já referi anteriormente, prevalece nas instituições de ensino: o coordenador (como o professor), detentor do conhecimento, ensina e os professores (como os alunos)

aprendem o que fazer para desenvolver seu trabalho. Se não aprendem, cabe ao coordenador (professor) ensinar novamente. Essa visão de aprendizagem é desvelada, quando se observa que não é permitido, ao professor, exercer sua criatividade, ter autonomia para explorar seus “pontos fortes” e tentar melhorar os “fracos”, de forma independente ou em conjunto com seus colegas sem estar necessariamente em uma situação de obediência e dependência dos “ensinamentos” do “experiente” coordenador.

Chegamos a um momento de crise em que as verdades absolutas passam a ser questionadas pela própria Ciência. Essa crise pode ser percebida em nosso cotidiano, quando não conseguimos encontrar a explicação “adequada” para os problemas de nossa vida pessoal ou de nosso fazer social, não sabemos mais como educar nossas crianças. Tudo passa a ser relativo. Nossos parâmetros de verdade não são mais os mesmos que os de um tempo atrás. Nessa crise paradigmática, na qual a relativização nos abre um leque de possibilidades que vão além do limite do certo ou errado, e na conseqüente busca por um novo paradigma (denominado por Santos (2003), de emergente), o professor é visto como “elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve” (CUNHA, 1998, p.33). Especial destaque é atribuído ao caráter reflexivo do professor e de suas aulas. O professor não é mais, simplesmente, um detentor de conhecimentos, mas sim a pessoa responsável por promover um espaço favorável à aprendizagem de seus alunos, respeitando as singularidades e sabendo da importância da contribuição de cada um. Essa conduta se faz possível conhecendo os alunos individualmente, valorizando sua criatividade, interpretação pessoal e até mesmo o ritmo de cada um.

O mundo mudou. A escola tem de mudar também. Nessa crise paradigmática, não faz mais sentido a exigência de um tipo de postura dos professores em relação a seus alunos, quando a coordenação adota uma postura oposta no seu relacionamento com esses professores.

Aqui, novamente, podemos traçar um paralelo entre o universo discente e o docente: um coordenador, na perspectiva do paradigma emergente, deve conhecer bem os membros de sua equipe, saber de suas limitações, bem como de suas habilidades, para poder otimizá-los. Ao invés de respostas prontas, a busca é pelas possibilidades e diferentes perspectivas. Surge, assim, a valorização das sensibilidades, como expressam Gutiérrez e Prado (2000, p.67): “A vivência

subjetiva, os sentimentos, a emotividade, a imaginação, numa palavra, a intuição desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem”.

A escola deve preparar-se para ser o principal cenário da transição paradigmática. Se o professor é considerado elemento fundamental no favorecimento da mudança, e é na escola que ele atua, é preciso que mudemos nosso pensamento sobre ela. É preciso que reflitamos sobre o que acontece dentro dos muros escolares, sobre a vida que ali transcorre. Se a escola quer se entender como organização aprendente (FULLAN e HARGREAVES, 2000), precisa perceber seu espaço como um lugar que qualifica não só os alunos, mas também todas as pessoas que por ali passam (ALARCÃO, 2002).

Minhas leituras e minha experiência pedagógica fazem-me acreditar que é possível promover o estímulo à criatividade e à iniciativa, no ambiente escolar. Se isso é possível com alunos, por que não seria com os professores? Alarcão (2002, p.18) afirma que “a escola é tempo, tempo de atividade e iniciativa”. A autora acredita, também, que a escola não deve ser um lugar onde se prepara para a cidadania, mas sim um lugar onde a cidadania é exercida. “Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade...” (ALARCÃO, 2002, p. 22). Entretanto, uma nova postura não desabrocha espontaneamente, mas pode ser desenvolvida, desde que encontre condições favoráveis. Quando se pensa nas estratégias de formação reflexiva, passa-se, inevitavelmente, pelos princípios de formação definidos por Alarcão (2002): enfoque no sujeito, integração teoria e prática e questionamentos sobre o saber e a experiência. Para essa autora, é fundamental, também, que o professor conheça a si próprio, enquanto professor, seus pontos fortes, suas limitações, seus propósitos e seu papel social. Se ele não trazer consigo o caráter investigador e o espírito engajado e comprometido com a experiência do professorado, pouco poderá fazer, no que diz respeito às mudanças que buscamos para a escola.

2.2 Alguns momentos importantes para a Coordenação Pedagógica

Este capítulo, que tem o objetivo de realizar uma breve narrativa sobre alguns dos momentos importantes que constituíram a história da Supervisão /Coordenação Pedagógica, foi baseado em diferentes fontes, entre as quais destaco

os livros de Medeiros e Rosa (1985) e Alonso (1999). Embora o texto se centre basicamente na enumeração de fatos marcantes na história dessa profissão, não se pode esquecer que, como em qualquer processo histórico, as mudanças foram ocorrendo perpassadas por conflitos, avanços e retrocessos.

A função supervisora parece acompanhar a ação educativa desde suas origens. O cargo de Coordenador Pedagógico propriamente dito aparece, inicialmente, sob o nome de Supervisor Educacional, tendo sua origem relacionada à supervisão na empresa. Com suas raízes no modo de produção capitalista, apresenta, como objetivo inicial, aumentar os índices de produtividade das instituições.

É, [...] a partir do taylorismo que se intensificam as especializações como decorrência da divisão social do trabalho, separando o trabalho intelectual do trabalho manual, distinguindo-se nitidamente o cérebro (os que pensam) das mãos (os que executam). Neste sentido, a supervisão, como uma das especializações do modo de produção capitalista, apresenta-se como uma função-meio, que garantirá a execução das decisões tomadas no planejamento do trabalho. A ela competirá, portanto, executar fielmente o planejado e o decidido. Nesse contexto, a supervisão, como processo científico surge como elemento de fiscalização e de controle de produção. (MEDEIROS; ROSA, 1985, p.20)

A profissão de supervisor, isto é, o aparecimento do “técnico” em escolarização, acontece na década de 20, época em que é fundada a Associação Brasileira de Educação (1924) e são criados o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, pela Reforma João Luís Alves. Com isso, o tratamento de assuntos educacionais passa a ser feito por órgãos específicos, de caráter técnico. Esses assuntos eram, anteriormente, discutidos por uma repartição do Ministério do Império e a mudança foi determinante para que, cinco anos mais tarde, fosse criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

A referida remodelação do aparelho organizacional estatal, que implanta a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos, tem seus reflexos nos estados, que passam a instituir órgãos próprios de administração do ensino, em substituição às Inspetorias de Instrução Pública. Vantagens começam a ser percebidas, já que o Diretor Técnico deixa de se preocupar com e dedicar seu tempo a questões administrativas - nomeações, transferências e promoções - para aprofundar seus estudos e se empenhar na solução de problemas técnicos. Essa separação é fator decisivo no surgimento da

figura do supervisor, diferenciando-o do diretor e do inspetor. A partir do momento em que se atribui ao inspetor o trabalho de orientação pedagógica, em lugar da fiscalização para detectar falhas, é que esse profissional passa a ser chamado de supervisor.

A sociedade brasileira continua a se desenvolver e a acelerar os processos de industrialização e urbanização, intensificando as pressões sociais em torno da educação. Após a Revolução de 1930, a mobilização ganha expressão nacional e é assim que as reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (de 1942 a 1946) dão continuidade ao processo de reestruturação do ensino brasileiro. A supervisão passa a ser mais cooperativa, com os supervisores trabalhando junto aos professores, com o objetivo de melhorar o ensino.

O processo dessas reformas desenvolve-se em duas direções dependentes entre si: de um lado, a organização da burocracia estatal com a criação e implantação de órgãos de administração educacional federais e estaduais, de outro, a formação dos agentes para operar a máquina burocrática. Com o objetivo de atender a essa segunda exigência, institui-se, na esfera das reformas Francisco Campos, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que prevê a implantação de unidades de ensino superior que acabam sendo implementadas sob a denominação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A essas últimas, cabe a formação dos professores das escolas secundárias, criando-se, em seu interior, o curso de Pedagogia, que visa à formação dos professores das disciplinas específicas do Curso Normal, assim como dos “técnicos de educação”. Essa última categoria tem um sentido genérico. Na verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos e eles eram os especialistas ou técnicos em educação. Esse caráter permaneceu até os anos 60, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Os anos 60, bastante conturbados após o golpe de 64, trazem, assim, a tentativa de ajuste da educação à nova situação, por meio de outras reformas, como a dos cursos de Pedagogia, pela aprovação do Parecer nº 259, de 1969. O técnico em educação tinha, até então, várias funções, embora nenhuma fosse claramente definida. Essas funções passam a ser chamadas de “habilitações” e o curso é dividido em núcleo comum e habilitações, que devem ter seu foco na formação diversificada para cada função educacional específica. O plano inicial é de quatro habilitações: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação. Essa divisão nas

habilitações parece já demonstrar uma compreensão sobre os diferentes papéis de um orientador ou coordenador educacional. A habilitação referente ao Planejamento Educacional é designada para a pós-graduação. Este parecer constitui-se em um marco para o supervisor escolar, já que a nova estrutura dos cursos de Pedagogia abre a perspectiva de profissionalização da Supervisão, já regulamentada pela Lei nº5564, em 1968. Tal profissionalização também ocorre por uma necessidade social, já que havia pessoas que já trabalhavam nessa área, o que resulta na especificação de suas características. Esses fatores acabam por afetar, mais uma vez, o curso de Pedagogia, que, naquele momento, além dos vários especialistas, passa, igualmente, a formar o supervisor educacional, abrindo um espaço oficial para as discussões referentes ao desenvolvimento das equipes pedagógicas.

O modelo de supervisão que aparece então é o criado a partir de políticas de alianças entre Brasil e Estados Unidos e concretiza-se através dos cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), que não havia sido criado devido às necessidades educacionais brasileiras, mas sim para atender à aliança entre os dois países. Tal aliança expressa a força exercida pelo capitalismo avançado sobre o capitalismo dependente, garantindo assim a hegemonia do primeiro. Embora fortemente influenciado pelas alianças já mencionadas, esse modelo de supervisão chegou à nós pela Escola Nova, impregnado de perspectiva psicologista que visava mudar os processos de ensinar e aprender. O PABAE tende a “formar” as lideranças que reproduzem as relações capitalistas dentro do sistema educacional brasileiro, ratificando a hegemonia norte-americana, mas, mesmo assim, auxilia na criação de um espaço para discussões e reflexões, possibilitando rupturas e estimulando os processos coletivos na escola. O programa estende-se de 1957 à 1963, quando é substituído pelas atividades do Centro Nacional de Educação Elementar (CNEE) e, posteriormente (1964), pela Divisão de Aperfeiçoamento de Professores (DAP), já sob governo militar.

Como dito anteriormente, a supervisão é imposta à educação brasileira “disfarçando-se” de modernização, enquanto que seu objetivo é o de assegurar a hegemonia da classe dominante e, sendo assim, tenta desenvolver uma prática focada no controle do ensino. Nessa perspectiva, a formação do supervisor escolar acontece dentro de uma concepção funcionalista, percebendo a escola como algo

estático, negando o dinamismo e a evolução que são, naturalmente, parte dela. Mas essas características da escola, no entanto, não são facilmente derrubadas.

Medeiros e Rosa (1985) descrevem a formação do supervisor e elencam as características que a supervisão apresenta naquele momento.

[...] Refletindo o tipo de formação baseada na concepção funcionalista, a supervisão escolar brasileira vem mantendo, ao longo desses anos, uma prática pedagógica que tem se evidenciado:

- a) na ênfase do processo de “como fazer” (meios) sem a percepção dos fins, de quem está a serviço;
- b) no controle da ação pedagógica do docente, como meio de garantir a “qualidade do ensino”;
- c) no privilégio das técnicas de controle sofisticadas, como “meios científicos” empregados, mantenedores da “eficiência” e “eficácia” do processo de ensino;
- d) na inculcação e na defesa da ideologia dominante, através de meios considerados neutros, tais como: livros didáticos, métodos e técnicas de ensino, etc.;
- e) na posição de superioridade ante os professores, por se considerar hierarquicamente superior e, ainda, mantendo-se isolada de outros especialistas que também trabalham na escola. (p.25)

Por outro lado, voltando ao dinamismo da escola, não se pode negar o trabalho de resistência presente nas práticas docentes. Nos anos 70, o Brasil está dominado pelas idéias desenvolvimentistas, mas nós, brasileiros, vivemos uma história de repressão, violência e ditadura, que bane de nossa sociedade os ideais democráticos e de libertação. A classe dominante garante sua hegemonia “vendendo” a imagem de um país sem conflitos, no qual todos se podem beneficiar das vantagens do desenvolvimento. Entretanto, existe um movimento contrário, que levanta suspeitas sobre essa realidade paradisíaca. Entidades representativas começam a se organizar, unindo os trabalhadores e desvelando a luta de classes que acontece no interior da sociedade. A educação, nesse contexto, não pode mais ser percebida somente como um sub-sistema da sociedade, pois contém em si o particular e o geral dessa sociedade. Faz-se mister, então, que o educador esteja comprometido com a transformação da própria educação e da sociedade brasileira. Os educadores brasileiros são pressionados a assumir seu compromisso político com a mudança e tornar o seu fazer pedagógico revolucionário.

A partir dessa conjuntura, os profissionais vão mobilizando-se e começam a aparecer as Associações de Supervisores Educacionais no Brasil (a primeira delas, no Rio Grande do Sul). Elas começam a ganhar força com a articulação dos seus

participantes. Isso chama a atenção do Estado, que, mais uma vez, insiste em reforçar a tarefa conservadora da educação, desenvolvendo uma política de preparação dos recursos humanos, que visa à garantia da reprodução do modo como a sociedade está organizada até então. Assim, surge a necessidade de treinar supervisores para a implantação de novas reformas educacionais. Dessa forma, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promove o 1º Seminário de Supervisão Pedagógica, em 1976, tendo como objetivos a reflexão sobre a Supervisão no, então, 2º grau, a busca de insumos para a elaboração das diretrizes nacionais da Supervisão nesse grau e, ainda, a elaboração de recomendações sobre a regulamentação da profissão de Supervisor Escolar. Esse primeiro seminário desperta, nos supervisores, a necessidade de trocar experiências em outras ocasiões e, dessa forma, é decisivo para a organização dos Encontros Nacionais de Supervisores de Educação (ENSE), que passam a se realizar sistematicamente e fornecem o espaço necessário para o desenvolvimento da categoria. Nesses encontros é que se efetiva o movimento da Supervisão Educacional enquanto profissão, que busca viver a luta de um grupo por seus ideais. O primeiro dos ENSEs ocorreu em 1978 e o sétimo em 1984.

A Supervisão Pedagógica começa, aos poucos, a se desenvolver e a buscar novos caminhos. As mudanças que sofre são ilustradas por Ariston e Porto (1979) e resumidas no Quadro 1, que, apesar de dicotômico, indica as pretensões relativas à profissão:

Supervisão Tradicional	Supervisão Moderna
a) faz inspeção; b) é centrada no docente; c) utiliza poucas técnicas, como visitas corretivas e conferências; d) não é planejada; e) é impositiva e dominante; f) tem caráter unitário.	a) faz estudo e análise; b) é centrada nos objetivos, recursos humanos e matérias; c) utiliza diferentes técnicas; d) é planejada e estruturada; e) é democrática e cooperativa; f) tem caráter coletivo.

Figura 1 – Quadro da comparação entre a Supervisão Tradicional e a Supervisão Moderna

Fonte: ARISTON; PORTO, 1979, p.29.

Embora as autoras ilustrem a busca de uma supervisão menos controladora do que a tradicional, o que ainda se percebe é uma rígida estrutura hierárquica. O supervisor continua a carregar a responsabilidade da fiscalização do trabalho dos professores e da avaliação da qualidade do seu trabalho.

Na década de 80, percebe-se a forte influência da transição paradigmática na educação brasileira. O momento de esperança democrática trazida pela abertura política interfere diretamente na maneira como é desempenhada a supervisão pedagógica. A bibliografia revisada revela que, a partir dessa época passa a existir uma verdadeira intenção de inovações no trabalho de supervisão. O trabalho compartilhado, a busca conjunta por soluções para os problemas na sala de aula, passam a fazer parte da prática de supervisores e professores. A supervisão começa a distanciar-se do antigo caráter normativo para aproximar-se uma ação crítico-reflexiva em parceria com o professor. No entanto, o supervisor ainda detém uma aura de poder e conhecimento que o colocam em uma posição de “ser superior” que os diferencia dos outros membros da equipe. Como se ele fosse o responsável pela resposta certa. Essa idéia retrata claramente a transição vivida na época.

Na década de 90, é possível observar uma crescente consolidação do papel do supervisor como alguém que reflete sobre o ensino junto com os professores. O que, para uns, pode ser considerado apenas como uma mudança no discurso, para outros pode representar o amadurecimento na busca de uma ação coerente com a realidade educacional. Nesse último caso, a Supervisão se transforma em fonte de estímulo para o grupo de professores, embora ainda atuando como representante do sistema, mas não mais numa posição de subordinação a ele e, sim, de porta-voz da realidade e das necessidades da escola.

Na realidade atual, em que o funcionário necessita passar de cumpridor de ordens a co-responsável pelos resultados do trabalho, torna-se impraticável a supervisão nos moldes da organização fabril. O papel do supervisor assume novas dimensões, e passa a ser visto como estimulador do trabalho e não como controlador de execução. A partir desse momento, é possível observar a mudança gradativa na denominação do profissional, que, por suas características de orientação e trabalho em parceria, passa a ser chamado de Coordenador ou Orientador Pedagógico.

Alonso (1999), em um trabalho que considero ainda atual e pertinente, enumera as condições imprescindíveis para o sucesso da Coordenação Pedagógica:

- manter o clima da abertura, cordialidade, encorajamento; fortalecer o sentimento grupal; trabalhar com os professores, partilhando idéias, estimulando e fortalecendo lideranças, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, sugerindo, trazendo contribuições, mostrando caminhos e alternativas;
- conhecer a legislação, seus limites e brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade;
- estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo;
- atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto;
- subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientando leituras, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área;
- atuar junto à administração da escola e/ou do sistema no sentido de viabilizar encontros para debates/estudos/intercâmbio, agilizando meios e condições para tanto (p.179-180).

Embora essas sejam consideradas as condições adequadas ao exercício de uma Coordenação mais flexível, que compartilhe as lideranças, temos que considerar que, em um grupo no qual existe uma determinada hierarquia, as relações de poder são inevitáveis. É impossível trazermos para a nossa discussão o conceito de “empoderamento⁴”, sem antes discutirmos, brevemente, o que Foucault (1994), estudioso do assunto, explica sobre as relações de poder em nossa sociedade. Ele destaca a diferença entre as relações de poder e as relações de dominação, explicando que as últimas são as mais nocivas às relações de grupo por serem fixadas e inalteráveis, impossibilitando assim a alternância do poder. Já as relações de poder, pelo seu dinamismo e flexibilidade, demandam constante análise para que possam ser adequadas aos objetivos perseguidos e não venham a se transformar em relações de dominação. Parece-me que a idéia defendida por Foucault, é a de que as relações de poder jamais deixarão de existir e podem, inclusive nos auxiliar na obtenção de objetivos, como por exemplo, o disciplinamento de alunos. Essa idéia é descrita no parágrafo abaixo:

⁴ O termo empoderamento tem sua origem na palavra inglesa empowerment e significa delegar poder ao outro. A palavra em português ainda é considerada nova, sendo utilizada com pouca frequência.

Retomemos a definição segundo a qual o exercício do poder seria uma maneira para alguns de estruturar o campo de ação possível dos outros. Deste modo, o que seria próprio a uma relação de poder é que ela seria um modo de ação sobre ações. O que quer dizer que as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; e que elas não reconstituem acima da “sociedade” uma estrutura suplementar com cuja obliteração radical pudéssemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração. (FOUCAULT, 1995, p.245-246)

Por outro lado, as relações de dominação são as que frustram, anulam o potencial dos envolvidos, e, por suas características estáticas, acabam por tolher qualquer possibilidade de empoderamento através de um processo. Quem detém o poder, manter-se-á com ele sempre.

Segundo Thurler (2001), quando visamos à evolução da totalidade há de se

romper com a idéia de que alguns sabem e outros não; que alguns, devido ao seu estatuto, estão habilitados a pensar ao passo que outros, ocupando posições subalternas, não têm competência para fazer uma análise coerente da situação nem para assumir responsabilidades.(p.145-146)

O que a autora descreve parece retratar o conceito tradicional de supervisão, de poder concentrado em apenas um membro da equipe. Ela explica que, como regra geral, os processos de mudanças acabam por criar novas formas de liderança, novas relações de força, onde outros componentes do grupo acabam alternando o poder.

Pérez Gómez (2001) nos fala do poder do professor ao confrontar os dois sistemas de ensino, o público e o privado, quando escreve sobre as características principais do primeiro:

A ausência de um ideário próprio da escola e o *status* de funcionário público, não dessa escola, mas do sistema em geral, permitem ao docente um alto grau de decisão que não existe em nível escolar... Este grau de liberdade do docente, da porta para dentro, se encontra favorecido pela inexistência de controles externos de saída.(p.142)

Na citação acima, o autor salienta a inexistência de controles de saída em uma escola pública. O professor (funcionário público) não tem a mesma preocupação do que trabalha na rede privada, já que não pode ser obrigado a responder à direção ou coordenação pedagógica, pois está sendo dirigido pelas políticas governamentais.

Na escola pública, o professor não tem obrigação de se engajar em trabalhos grupais para manter seu emprego. A sua não-inserção provavelmente não acarretará em reprimenda séria. Pérez Gómez fala, em contrapartida, da plena liberdade que a escola privada tem para definir sua própria cultura pedagógica bem como sua própria ideologia:

Os docentes são profissionais contratados em função de sua competência e de sua afinidade com o ideário e as peculiaridades organizativas e curriculares que definem o produto que tal escola oferece. Portanto, não são funcionários do sistema, nem do Estado, mas profissionais a serviço da escola. Gozam de escassa liberdade de manobra, pois a maioria das decisões didáticas está preestabelecida ou, ao menos, condicionada previamente pela definição do projeto curricular e do ideário da escola (p.144).

Acredito que o supervisor, no contexto da escola privada, deva ser aquele que, embora salvaguardando o ideário da escola, preocupa-se também com a partilha de poder e consequentemente com o desenvolvimento dos indivíduos que compõem a equipe, idéia que defenderei ao longo deste trabalho.

2.3 A Teoria Sócio-Histórica

Antes mesmo de me voltar para o estudo das diferentes concepções epistemológicas, minhas idéias acerca do desenvolvimento, do comportamento e da aprendizagem humanos estavam distantes do Inatismo, já que, como foi comentado no início deste trabalho, sempre pensei que as pessoas podem se desenvolver, o que contraria a teoria mencionada, que diz que o ser humano já “nasce pronto”. Por outro lado, também não acreditava que somente o meio era responsável por nosso desenvolvimento, comportamento e aprendizagem, como preconiza o Empirismo. Ao estudar a Teoria Sócio-Histórica, encontrei uma explicação que me pareceu mais plausível e adequada para entender os seres humanos.

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns de seus conceitos que foram úteis para este trabalho.

Vygotsky, o maior representante da teoria Sócio-Histórica, teve como ponto de partida, para seus estudos, a revolução russa de 1917 e todos os problemas dela decorridos (GADOTTI, 2002). Afirmava que indivíduo e realidade estão em uma relação dialética, eliminando a divisão entre matéria e espírito e demonstrando,

assim, a origem de seu trabalho em Marx e Engels. Todos os seus estudos mostram sua insistência em postular uma “Nova Psicologia”, que conseguisse eliminar a dicotomia corpo e mente, que se expressava nas explicações psicológicas que vigoravam naquela época e que tinham origem idealista (inatista) ou materialista (empirista). Do ponto de vista de Vygotsky (1978), era necessário que a Psicologia deixasse de ser tão acadêmica e se tornasse uma ciência capaz de auxiliar a Humanidade na busca pela solução dos problemas propostos pela prática social. No entanto, construir uma Psicologia que respondesse às questões levantadas pelas transformações históricas só seria possível, para esse autor, com o abandono do determinismo biológico e com a compreensão do homem como sujeito dessas transformações. Era preciso superar a idéia de que o comportamento humano era determinado biologicamente. Tal concepção anulava qualquer possibilidade de mudança na natureza humana (VIGOTSKI, 1984).

Um dos pressupostos fundamentais da escola Vygotskyana é o que explica o desenvolvimento cognitivo como um processo de apropriação, pelo ser humano, da experiência histórica e cultural do grupo em que se insere. Indivíduo e meio estão em uma relação na qual ocorrem influências recíprocas e, portanto, não podem ser dissociados, embora não se neguem os componentes biológico e experiencial, como fatores que integram a explicação do desenvolvimento e do comportamento humanos. Para a teoria Sócio-Histórica, a principal força nas mudanças ontogenéticas é a dialética que emerge quando a linha “natural” do desenvolvimento entra em contato com as ferramentas e padrões de atividade socioculturalmente definidos (WERTSCH, MINICK e ARNS, 1999). Luria (1928), colaborador de Vygotsky, resumia a importância do componente social no desenvolvimento humano desta maneira:

Para que se possa explicar as formas altamente complexas da consciência humana deve-se ir além do organismo humano. Não se deve buscar as origens da atividade consciente e do comportamento “categórico” nos recônditos da mente humana ou nas profundidades do espírito, mas nas condições externas da vida. Acima de tudo, isto significa dizer que se devem buscar estas origens nos processos externos da vida social, nas formas sociais e históricas da existência humana.(p.25)

Vygotsky (1978) não acreditava que a interação entre sujeito e ambiente (objeto) acontecesse de maneira direta. Para ele, o ser humano precisava de uma “ponte” para “atingir” e interagir com o objeto. Entendia que essa interação era

mediada por artefatos ou **meios mediacionais**. Opondo-se à representação das formas elementares de comportamento não-mediado (comum em animais, que reagem “diretamente” ao ambiente), Vygotsky representou a forma “indireta” ou mediada de comportamento por meio do triângulo mediacional, apresentado na Figura 1, que introduzia um elemento intermediário entre o estímulo e a resposta.

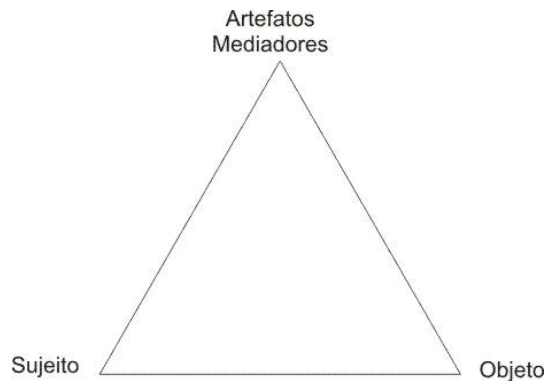


Figura 2 – Representação do triângulo base da mediação

Fonte: Adaptado de VYGOTSKY, 1998, p.53.

Ele explicava que o caminho do sujeito ao objeto, bem como do objeto ao sujeito, passa pelos artefatos mediadores (ferramentas): “A função da ferramenta é servir de condutor à influência humana sobre o objeto de atividade; é externamente orientada; deve conduzir a mudanças nos objetos” (VYGOTSKY, 1984, p.55). O autor fazia, ainda, a importante comparação entre a utilização de ferramentas materiais, como mediadoras nas ações concretas, e dos signos (ferramentas psicológicas), como mediadoras das atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo. Considerava a linguagem o artefato mediador mais importante, pois, através dela, podemos abstrair, generalizar e perpetuar as informações e experiências acumuladas pela Humanidade.

Este teórico, embora não se tenha explicitamente referido ao ser humano como elemento mediador, em seu triângulo, deixava essa idéia implícita. Segundo Daniels (2001), Vygotsky afirmava que é pela mediação dos outros, pela mediação de um adulto, que a criança se desenvolve. Para Vygotsky, de acordo com Rego (1995), os membros mais imaturos da espécie vão se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, da cultura, enfim, do legado deixado pelos mais experientes, por meio de todas as interações que vão ocorrendo ao longo de suas vidas. A idéia de mediação entre sujeito e objeto do conhecimento por outro ser

humano se expressa no conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, desenvolvido por Vygotsky (1978). Para ele, a ZDP é uma área potencial de desenvolvimento cognitivo na qual a aprendizagem pode ocorrer com o auxílio de uma outra pessoa que já tenha internalizado o conhecimento em questão. Ela difere da “Zona de Desenvolvimento Real” (ZDR), que abarca tudo o que o aprendiz é capaz de fazer sozinho. A ZDP compreende a capacidade potencial do aluno, e segundo Vygotsky (1978), o que ele faz com ajuda hoje, poderá fazer sozinho amanhã. A aprendizagem que ocorre na ZDP implica em **imitação**, no sentido de experimentação construtiva e não mera cópia. Por meio da interação com um outro mais capaz, o aprendiz é exposto a um modelo que será experimentado e modificado, resultando na sua internalização, isto é, reconstrução interna de uma operação externa. Conforme Vygotsky (1978), o ser humano não desenvolve as funções mentais superiores se não passar pelos processos interpsicológicos que promovem a internalização dessas funções. Elas, então, aparecem sempre duas vezes: primeiro no nível social, entre pessoas (interpsicológico), e depois, no nível individual (intrapicológico). Na escola, o aluno aprende com a colaboração do professor e sob sua direção. A explicação dada pelo professor, o raciocínio por ele desenvolvido, servem como “pontes” para que o aprendiz chegue a uma das possíveis formas de realizar a tarefa em foco. O professor deve produzir exemplos referenciais para serem “imitados” pelos alunos (processo interpsicológico) de modo que, mais adiante, eles possam apropriar-se do conhecimento nele envolvido (processo intrapsicológico), encontrando, inclusive, novas maneiras de atingir o mesmo objetivo.

A imitação é um dos conceitos fundamentais da Teoria Sócio-Histórica para esta pesquisa. Embora a escola, muitas vezes, repudie “oficialmente” a imitação, contraditoriamente, baseia nela seu trabalho, só que a entendendo como cópia mecânica. O senso comum cristalizou a idéia de que imitar é uma atividade puramente repetitiva. De acordo com essa idéia, seria possível imitar tudo o que quiséssemos. Vygotsky (1978), entretanto, contrariou essa premissa, defendendo a idéia de que a imitação é uma ação importante para a aprendizagem. O autor explicava que, no sentido em que aplicava o termo, o ato de imitar era diferente daquele de copiar modelos. Pode-se interpretar que, para ele, os modelos eram considerados como exemplos referenciais a partir dos quais o aprendiz poderia balizar suas ações. Vygotsky (1978) também argumentava que só podemos imitar

algo que já está na nossa zona de possibilidades intelectuais. Para imitar, é necessário ter alguma possibilidade de passar ao que não se sabe.

Outra idéia importante da teoria Sócio-Histórica, derivada do conceito de ZDP, é a do compartilhamento de atividades. A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, resulta em diferentes maneiras de abordar tarefas e dificuldades, oferecendo aos membros de um grupo heterogêneo uma grande riqueza de comportamentos que podem ser imitados. Os diferentes ritmos, experiências pessoais, comportamentos e conhecimentos possibilitam a troca, os confrontos, a ajuda mútua e, conseqüentemente, o aprimoramento das capacidades individuais. Para Vygotsky (1978), a construção de conhecimentos implica numa “ação partilhada”, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Moysés (1997) ressalta a importância da ação compartilhada ao relatar os resultados de pesquisas nas quais foi possível perceber que os alunos, quando em situação de colaboração mútua, podem ocupar alternadamente o papel do que ensina ou o do que aprende, atuando, dessa forma, na estrutura cognitiva de ambos.

Damiani (2004), em extensa revisão de literatura, discorre sobre as vantagens do trabalho colaborativo explicitando, inclusive, os mecanismos psicológicos que o embasam. A autora chama nossa atenção para o fato de que “costumamos conceber o pensamento e a aprendizagem como atividades individuais”, e utiliza-se dos argumentos de Vygotsky para defender a idéia de que o pensamento e, conseqüentemente, a aprendizagem são decorrências das trocas interpessoais. Como explicado anteriormente, as interações são decisivas para a nossa aprendizagem, pois é por meio delas que nos vamos constituindo pessoal e profissionalmente. Ao comentar a importância da atuação na ZDP para a aprendizagem, Damiani (2004) explica que em um grupo no qual vigora o trabalho colaborativo, uns aprendem com os outros, idéia já defendida por Moyses (1997). Sendo assim, torna-se de extrema relevância para o desenvolvimento dos professores, um ambiente no qual prevaleça o trabalho colaborativo, de parceria. Silva (2002) credita a construção da identidade do professor a uma história de relações interpessoais com seus pares e também reforça, assim, a importância desse tipo de trabalho. Várias tem sido as investigações na tentativa de analisar os benefícios das atividades desenvolvidas em grupo, seja quanto à resolução de problemas seja quanto à formação continuada de professores. Thurler (2001) sugere

que esse tipo de trabalho relaciona-se com sentimentos de integração e de solidariedade entre os membros de uma equipe. Creese, Norwich e Daniels (1998), apresentam evidências de que nas escolas onde os professores se ajudam mutuamente na resolução de problemas, existe um aumento da tolerância em relação às suas próprias dificuldades, assim como um incremento na busca de soluções criativas.

Segundo Rosenholtz (apud THURLER, 1999) o otimismo, a esperança e o engajamento dos professores estão associados às características de um local de trabalho que lhes reconheça como “profissionalmente investidos de poder”, isto é, onde sua competência de decisão seja socialmente reconhecida.

Acredito que a escola precisa ser um lugar preparado para e favorável às trocas que vão além dos conteúdos lá ensinados. Precisa ser um lugar onde todas as idéias possam ser discutidas e o debate e a crítica tenham audiência. A escola deve visar ao desenvolvimento do cidadão, seja ele aluno ou professor. Gadotti (1988) questionava-se sobre qual seria a pedagogia adequada a este objetivo, ao que, em seguida, respondia falando sobre a importância de preocuparmo-nos não somente com a forma e o conteúdo do que pretendemos ensinar, mas também com o contexto no qual ensinamos, a realidade que nos cerca. O autor, ainda na mesma obra, fala sobre os fatores que interferem na manutenção de uma pedagogia voltada para a cidadania e cita como um dos principais, a associação de docentes e alunos (com a qual, novamente, traço um paralelo para a relação coordenador-professor). Ele argumenta que a referida pedagogia:

Visa essencialmente à formação de grupos políticos preocupados em defender as **relações humanas**, a qualidade das relações que se estabelecem na escola e que determinarão a **qualidade do que é ensinado**, preocupados em defender os interesses profissionais e sociais da categoria, **agindo conjuntamente** (p.73, grifos meus).

Como coordenadora, preocupo-me com a qualidade das relações que acontecem dentro de nossa equipe. Entendo que o trabalho colaborativo tende a propiciar melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, embora o relacionamento mediado entre sujeito e objeto seja importante para a nossa compreensão de crescimento e desenvolvimento, essa estrutura é simples demais para representar as relações sistêmicas existentes entre o sujeito e o seu ambiente, uma vez que essas relações são encontradas em muitas atividades.

Durante a nossa rotina envolvemo-nos em diferentes sistemas de atividade, visando a atingir diferentes objetivos. Esses sistemas desdobram-se por longos períodos de tempo sócio-histórico, muitas vezes assumindo a forma de instituições e sendo, dessa maneira, reproduzidos de geração em geração. Segundo Daniels (2001), esses sistemas têm regras criadas por uma comunidade com modos particulares de divisão de trabalho que necessitam ser examinados pela influência que exercem sobre os comportamentos dos indivíduos que deles fazem parte (Figura 2). Todos os comportamentos têm que ser vistos dentro do contexto em que ocorrem, uma vez que os próprios comportamentos são frutos desse contexto. Isso nos leva ao estudo da Teoria da Atividade, que nos fornece as ferramentas necessárias para entendermos os comportamentos no seu contexto.

2.3.1 Teoria da Atividade

A seguir, abordo alguns conceitos da Teoria da Atividade, que é uma das derivações da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky que foi desenvolvida na década de vinte. Ela é importante para este trabalho por enfatizar e desenvolver uma explicação ampla sobre o papel fundamental que o ambiente exerce sobre o comportamento humano. Ela também foi aqui utilizada, em uma de suas versões mais atuais (ENGESTRÖM, 2002) por apresentar um esquema, apresentado a seguir, que foi utilizado como ferramenta para analisar e entender o processo que acontece na atividade de Coordenação Pedagógica (do modo como tento a qual tento conduzi-la) e compará-la com a concepção tradicional, a qual me oponho.

Segundo Engeström (2002), a primeira geração dessa teoria, da qual Vygotsky foi o maior representante, centrou-se no conceito da mediação, que está ilustrado na Figura 1, apresentada na página 24 deste trabalho. A idéia ali expressa, como foi mencionado anteriormente, é de que as interações entre sujeito e ambiente são sempre mediadas por artefatos materiais (livros, por exemplo) ou ideais (como a linguagem). No entanto, segundo Engeström (2002) o triângulo original de mediação produzido por Vygotsky apresentava uma limitação: a unidade de análise da atividade ficava focada no indivíduo sem levar em conta seu entorno, fato superado pela segunda geração da teoria em foco, desenvolvida por Leontiev, companheiro de Vygotsky, e expressa graficamente por Engeström (1994, 2002) na Figura 2

A segunda geração propõe que as ações humanas não sejam analisadas somente pela perspectiva do indivíduo, mas levem em conta os sistemas de

atividade em que ocorrem. Sistemas de atividade, conforme Russel (1994, p. 4), são constituídos por

qualquer interação humana mediada por ferramentas, dialeticamente estruturada, historicamente condicionada e voltada ao objeto: uma família, uma organização religiosa, um grupo de advocacia, um movimento político, um grupo de estudo, uma escola, uma disciplina, um laboratório de pesquisa, uma profissão e assim por diante⁵.

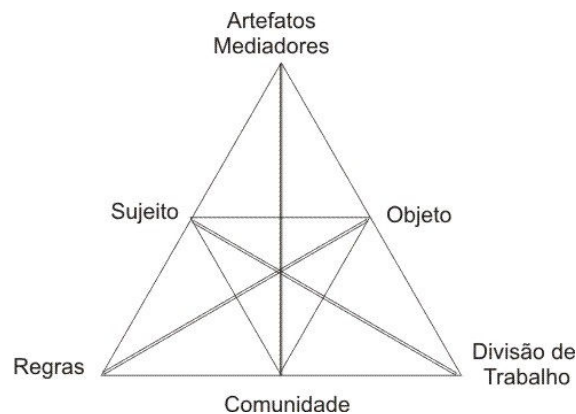


Figura 3 – Modelo da Teoria da Atividade da 2ª geração.

Fonte: Engeström (2002)

Para que possamos compreender as interações existentes num sistema de atividade, é preciso definir claramente cada um dos seus componentes, que estão todos interligados. De acordo com Mwanza (2002), o sujeito representa um indivíduo ou grupo que, por meio dos artefatos mediadores, em um contexto social, tenta atingir os seus objetivos. O objeto retrata o propósito, os motivos da atividade. As ferramentas (ou artefatos mediadores) constituem-se nos elementos mediacionais da atividade e podem ser físicos (como um machado ou um livro), psicológicos (como a linguagem em suas diferentes modalidades) ou, ainda, outras pessoas, como nos esclarece Daniels (2001). Os primeiros são utilizados para manipular objetos e ampliam, assim, as habilidades humanas para atingir seus objetivos. Os segundos são utilizados para influenciar comportamentos e, os terceiros, como modelos referenciais que auxiliam na aprendizagem que ocorre na ZDP. A comunidade representa o grupo dos que partilham um mesmo objetivo geral de uma atividade. Quando o conceito de comunidade é introduzido, novas formas de

⁵ Tradução minha.

mediação surgem: as regras e a divisão de trabalho. As regras são normas implícitas ou explícitas que interferem no modo como a atividade é desenvolvida (mediando sujeito e comunidade) e a divisão de trabalho reflete a partilha das responsabilidades e as variações nos papéis dos sujeitos envolvidos na atividade.

Os estudos de Engeström (2002) servem de alerta para a importância da análise do sistema de atividade (contexto) no qual pretendemos implantar qualquer mudança. Fino (2001) ressalta o mesmo ponto quando se volta para a análise da interação social entre professores e alunos:

A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui (p.282-283).

Vários autores, pesquisadores das diferentes áreas do saber, têm se utilizado da Teoria da Atividade, pela sua estrutura interdisciplinar que estuda as diferentes formas de práticas humanas, como base para suas pesquisas. Cito, como exemplo, Cruz Neto, Gomes e Castro (2005), em Pernambuco na área de Engenharia e Martins e Daltini (1999), em São Paulo, que lançaram mão dos preceitos da Teoria da Atividade para suas pesquisas no campo da Informática. Também Heemann (2002) em Pelotas (RS), utilizou a Teoria da Atividade na área do ensino de línguas mediado pelo computador. Estes e mais outros tantos, nos mostram a possibilidade de abrangência da referida teoria e nos ajudam a entendê-la de maneira mais clara.

O próximo capítulo tem como objetivo descrever e mostrar como as práticas dos Momentos Pedagógicos são conduzidas na escola. Creio que é através deles que podemos chegar a um modelo mais inovador de Coordenação Pedagógica.

3 Metodologia

Esta pesquisa teve como objetivo analisar e avaliar os benefícios de uma prática de supervisão reflexiva e democrática que tenta estabelecer uma atmosfera de constante aprendizagem na escola, indo além dos tradicionais encontros de reuniões pedagógicas. A pesquisa não pretende fazer generalizações, mas sim perceber o desenvolvimento do trabalho em um determinado grupo – composto por coordenadora e professores -, em um determinado contexto, tentando compreender e avaliar os comportamentos que ali ocorrem esperando que possam contribuir para a reflexão de outros coordenadores sobre o trabalho que desenvolvem.

Para que esses objetivos fossem alcançados, foi utilizada uma abordagem qualitativa de pesquisa, que foi considerada a mais adequada por buscar descrever e entender o processo de supervisão como um todo, utilizando, também, a opinião dos professores, sujeitos da pesquisa, além do olhar da pesquisadora e sua própria perspectiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Para a coleta de dados, realizei observações não estruturadas (das reuniões pedagógicas, aulas e conversas informais – os Momentos Pedagógicos que serão descritos posteriormente) que foram registradas em gravações de áudio e diário de campo. As observações ocorreram de maio de 2004 até o meio do mês de abril de 2005. Em maio deste mesmo ano, realizei uma avaliação da prática, por mim desenvolvida, por meio de entrevista grupal com os professores. Nessa ocasião, solicitei que retratassem a coordenação pedagógica em desenhos ou colagens, mencionando os aspectos relevantes de sua relação com a coordenadora, fossem eles positivos ou negativos. Tinha como objetivo, nessa atividade, que pretendeu ter uma conotação lúdica, deixá-los à vontade para se manifestarem sobre um assunto sério, que se tornava ainda mais complicado na presença da própria pessoa nele envolvida prioritariamente. Ao final da parte “artística” da atividade, promovi uma conversa coletiva, ambientada com música de fundo, na qual cada um dos professores deveria descrever, explicar, seus desenhos e colagens. Solicitei que fossem sinceros, pois só assim o trabalho atingiria os objetivos propostos que eram,

em última análise, além da avaliação da proposta de trabalho da coordenação, a sua qualificação e aperfeiçoamento.

O clima instalado, já de início, foi de tranquilidade e até bom humor, com os professores fazendo brincadeiras sobre seus desenhos e uns com os outros. Tentei deixá-los à vontade para expressarem suas impressões sobre o trabalho realizado e, assim, obter uma análise o mais verdadeira possível. Avalio que foram sinceros. No entanto, o fato de ter sido eu mesma a pessoa a conduzir a atividade, deve ser levado em conta ao analisar os dados coletados por meio da mesma.

O tratamento dos dados obtidos nas observações e na entrevista grupal foi realizado por meio de análise temática (MINAYO, 1992). Tentei descobrir núcleos de sentido cuja presença ou frequência nas falas dos professores expressassem a avaliação da prática pretendida.

Antes de apresentar a análise dos dados, penso ser importante descrever detalhadamente o que denominei “Momentos Pedagógicos” e que se constituíram como foco das observações realizadas.

3.1 Momentos Pedagógicos

Os Momentos Pedagógicos - as reuniões pedagógicas, a supervisão diretiva, as tomadas de decisões do professor e o “cafezinho” – apontam para a abrangência das ações da coordenação pedagógica que proponho, que não está restrita aos espaços tradicionalmente utilizados para o exercício dessa atividade. Explicarei, ainda, como cada um deles é utilizado por mim, no trabalho de coordenadora pedagógica, para que a avaliação do processo de coordenação, que é o objetivo desta dissertação, possa ser entendida à luz da descrição da prática efetivada.

3.1.1 Reuniões Pedagógicas

Quando falamos nos Momentos Pedagógicos, a primeira coisa que, inevitavelmente vem às nossas mentes são as reuniões pedagógicas, uma vez que elas constituíram, durante muito tempo, os momentos, por excelência, de desenvolvimento de equipes de professores. Em minha experiência como professora, posso dizer que essas reuniões tiveram sempre um caráter diretivo. Penso que, na maioria das escolas, ainda se mantenham assim. O seu objetivo

maior é o de alinhar a equipe às idéias da direção, ou no caso das escolas privadas de Língua Estrangeira, como a minha, do franqueador. O coordenador pedagógico dessas escolas é também o grande responsável pela seleção do material a ser trabalhado, quando esse não é determinado pelo franqueador.

O relato que segue vai ser focado principalmente nas reuniões pedagógicas que organizei a partir de 2003 (2º semestre). Essas começaram a se diferenciar das anteriores pela forte necessidade de mudança que se apresentava naquele momento: A escola estava implantando cursos mistos (aulas presenciais e aulas virtuais) e isso causou certa preocupação, e até desconforto, na equipe pedagógica, devido à dimensão das inovações que se fizeram necessárias. A utilização da Internet, como ferramenta pedagógica totalmente atrelada às atividades de sala de aula, era tão “assustadora” para a equipe quanto para os alunos. Resolvi, então, utilizar as reuniões pedagógicas da escola não mais como momentos informativos, mas como espaços de desenvolvimento das pessoas ali envolvidas.

Nos meses de setembro a dezembro, tivemos reuniões mensais nas quais os tópicos de estudo foram sorteados e uma dupla de professores, por vez, ficou responsável pela condução de um encontro. Alguns critérios foram estabelecidos em conjunto para essas reuniões: o grupo deveria ser envolvido na discussão e essa precisaria ter um embasamento teórico, fazendo com que todos buscassem subsídios para a sua qualificação. Exemplos práticos, advindos das experiências dos professores em suas salas de aula e no ambiente virtual, deveriam ilustrar as discussões. O que pude perceber, naquele período, foi que os docentes se engajaram de maneira mais profunda nas reuniões. Eles experimentavam previamente as atividades que seriam feitas pelos alunos e, paralelamente estudavam a teoria para entender a prática. As posteriores observações de aulas mostraram professores mais comprometidos com os processos de aprendizagem de seus alunos. Suas preocupações com a compreensão dos alunos em sala de aula, bem como as freqüentes trocas de idéias após as observações, são alguns exemplos disso.

Devido ao fato de que as reuniões foram, durante muito tempo, o principal, senão o único instrumento de desenvolvimento da equipe de professores, levando a que todos acreditassem que não havia outro lugar para ocorrer isso, resolvi dedicar um tempo maior à observação das mesmas, o que acabou gerando o Projeto de Ensino para a disciplina Teoria e Prática do Ensino II, que mencionei no capítulo 1.

O Projeto de Ensino buscava fornecer um momento de observação, teorização e reflexão sobre a prática pedagógica que os alunos do Mestrado realizavam e, para mim, particularmente, isso foi feito com relação à coordenação, atividade que já afirmei ser, no meu entender, indiscutivelmente, pedagógica. Nesse projeto, optei por trabalhar com discussão de textos em grupo e, posteriormente, com atividades em duplas/trios. As reuniões foram inicialmente divididas em dois blocos de uma hora cada:

1º bloco: trabalho com texto para reflexão, trazido pela coordenadora/pesquisadora;

2º bloco: oficina conduzida por duplas/trios de professores, focando problemas da sala de aula elencados, por eles, na primeira reunião.

Antes da primeira reunião (que seria preparatória e teria uma estrutura diferente dessa recém citada), preparei a sala, criando um ambiente mais descontraído. Duas mesas grandes foram colocadas no centro e, sobre elas, folhas A3 (diferentes das geralmente utilizadas nesse tipo de atividade, a folha ofício), giz de cera, revistas, cola e tesoura. Havia também chá, café, chimarrão e música de fundo. Expliquei que esse primeiro encontro tinha como objetivo um resgate da trajetória profissional de cada um, até aquele momento. Solicitei aos participantes que construíssem cartazes sobre esse tema apenas com ilustrações, sem a utilização de palavras. Como orientação para a atividade, fiz três perguntas: a) O que levou vocês a se tornarem professores? b) Citem momentos importantes na sua carreira, como um grande mergulho: o que foi legal? Começou por acaso? Como começou? c) Como esse início se relaciona com o momento atual?

Escolhi uma atividade que demandasse a utilização de linguagem e dinâmica diferentes do que se está acostumado: leitura e discussão sobre texto. Elegi uma tarefa que trouxesse a preocupação com o sentimento, com a criatividade, com a troca, com o autoconhecimento e, conseqüentemente, com a reflexão sobre a prática pedagógica. Queria realizar um trabalho em que os docentes pudessem refletir sobre si mesmos... racionalizando sobre o potencial de sujeito adulto professor, que cada um tem (PORTO, 2002).

Para promover um momento de reflexão sobre “quem somos, como chegamos aqui e para onde vamos”, pedi que cada um apresentasse o seu cartaz.

Ao longo desse primeiro encontro, que pode ser considerado o mais especial, por suas características voltadas à reflexão, foram levantados aspectos importantes da profissão docente.

Ao ouvir as fitas gravadas e ler meu diário de campo, buscando a minha reflexão, tornou-se evidente a constatação da necessidade de re-direcionamento no meu planejamento inicial. Os professores queriam ser ouvidos. Por mim, a coordenadora, pelos seus colegas e até por si mesmos, como forma de auxiliar na reflexão e organização das idéias. Sendo assim, mantive a divisão em dois momentos, que passaram a ser: discussão dos problemas do período pelo qual passavam (buscando uma atmosfera de compartilhamento) e apresentação dos tópicos teóricos por eles escolhidos (o trabalho com oralidade na aula de Língua Estrangeira e a importância da instrução - oral ou escrita - na aprendizagem dos alunos).

Inúmeras outras alterações ocorreram durante o percurso, a começar pelo fato de que a primeira reunião pedagógica desse projeto foi também a primeira reunião após a demissão de um colega, fato que havia deixado todos muito abalados. Em um dos encontros, alguns dos professores não haviam lido o material solicitado. Em outro, estavam terminando uma etapa de avaliação dos alunos e estavam ansiosos por discutir os casos mais difíceis. Assim, julguei mais coerente com minha proposta, assumir a necessidade de redirecionamento, ao invés de ignorá-la, decisão que acarretaria na transformação do trabalho em algo que não iria atender às solicitações iniciais de reflexão, e, conseqüentemente, questionamento da prática desenvolvida até então.

No decorrer das reuniões, pude perceber que a proposta de trabalho tinha mais relações com a escola e com a vida, ou seja, atingia uma esfera muito maior do que eu havia previsto de início. As preocupações dos professores eram, muitas vezes, mais voltadas aos fatos ocorridos com os alunos e entre eles do que mesmo às teorias que tentávamos trabalhar. Uma das professoras citou o exemplo de uma aula em que substituiu um outro professor e o tema a ser abordado era bem delicado, em se tratando de um grupo de adolescentes: uso de drogas na adolescência. A professora contou que, como não conhecia bem o grupo, havia preparado questões bem amplas e mais voltadas ao conteúdo encontrado no livro, buscando, dessa forma, evitar possíveis constrangimentos. Para a sua surpresa, um dos alunos, voluntariamente reportou o enfrentamento do problema com um primo

próximo, tornando o tema daquela aula em algo palpável e próximo, fazendo com que os outros alunos se motivassem para contar suas experiências, também. A professora declarou ter sido aquela “uma das melhores aulas de *speaking* (produção oral) que ela já havia dado. Houve diferentes narrativas, por parte dos professores acerca das vezes em que “subverteram o sistema, fugiram do conteúdo e tiveram as melhores aulas de suas vidas“. Como coordenadora desse grupo de professores, tentei fazer com que ele tivesse momentos memoráveis e de desenvolvimento como esse.

Os resultados obtidos com esse trabalho, embora não avaliados de maneira aprofundada, pareceram ser positivos, o que pôde ser percebido no maior envolvimento dos professores com a aprendizagem dos alunos, buscando soluções para as dificuldades apresentadas e tomando a iniciativa na resolução dos seus problemas diários.

3.1.2 Sessão de “feedback” posterior à observação de aulas

Uma das ferramentas mais utilizadas na Coordenação Pedagógica de escolas de línguas é a supervisão direta, que acontece após as observações de aulas, e posterior *feedback* (comentários, sobre a observação, para o professor observado).

A maneira como essa observação acontece e os resultados obtidos através dela variam de escola para escola, pois, como todo o resto do trabalho desenvolvido, estão intimamente relacionados às concepções de aprendizagem as quais cada escola, implícita ou explicitamente, se filia. Penso que a prática corrente, como já referi antes, é a de supervisão “controladora”, visando ao alinhamento do trabalho dos professores com as idéias da direção. Opondo-me a essa visão de supervisão, posição formada em decorrência de minha experiência de professora, e considerando a literatura a qual tive acesso durante o curso de Mestrado, procuro desenvolver meu trabalho focando o desenvolvimento das potencialidades do professor. Tento não ditar regras ou normas de condução de aulas, mas discuto com ele as suas percepções, quanto ao seu papel, à aprendizagem dos alunos e ao que poderia ser feito de maneira diferente.

Alguns professores sentem-se intimidados pela presença da coordenadora em suas salas de aula. No entanto, conseguem perceber a importância das observações para o seu desenvolvimento. Quando da sessão de *feedback*, o que

presenciam não é a apresentação de uma lista de erros ou acertos, mas uma discussão, fruto de um processo reflexivo, com questionamentos de ambas as partes, com espaço para esclarecimentos e sugestões pelos dois profissionais envolvidos (porque eu, a coordenadora, também uso esses momentos para o meu próprio aprendizado).

Com o ingresso de quatro professores novos na equipe, no primeiro semestre de 2004, deparei-me com a dificuldade de adaptação dos mesmos à realidade da escola. As professoras tinham a formação solicitada, eram experientes no ensino de línguas, mas o que lhes faltava era o que não se aprende nos bancos acadêmicos: o “jeito” de trabalhar da nossa instituição.

Como já relatei, atualmente recuso-me a acreditar que existem coisas que não se aprende. Hoje, contrário de forma contumaz as crenças inatistas que dizem que alguns já “nascem” professores. Assim, percebi a necessidade de promover nos novos essa aprendizagem sobre a escola. Após dez anos trabalhando no mesmo lugar, sinto-me abalizada o suficiente para afirmar que, sim, existe toda uma rotina e um modo de lidar com o dia-a-dia que são totalmente peculiares a cada escola e que são extremamente difíceis de caracterizar. É a cultura escolar, que necessita ser percebida para que se possa adaptar a ela. Seria, no mínimo, injusto descartar profissionais tão cheios de habilidades porque não se adaptam instantaneamente à cultura de nossa instituição. Assim, para promover essa aculturação, surgiu a idéia dos *Shadow Teachers*⁶, que venho usando a partir daquele momento.

De acordo com as características e problemas apresentados pelos professores menos experientes, escolho um entre seus pares mais experientes para que trabalhem em duplas. Um professor que está apresentando alguns problemas quanto à negociação com os alunos, por exemplo, é encaminhado a observar três aulas de um professor que já desenvolveu essa habilidade. Os professores-observadores têm perguntas a serem respondidas durante a observação. São cinco perguntas padrão e duas perguntas específicas, focadas nas necessidades de cada participante (apêndice 1). O papel do professor mais experiente é apenas o de conduzir sua aula como sempre e responder a eventuais questionamentos do observador, ao fim da observação. Após as observações, os *shadow-teachers* têm

⁶ Professores-Sombra. Nome criado pela autora deste trabalho para a prática descrita acima.

reuniões individuais comigo, nas quais as perguntas norteadoras são discutidas, bem como o que mudariam em sua prática, a partir de então.

3.1.3 Tomadas de decisões do professor

Embora, para a direção da escola, ainda seja difícil perceber que o poder atribuído à Coordenação Pedagógica da escola não é anulado quando os professores passam a tomar algumas decisões, tenho insistido nessa prática. Incentivo a participação e divido responsabilidades com os professores em atividades pedagógicas que, anteriormente, eram de total responsabilidade da Coordenação, como reuniões com pais, planejamento de eventos, entrevistas de *placement*⁷, negociação de datas de avaliação. Dessa forma, o poder é distribuído entre toda a equipe.

Esta pesquisa não pretende negar as relações de poder existentes em nossa sociedade e, em particular, na escola na qual trabalho. O que procuro fazer é garantir que essas relações não sejam autocráticas e rígidas (de dominação) (FOUCAULT, 1995) e sim que possam ser flexíveis (de poder) tornando a escola um local de aprendizagem para todos, de respeito pela individualidade e principalmente de exercício de autonomia e poder. Seria ingênuo acreditar que isto ocorre permanente e plenamente, mas creio que pode existir um espaço democrático de partilha de poder que implica em um amadurecimento de toda a equipe, que passa a ser co-responsável pelas decisões tomadas na escola.

O surgimento dessas novas formas de liderança pôde ser claramente percebido quando do ingresso de um novo membro na equipe pedagógica da escola, no segundo semestre de 2004. Enquanto o poder era centralizado na Coordenação Pedagógica, havia um certo temor, por parte dos professores, de que seu lugar fosse tomado pelo novato. Com a nova filosofia de trabalho, que implica no compartilhamento de poder, percebi que os professores mais antigos assumiram para si a responsabilidade pela inclusão do novato na equipe, auxiliando-o, voluntariamente, na preparação de aulas e nas tarefas burocráticas, como lançamento de dados no sistema operacional da escola, por exemplo.

O “empoderamento”, a liderança compartilhada, parecem ser legitimados pelo fato de que, aos professores, é garantido um grau de autonomia necessária

⁷ Processo de avaliação dos alunos para posterior colocação em diferentes níveis.

para que desempenhem seu trabalho e para que possam repensá-lo. Inúmeras vezes, os pais chegam na escola tentando falar com a coordenadora. A isso, eu mesma, ou as consultoras⁸, respondemos explicando que o procedimento adotado pela escola é, primeiramente, uma conversa com o professor. De início, isso causou bastante estranheza a todos os envolvidos: pais, alunos, professores e consultoras. O pessoal da escola parecia pensar que eu estava fugindo de uma de minhas responsabilidades. No entanto, depois de algumas explicações, perceberam a necessidade de o professor estar presente em todos os momentos do aluno na escola, garantindo-lhe um grau de conhecimento sobre os acontecimentos muito mais amplo. É evidente que eu, a coordenadora, tenho a minha participação na solução dos eventuais problemas apresentados pelos alunos, só que de maneira indireta. Os professores me mantêm sempre a par dos fatos ocorridos, para que possamos reduzir o fator surpresa. Minha contribuição ocorre no que diz respeito ao histórico do aluno: seu comportamento, história familiar, resultados anteriores.

Infelizmente, nem sempre as conversas dos professores com os alunos ou pais de alunos acontecem de forma positiva para todos. Em alguns casos, minha interferência ainda é necessária, seja pela inexperiência do professor, que fica inseguro ao fazer encaminhamentos, seja pela intransigência e pelo conservadorismo dos pais, que não admitem resolver problemas diretamente com o professor e que demandam alguém com cargo de “chefia” para conversar. Definitivamente, passamos por um período de transição, mas, pelos resultados obtidos até agora - professores mais autônomos e criativos – parece que estamos no caminho certo.

As relações descritas acima não acontecem, a meu ver, graças a uma intervenção carismática ou autoritária por parte da coordenação pedagógica. Elas são construídas gradualmente, em processos coletivos que trazem bons frutos.

3.1.4 O cafezinho

O *cafezinho* é, na verdade, a atividade escolhida para representar todas as interações informais que ocorrem na escola e que, acredito, podem gerar aprendizagem – já que é nosso costume ingeri-lo nos intervalos de nossas atividades. Assim, o cafezinho representa, também, momentos informais como o

⁸ Terminologia utilizada pela escola para denominar as secretárias. O termo foi escolhido por ser mais abrangente.

encontro no corredor, o bate-papo na recepção e, até mesmo, a conversa durante a espera pelo sinal de entrada, na sala de professores. Acredito que esses momentos têm muita relação com as práticas comunicativas eficientes, o compartilhamento e a sensação de pertencimento que se procura criar na escola. Começando pelas práticas comunicativas, é de extrema importância que a comunicação flua, dentro da escola, não só por sermos professores de línguas, mas também porque tudo acontece de maneira muito rápida e, trabalhando de maneira colaborativa, passa a ser essencial que nos mantenhamos informados sobre as novidades, sugestões e decisões que ocorrem na instituição. Lançamos mão das mais variadas formas para que isso aconteça: bilhetes, telefonemas, e-mails, entre todos nós, não importando a hierarquia estabelecida pela escola. O conteúdo desses pode variar desde a solicitação para uma substituição, até o desabafo sobre um problema ocorrido em aula, ou a narração de uma atividade bem-sucedida.

Quanto ao compartilhamento, vale mencionar quão válida e decisiva, dependendo do momento, pode ser a sensação de não se estar sozinho: dividir resultados favoráveis é muito bom, mas, melhor ainda, é poder dividir o problema, seja ele com um aluno, com outro colega ou com o diretor da escola. A proposta, aqui, não é a de que os profissionais se transformem em melhores amigos entre si (sem descartar essa possibilidade), mas que tenham um ambiente de apoio e confiança, que lhes propicie segurança para trabalhar e se desenvolver.

4 Análise dos Dados

É importante, neste momento do trabalho, resgatar os questionamentos que originaram esta pesquisa. Meus estudos tiveram início na tentativa de analisar e compreender os benefícios de uma coordenação pedagógica diferenciada, quando comparada ao modelo mais comumente encontrado. A coordenação, penso eu, deve buscar criar uma atmosfera de constante aprendizagem, um ambiente colaborativo, de parceria e divisão de poder, para que os profissionais que ali trabalham, sintam-se capazes, seguros e autônomos para desenvolver um trabalho qualificado. Busquei, nesta pesquisa, investigar se a equipe de professores percebe, no tipo de coordenação que tento desenvolver, benefícios para o seu crescimento.

Elenquei, como Momentos Pedagógicos: “Reuniões Pedagógicas”, “*Feedback* posterior à observação de aula”, “Tomada de decisões do professor” e “Cafezinho”, descritos detalhadamente no capítulo 3. Minha intenção era verificar a avaliação dos docentes em relação ao trabalho realizado ao longo desses momentos tomados em seu conjunto.

A partir da análise dos dados colhidos nas observações e também na entrevista grupal, penso que muitas das questões que originaram esta pesquisa puderam ser respondidas. Além disso, surgiram outros achados relevantes, que não haviam sido considerados previamente, mas que sugerem uma percepção positiva do trabalho realizado pela coordenação.

Mas quem são os sujeitos da pesquisa? Quais as vivências de cada um? A formação? É importante termos um espaço dedicado à descrição dessas pessoas, mesmo que de maneira breve, para que se possa entender mais facilmente suas opiniões a respeito do trabalho.

Elliot⁹ tem 34 anos, é formado em Letras e Mestre em Lingüística Aplicada. Trabalha como professor de Inglês há quinze anos, sendo a maior parte desse tempo na escola onde a pesquisa foi conduzida. Com várias vivências em países de

⁹ Todos os nomes utilizados são fictícios. Já que somos professores de línguas estrangeiras, optei por escolher nomes nas línguas ensinadas pelos professores.

língua inglesa, também já foi proprietário de uma escola de línguas em outra cidade, experiência que lhe propiciou um conhecimento importante sobre a parte administrativa do trabalho. Hoje faz seu segundo curso universitário. É afetuoso com todos e tende a se tornar amigo dos colegas de trabalho.

Virgil tem 45 anos e também é formado em Letras. Professor experiente, mostra sempre sua preocupação com a formação do cidadão. Trabalha há catorze anos na escola e também tem experiência de vida no exterior, bem como docência universitária. É passional e efusivo em suas atitudes.

Lauryn tem 24 anos, é formada em Letras e trabalha há sete anos como professora na escola. Na época em que era aluna da escola, freqüentou, como prêmio por seu desempenho, um curso de Inglês com duração de um mês, no exterior. Determinada e estudiosa, aprecia desafios.

Vicky tem 28 anos, é formada em Letras e também está fazendo seu segundo curso universitário. Também trabalha em escola municipal. Tem grande aceitação por parte dos alunos, o que se repete na equipe, pela sua personalidade doce e discreta. Trabalha na escola há seis anos.

Audrey, 24 anos é formada em Direito e, quando aluna, foi agraciada com o mesmo prêmio que Lauryn, por seu desempenho. Exerce suas atividades na escola há quatro anos. É organizada e estudiosa. Aficcionada por Internet.

Lorraine tem 31 anos, é formada em Letras, Mestre em Lingüística Aplicada e Doutoranda em Lingüística. Tem experiência de vida no exterior, bem como de docência universitária. É professora há catorze anos, sendo os últimos dois na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida. Gosta de aprender em grupo.

Claire tem 24 anos e é formada em Letras. Atualmente, é aluna do curso de Especialização em Leitura e Produção Textual. É professora em escola da rede regular e trabalha como docente há oito anos. Está na escola há dois anos. Apaixonada pela profissão, já percebeu que só a paciência e a confiança nos alunos não trazem os resultados buscados.

Lindsey tem 24 anos. É formada em Letras (Língua e Literaturas de Língua Inglesa) e mestranda em Lingüística Aplicada. Com apenas três anos de experiência (um ano e meio na escola), mostra-se tranqüila e receptiva à aprendizagem. É doce e paciente porém firme.

Mafalda é professora de espanhol, formada em Letras e especialista em Leitura e Produção Textual. Iniciou seu trabalho na escola como funcionária da área

administrativa. Hoje, após seus estudos, exerce ambas funções paralelamente. É séria, comprometida e organizada.

Ralph não trabalha mais conosco, mas como participou do início da coleta de dados achei pertinente termos, também sua descrição. Ele tem 31 anos. É formado em Letras e Mestre em Linguística Aplicada. É professor de Inglês há mais de dez anos. Em nossa escola, permaneceu por quatro anos, quando se afastou para fazer seu curso de Doutorado.

Após conhecermos um pouco desses profissionais, apresento sua avaliação da Coordenação Pedagógica organizada, principalmente em uma categoria (ou núcleo de sentido) principal e três outras categorias, que dela se derivam. Tais categorias foram criadas, de forma indutiva, a partir da análise do conjunto dos dados coletados. A análise apresenta, paralelamente, as minhas reflexões durante a pesquisa.

5.1 A Coordenação que estimula trabalho conjunto

Esta categoria foi considerada a mais saliente, pela sua constante presença nos depoimentos dos professores. Considero que as outras três categorias estão ligadas a ela, pois têm, como ponto de partida, o trabalho colaborativo e a importância que a Coordenação atribui a ele: quando os professores falaram na autonomia que desenvolvem dentro da escola, por exemplo, justificaram a possibilidade desse desenvolvimento pela atmosfera de confiança e parceria que é estabelecida, desde o início do trabalho, no grupo. O mesmo aconteceu quando se reportaram ao compartilhamento das vitórias ou à valorização das singularidades de cada professor, pela Coordenadora.

Os professores foram quase unânimes em salientar a importância de se sentir à vontade e em clima de cooperação para que possam desenvolver seu trabalho de maneira tranquila e eficaz e citaram, como característica importante dos relacionamentos que acontecem dentro da escola, a troca e o apoio mútuo. Eles disseram perceber que este tipo de compartilhamento de dificuldades e essa ajuda mútua são muito incentivados pela Coordenação e ocorrem nos mais diversos tipos de situações entre toda a equipe.

O trabalho entre pares desenvolvido na escola pode ser observado na dinâmica dos *Shadow Teachers*, prática descrita no item 3.2 deste trabalho. Essa

prática foi um exemplo típico de como a imitação pode levar ao aprendizado, confirmando a importância a ela atribuída por Vygotsky (1978). O professor observado, já com domínio de determinada prática, tinha seu saber valorizado e, porque não dizer potencializado, quando percebia que estava sendo usado como “modelo” para o professor que precisava desenvolver a referida prática.

De início, esse tipo de experiência foi repudiada por uma professora nova, que, depois de relutar muito, mostrou-se satisfeita com os resultados positivos obtidos, que também foram percebidos por mim. Embora experiente, ela mostrava uma certa dificuldade para questões burocráticas, como, por exemplo, o levantamento de notas de alunos para a avaliação e a relação desse item com o gerenciamento da duração das atividades em sala de aula. Podemos notar sua percepção sobre seu próprio desenvolvimento e sua aprendizagem pela participação na atividade de Shadow Teachers, em sua fala, na avaliação final:

...às vezes tu *vem* com uma proposta (referindo-se a prática dos Shadow Teachers) e a princípio, ah uma proposta desse tipo, a gente fica: Ah, não vou fazer! Ah, não tô muito a fim de fazer! E, no final, acaba tirando aquela acomodação e acaba sendo uma experiência muito legal, né? (Lorraine)

Já em um dos primeiros registros relativos aos acontecimentos durante a primeira reunião pedagógica antes descrita, ao falar sobre as dificuldades e alegrias de sua carreira, Virgil comentou que o esforço para se manter atualizado tem sido grande, acrescentando: “com a ajuda de todos estou conseguindo” e legitimando, dessa maneira a importância que atribui ao trabalho de forma conjunta.

Ainda, na mesma reunião, Lorraine, comenta o que, na opinião dela, tem sido seu maior aprendizado dentro dessa escola:

Todo mundo é um time, todo mundo participa, teu chefe, teu coordenador, estão todos ali não para avaliar bem ou mal, mas para te ajudar, eles estão ali para te dar uma força. Desde a pessoa da limpeza, secretária, colega, tem uma troca muito grande, muito bonita que faz a gente que tá trabalhando aqui, se sentir muito bem.

Acredito que essa troca, a qual Lorraine se refere, apresenta a possibilidade de potencializar o desenvolvimento de cada membro da equipe. De acordo com a Teoria Sócio-Histórica, é nas interações que o ser humano vai aprendendo e se

aprimorando. Os processos interpsicológicos são internalizados, passando a processos aprendidos – intrapsicológicos.

O aprimoramento enfatizado por essa teoria a partir das interações pode ser claramente percebido na fala de uma professora, logo que passou a integrar a equipe que acabara de integrar a equipe. Essa fala foi proferida em uma das primeiras reuniões da qual participou com a equipe: “Essas reuniões estão fazendo muito bem para mim, no sentido de realmente mergulhar na metodologia, ouvir um pouco do outro” (Claire). Ao citar a participação de seus pares (o outro), parecia admitir, e até mesmo apreciar a contribuição por parte dos mesmos para o seu desenvolvimento dentro da escola. Ela parecia perceber que, nas interações com os colegas havia a oportunidade de entrar em contato com um conhecimento novo para ela, pela sua pouca experiência na escola, um conhecimento ainda por desenvolver. Trabalhava um saber (fosse ele metodológico ou simplesmente sobre a cultura escolar) sobre o qual ela não tinha um grande domínio e, com a ajuda de seus colegas, sentia que o ia assimilando aos poucos.

Penso que os professores, quando estão trabalhando de forma colaborativa, acabam sendo mediadores uns dos outros, na realização do trabalho dentro da escola. O sentimento de pertencimento a um grupo, bem como sua importância para a qualidade do trabalho dos professores, algo que eu não tinha o propósito claro de desenvolver no início do trabalho, foi mais uma vez desvelado na reunião de apresentação de outra professora nova, sugerindo que esse aspecto vem sendo fundamental para facilitar a integração e adaptação à instituição. Nessa reunião, uma das professoras mais antigas falou sobre como se sentia, após seu primeiro semestre trabalhando na escola:

O mais legal aqui é a sensação de **compartilhamento/pertencimento** que se tem. A gente é levado por um ambiente, um clima que nos deixa sem alternativa, a não ser se sentir parte da coisa toda. Acabamos desempenhando várias funções na escola, por nos sentirmos parte do todo: atendemos o telefone, resolvemos problemas com pais de alunos. A Adri nos incentiva a tomar algumas decisões. Existe todo um **retorno pedagógico** para o que se faz e as funções se fundem dentro de um **equilíbrio**, ou seja, não assumo o papel da consultora, mas, se necessário, ajudo. Mas o que mais me chama a atenção, mesmo, é o **valor** que as pessoas dão **ao ser humano**, aqui. As pessoas se preocupam de verdade com os indivíduos...e isso tudo faz a gente se sentir em **constante crescimento**. (Lorraine, grifos meus)

É interessante verificar que Lorraine, desde seu 1º semestre na escola, consegue relacionar a importância de uma atmosfera de troca ao seu crescimento. Pelas suas falas, parece que ela percebe claramente a influência que os outros podem ter na qualidade de seu trabalho.

Na Figura 4, podemos observar a colagem elaborada por Lorraine, durante a reunião em que foram realizadas a descrição e a avaliação da Coordenação da escola. Em vários pontos da colagem, aparece o trabalho conjunto, colaborativo. A foto das formigas com texto anexo (“vontade, garra, determinação, até parece você”) que poderia ter sido facilmente retirado sem interferência alguma no teor da imagem, parece ter sido ali incluída por representar o valor que atribui ao trabalho colaborativo sério e comprometido. A mãe acompanhando a leitura da filha, em um trabalho de monitoramento; os dois homens de negócios caminhando lado a lado; e, por fim, o “anjo” prestando seu apoio e seu abraço amigo também sugerem essas idéias, incluindo elementos de afeto nessa percepção. Há, da mesma forma, o desenho das orelhas, ao qual ela se refere como o momento “todo ouvidos” da Coordenação, que ilustra a sua percepção quanto à preocupação da Coordenadora em propiciar o compartilhamento das dificuldades:

Daí o momento “todo ouvidos”, da gente dividir os nossos problemas de sala de aula e trocar, trocar com os colegas, trocar com o OP¹⁰ e eu acho que essa troca só é possível porque a escola, na pessoa da Orientadora Pedagógica, consegue oferecer pra nós, criar um espaço dentro das nossas agendas cheias e nas nossas vidas profissionais e acadêmicas lotadas, um espaço pra discussão, que eu acho bem importante. A gente vai lá, procura, traz os conhecimentos pra cá pro grupo todo e vai passando e vai trocando entre todos nós, então, nesse sentido, eu acho que é bem válido.

¹⁰ Abreviação de Orientadora Pedagógica



Figura 4 – Colagem da prof. Lorraine realizada durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.

Ainda, na mesma atividade, outros professores deixaram claro perceber a preocupação com o compartilhamento de experiências. A Figura 5, que mostra a colagem realizada por Lauryn, também inclui uma enorme orelha. Ela explica a presença desse elemento em sua colagem com a seguinte fala: “Eu acho que ela é uma ótima, qual é a palavra? Ouvinte? É uma ótima ouvinte, não só a questão de trabalho, mas outras questões também”.

Nessa mesma colagem, do mesmo modo que na anterior, é possível observar que a maioria das fotos escolhidas pela professora referem-se ao trabalho colaborativo. No topo do cartaz, vemos dois homens de negócios apertando as mãos, gesto que geralmente indica um acordo. A professora justifica a escolha da foto pela importância que atribui à parceria para o seu desempenho:

...essa foto me lembrou um pouco de parceria, de, de, como é que eu vou dizer? De uma boa relação, de uma certa negociação, assim. Eu acho que a Adriana é uma pessoa que negocia bastante com a gente, essa flexibilidade me deixa muito à vontade para trabalhar aqui dentro do [nome da escola].

A terceira foto que compõe a colagem também se refere ao trabalho em equipe:

A coisa aqui dessa terceira fotinho, meio piegas, aqui, é, eu acho que é, ahnnn, a gente tem uma relação assim, todo mundo aqui, a coisa de trabalhar em equipe, o incentivo ao trabalho em equipe e da gente tá sempre junto, né? A coisa da União não faz só açúcar. Eu acho isso muito legal e acho que a pessoa que mais incentiva isso aqui dentro é a Adriana, né?



Figura 5 – Colagem da prof. Lauryn realizada durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.

É possível observar que, com exceção da foto do desportista com o troféu, todas as outras utilizadas pela professora são relativas a interações entre duas ou mais pessoas. A foto das duas meninas pulando alegremente e a do pai com a criança, sugerem relações de amizade, afeto e confiança. Lauryn relata ter escolhido a foto das meninas brincando, numa tentativa de retratar nossa relação e, mais uma vez, cita a atmosfera de trabalho que há na escola como um ponto positivo na condução de suas atividades de professora:

A coisa da descontração, de me sentir à vontade para brincar com ela, para dizer bobagem, para contar as novidades, ou coisas desse tipo, eu acho que torna cada vez mais... eu me sinto cada vez melhor trabalhando no [nome da escola] por causa disso.

O desenho de Lindsey descrevendo e avaliando a Coordenação Pedagógica, é mais um exemplo da importância atribuída pelos professores ao trabalho colaborativo. Ele, que ocupa metade do seu cartaz, nos mostra três pessoas (professores) juntas e sorrindo, o que parece indicar o grau de importância e apreciação que essa professora atribui a esse tipo de trabalho.



Figura 6 – Desenho da prof. Lindsey realizado durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.

Logo à esquerda, na parte onde podemos visualizar uma seta, mais uma vez temos o trabalho em conjunto retratado. A fala da autora do desenho nos explica:

Pra mim, a Adri tem sido principalmente, alguém que me ajuda a “atravessar a ponte”, porque eu sou nova e ela tem me auxiliado um monte, tem me dado um monte de dicas e outra coisa, ela tem pegado na minha mão e tem confiado, sabe?

Penso ser importante que o professor sinta essa parceria e confiança à qual Lindsey se refere. O compartilhamento, na minha opinião, acaba ajudando o professor a não se sentir sozinho, isolado e ele, assim, vai desenvolvendo a ousadia necessária para buscar o seu aprendizado e para inovar (CREESE; NORWICH; DANIELS, 1998) já que sabe que tem alguém ao seu lado, como na “ponte”. Mafalda também relatou ser importante sentir que, na escola, não está sozinha. Sua colagem nos mostra o valor que ela atribui à força do grupo.



Figura 7 – Colagem da prof. Mafalda realizada durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.

Dentre todas as imagens por ela escolhidas para compor a colagem, a de maior destaque é a do grupo de pessoas de mãos dadas. Ela explica a escolha dizendo: “Então eu acho que como fechamento, tu vê que o trabalho, a coisa da união, para que? Para construir o [nome da escola]”. Parece interessante que se

teça um comentário sobre a imagem da bomba. Ela não está diretamente ligada à nenhuma das categorias encontradas, pois se refere aos aspectos pessoais específicos da Coordenadora. Mafalda utilizou a imagem da bomba a fim de representar:

...um pouco dessa energia da Adriana, né? Essa explosão em todos os sentidos que ocorre, acho, que diariamente... Às vezes os problemas que realmente fazem ela explodir.

As outras figuras também são relevantes, uma vez que descrevem nosso dia-a-dia, como no caso da que contém duas pessoas em situação de entrevista, uma de cada lado da mesa. Ela utilizou essa imagem para retratar a minha sala, na qual, segundo ela, às vezes as pessoas ficam constrangidas e apreensivas, o que, ela mesma admite, embora desagradável também é parte do meu trabalho: ter conversas mais sérias.

Virgil optou por não utilizar colagens na sua avaliação e, sim, fazer um desenho, sem, necessariamente, justificar por que. Seu trabalho, embora apresente um grupo de pessoas, se não for explicado, pode passar uma idéia um pouco negativa quanto ao trabalho da Coordenação, como podemos observar na figura 8.

O cartaz mostra várias pessoas atreladas umas às outras, porém não em uma relação harmoniosa, como foi retratado pelos outros professores. Virgil esclarece que as amarras que prendem as pessoas ao centro (Coordenação) são uma maneira de garantir um padrão mínimo no serviço prestado embora não se constituam em um controle que mantém todos “presos”, sem poderem expressar-se, ou ir além. Observa-se que a Coordenadora, ao centro, também está “presa” ao nome da instituição. Ele ressaltou que: “Ela tem uma ligação direta aqui... ela é que é a nossa ligação com isso”, lembrando o fato de que trabalhamos em uma franquia e, sendo assim, temos algumas regras das quais não podemos fugir. Pude perceber que, para esse professor, o cartaz serviu somente como um ponto de partida para as suas reflexões, que ficaram sempre ao redor dos relacionamentos existentes no grupo. Suas falas, que foram ricas fontes de reflexões para mim, não foram claramente retratadas no cartaz como perceberemos na apresentação das outras categorias.



Figura 8 – Desenho do prof. Virgil realizado durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.

Penso que, quando o relacionamento que temos no trabalho extrapola a parte técnica, conseguimos perceber o que realmente as pessoas precisam para trabalhar melhor. Não foram poucas as vezes nas quais fiquei planejando, infinitamente, reuniões pedagógicas focadas em novas técnicas de sala de aula, em novas teorias. No entanto, aos poucos fui aprendendo que os nossos momentos dentro da escola precisam de técnica, sim, mas também precisam muito de relações afetivas, por meio das quais se propicie a revelação das características dos professores, valorizando o potencial de cada um e apresentando opções/sugestões para mudança, em um espaço de colaboração e aprendizagem mútua.

Essa preocupação com as relações humanas foi explicitada inúmeras vezes pelos professores da equipe, na avaliação final. Um dos fatos que me fez acreditar que realmente estamos realizando um trabalho em sintonia, foi um dos professores ter mencionado “o cafezinho” (um dos momentos que considero pedagógicos) na sua avaliação final, exatamente com a mesma concepção que eu tenho desses

momentos de conversas informais e que me levam a valorizá-los. A figura 9 que ilustra a colagem de Elliot é descrita pelo autor do desenho como:

A questão cafezinho aqui é o cafezinho básico, é aquele momento de bate-papo, aquela coisa tipo mandar email e ah, vamo fazer uma janta... A questão do coração que eu coloquei é a questão não só de relação com cada um de nós, nós os professores, nós equipe, mas também a preocupação dela com os nossos clientes.

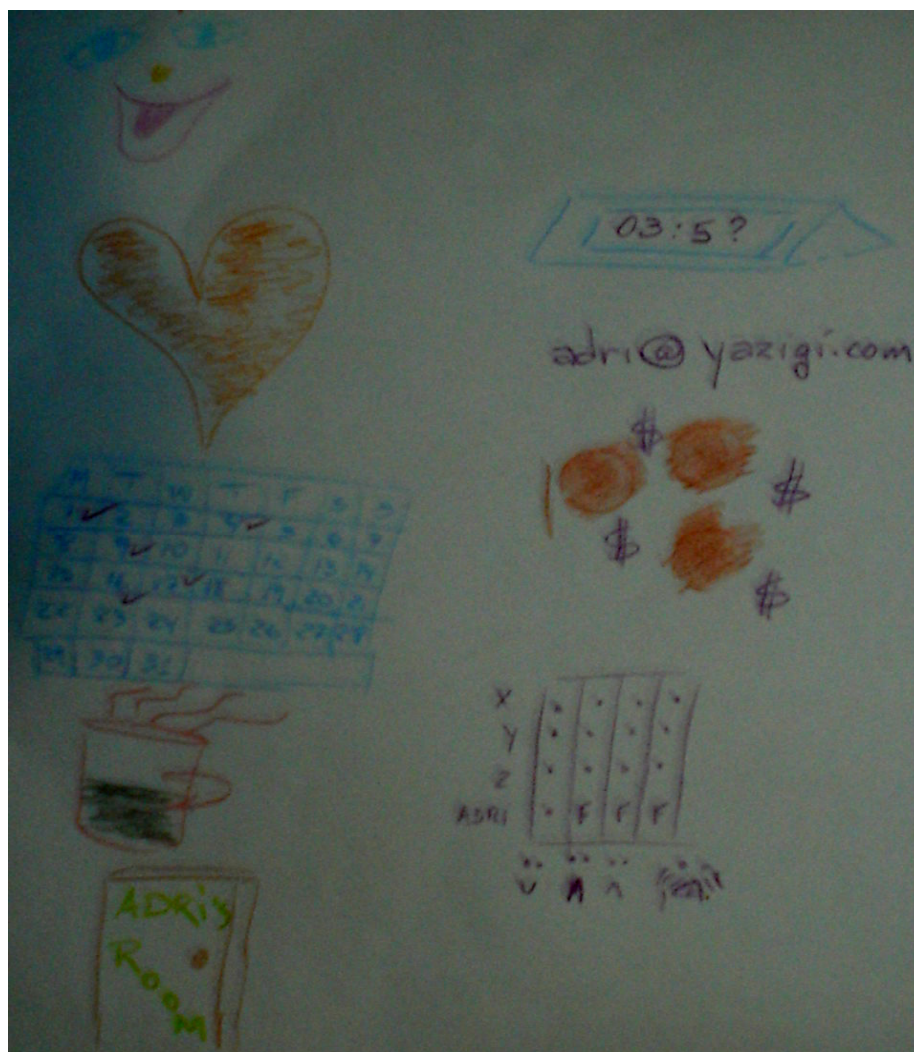


Figura 9 – Desenho do prof. Elliot realizado durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.

Elliot sugere, através de seus desenhos e de suas falas, perceber o trabalho em equipe, bem como os relacionamentos existentes em seu ambiente de trabalho, como benéficos para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao explicar os desenhos que compõem seu cartaz, traz à tona palavras como parceria, amizade. Seus desenhos abordam desde os aspectos relacionados à parte burocrática da

Coordenação Pedagógica até a atmosfera de companheirismo que se tem. A organização está representada pelo calendário; o afeto, pelo coração e pela chamada com as “carinhas” tristes, quando a Coordenadora está ausente:

A Adri não veio? Aí a pessoa desatou a chorar. Eu não consigo, hoje, imaginar a escola sem a Adri. Eu vejo ela dentro da estrutura da escola, dentro do trabalho que ela faz e também aí partindo mais pelo lado também pessoal, que eu tenho de amizade com ela.

Ainda aparecem o sorriso e as cifras, já que eu sou a pessoa que determina o número de turmas de cada professor e, conseqüentemente, o seu salário. Ressalta, como aspecto negativo, a falta de tempo, simbolizada pelo relógio e atribuída, pelo professor, às nossas rotinas atribuladas.

Vicky, além de retratar a idéia do trabalho colaborativo, que aparece no desenho das duas pessoas lado a lado, tange o mesmo ponto que Elliot, ao descrever as outras figuras por ela escolhidas. O maior destaque de seu desenho, bem como de sua fala, está na ilustração colocada no topo do cartaz, na qual a Coordenadora está falando em dois telefones, ao mesmo tempo, atendendo uma terceira pessoa e, do lado de fora da porta, já há uma fila de espera. Em outro desenho, é possível ver a Coordenadora “respirando” a escola. Em sua colagem, Vicky parece assumir uma postura de “defesa” da Coordenadora, que, na sua opinião, desempenha mais atividades do que deveria.

Ela talvez ainda não tenha claro que a função da Coordenação é ampla e estratégica e, talvez por isso, acaba interferindo em várias áreas da escola, assumindo muitas responsabilidades - quanto maior a ingerência, maior o número de atividades desempenhadas. Isso, na verdade, fortalece nosso trabalho em grupo. Sempre solicito o auxílio dos professores na solução de problemas, ao invés de tomar as decisões sozinha, postura freqüentemente encontrada em Coordenações tradicionais. Devido ao extenso número de atividades que preciso desempenhar, acabo por me obrigar a delegar funções, distribuindo assim o poder entre os professores.

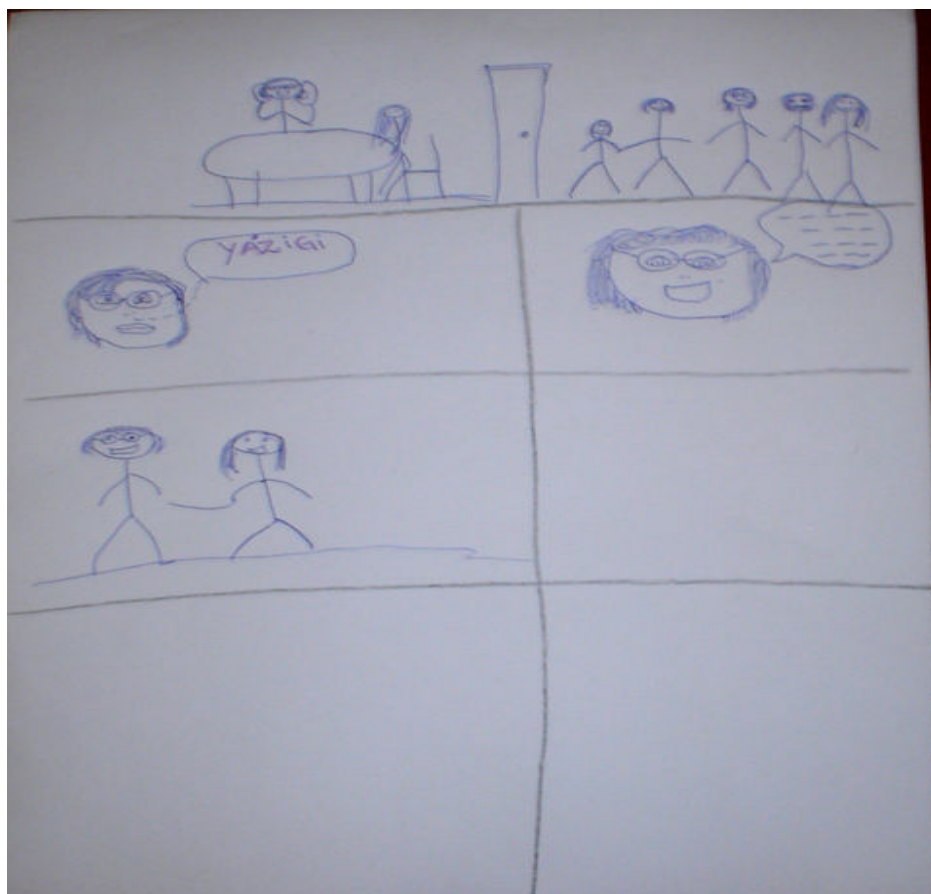


Figura 10 – Desenho da prof. Vicky realizada durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.

Os professores parecem perceber minhas preocupações e valorizá-las como importantes para o seu desenvolvimento. O compromisso com o trabalho colaborativo tem como objetivo criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da equipe, ou seja, o compartilhamento visa a promover aprendizagem, o que, pelas observações feitas, parece ser uma consequência já observada pelos professores.

Na avaliação final, ao tentar resumir o trabalho da Coordenação Pedagógica da escola, Lorraine enfatiza mais uma vez, as atividades compartilhadas: “Como é que eu posso descrever a tua Orientação Pedagógica? Eu acho que ela é baseada na troca”.

A seguir, apresento as outras categorias derivadas desta primeira.

5.2 A Coordenação que respeita o tempo de cada um, dando espaço e valorizando as singularidades

Respeitar o tempo de cada um dando espaço e valorizando as singularidades foi um árduo processo de aprendizagem, para mim. De início, era muito difícil entender porque, enquanto alguns professores conseguiam “andar com as próprias pernas”, outros custavam tanto a “alçar vôo”. Todos estavam expostos ao mesmo tipo de trabalho, às reuniões pedagógicas, aos “treinamentos”, às observações de aula e aos outros Momentos Pedagógicos. Eu, na posição de Coordenadora, tratava todos da mesma maneira. Isso tinha um ponto positivo: não era preconceituosa. Por outro lado, depois de muito refletir sobre meu trabalho, entendi que era exatamente aí que estava meu problema: a falta de individualização. Quando comecei a ter um olhar especial para cada um dos professores, as coisas começaram a mudar.

Como já mencionei no início deste trabalho, já faz algum tempo que acredito que as pessoas estão sempre em desenvolvimento, quando encontram um ambiente propício para isso. O trabalho colaborativo, principalmente o Momento Pedagógico denominado “Cafezinho”, foi a forma que encontrei de viabilizar e incentivar esse constante desenvolvimento. Se, de acordo com a Teoria Sócio-Histórica, as pessoas se desenvolvem mutuamente através de suas interações, nada melhor do que termos um ambiente no qual pessoas trabalham juntas e, respeitadas em seus ritmos, conseguem perceber a aprendizagem acontecendo. O “cafezinho”, como já foi explicado, refere-se aos momentos menos formais que acontecem na escola, mas que geram, assim mesmo, aprendizagem nas pessoas envolvidas. Nesses momentos há sempre a primazia das singularidades de cada um. São momentos de troca informal, de aconselhamento, a partir dos quais sempre obtemos sugestões e/ou soluções para os nossos problemas diários.

O respeito pelos diferentes ritmos dos componentes da equipe é mais uma das características originadas de minha experiência como professora: se respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos pode ser positivo para a sua aprendizagem, porque não tentarmos o mesmo respeito para com os professores, já que esses, também se encontram em situação de aprendizagem? Lorraine é uma das professoras que mais tempo tem levado para sua adaptação (ainda em processo) aos hábitos da escola. A responsabilidade pelo contato telefônico com os alunos que

havia faltado, a impressão de boletins ao final do semestre, a colaboração (que às vezes pode parecer interferência) de outros membros da equipe, causavam grande estranheza nessa professora que estava recém entrando na equipe. Ela estava ciente de suas dificuldades, mas, talvez percebendo que as pessoas estavam dispostas a ajudá-la, empenhou-se intensamente para que a adaptação acontecesse. Isso pode ser percebido em parte de sua fala na avaliação final,

No início, bem no início, foi bem difícil. Eu até tive vários problemas até me adaptar, mas por outros motivos, também. Mas, agora, eu sinto um pouco mais de autonomia, assim, não tanto, mas eu sinto necessidade, às vezes, dessa troca.

As dificuldades acima apontadas por Lorraine foram percebidas por mim, desde o início. Ela, embora repleta de experiências prévias, teve uma adaptação inicial à cultura da escola razoavelmente complicada. Eu, mesmo entendendo suas dificuldades, optei por respeitar seu tempo de aprendizagem. Essa foi uma das experiências que mais me ajudou a entender que as pessoas têm, realmente, ritmos diferentes de aprendizagem. O momento da reunião individual de avaliação de seu primeiro semestre na escola foi um tanto ou quanto delicado, o que se pode perceber em um diário escrito por mim:

Sentindo-me co-responsável pelos inúmeros tropeços ao longo do semestre. Achei que as gurias mereciam um pouco mais de tranquilidade na hora dessa avaliação e resolvi criar um ambiente diferente das castradoras “passadas de régua” acontecidas até então. Agora, escrevendo e refletindo um pouco mais, acho que, no fundo, o que eu queria era uma cara de “começar de novo” mesmo...

Lembro que, quando tivemos essa reunião, eu estava bastante apreensiva porque sabia de todo o empenho e investimento que Lorraine havia colocado nessa experiência de trabalho. O fato de conseguir perceber as tentativas diárias dela, para que tudo desse certo, fez-me pensar em uma maneira franca e positiva de, em parceria, construir um saber novo ou, pelo menos, deixar o caminho aberto para esse novo saber. Eu aprendi coisas sobre a maneira de conduzir a reunião. O respeito ao tempo de Lorraine teve sua valia quando, no semestre seguinte, ela foi a primeira a apresentar os dados de avaliação completos, facilitando, inclusive o trabalho de outras pessoas na equipe.

O desenho feito por Claire durante a atividade de descrição e avaliação grupal da Coordenação Pedagógica, tem como maior enfoque a sua relação comigo e o valor por ela atribuído à essa relação. Isso é enfatizado pelas várias representações dela – com cabelos encaracolados – e minhas – loura, como pode ser visto na figura 11.



Figura 11 – Desenho da prof. Claire realizado durante a descrição e avaliação da prática da Coordenação Pedagógica na escola.

E de repente, assim, nem sempre eu saio né, com uma cara ótima e feliz. E tu vê direitinho, na minha cara, quando eu vou pra casa e eu chego em casa com vontade de chorar, pensando no que tu me disseste. Mas é uma coisa assim, as tuas palavras, eu vejo que, que assim, porque, pela minha experiência profissional, eu acho muito positivo o que a gente têm aqui no [nome da escola]. Porque era uma coisa que eu sempre quis, eu sempre quis trabalhar com orientação dessa forma, entendesse, Adri? Então assim, por mais que às vezes, o teu puxão de orelha seja mais forte, aquilo ali é positivo (Claire).

Essa mesma professora, algum tempo depois, enfrentou problemas provavelmente provenientes do stress de final de semestre. Depois de mostrar-se

organizada e pontual em suas atividades, começou a perder prazos, o que comprometia não só o trabalho de outras pessoas, como a qualidade do serviço prestado pela escola. Após duas breves conversas sobre o problema, e a continuação do mesmo, chamei-a a minha sala, ao fim do dia. Expliquei que ela mesma já havia me mostrado o quão organizada e pontual era capaz de ser. Ela, até então apreensiva, começou a ficar mais aliviada. relatei a minha incompreensão sobre o motivo dos atrasos, mas afirmei que preferia acreditar que “aquele momento” estava acontecendo pela tensão provocada pelas conversas anteriores. Terminei nossa conversa de maneira firme e objetiva, dizendo que esperava não ter que discutir aquele assunto novamente e que continuava confiando em seu profissionalismo e competência. Ela, então bem mais tranqüila, confirmou minha hipótese e mostrou-se satisfeita, dizendo que aquela conversa tinha conseguido “colocá-la no rumo novamente” e que era feliz por ter uma Coordenadora que, mesmo com várias outras preocupações (de ordem pessoal), conseguia tranqüilizá-la da forma com eu havia feito. O fato não mais se repetiu. Creio que, mais uma vez, o respeito pelas singularidades foi percebido por um membro da equipe.

Ainda pensando na condução das reuniões e na maneira como as dinâmicas dos relacionamentos interferem no crescimento dos professores, recordo-me de um encontro importante, no qual foi possível vivenciarmos a construção conjunta de saber pedagógico, sem que fosse necessária a minha intervenção, de maneira diretiva.

A discussão girava em torno dos acontecimentos da semana e os professores comentavam sobre os problemas de seus alunos e a necessidade de respeitar ou adaptar o ritmo de cada um ao andamento da aula, quando o seguinte diálogo aconteceu:

- O aluno espera do professor mais do que a gente planeja. Consegui descobrir, olhando para ele, que ele estava entrando em depressão... Mais do que um professor, temos que ser um amigo, um psicólogo. (Claire)
- Não um amigo, mas um professor que saiba se aproximar das pessoas. (Coordenadora)
- Eu não posso ser psicólogo. (Ralph)
- ...
- Um segredinho básico é saber lidar com os vários universos da sala de aula, o professor tem a veia de psicólogo. Deve ir a fundo e tentar analisar pelo pano de fundo. Eu sou muito humana, não consigo trabalhar com quem não conheço. (Claire)

- Não é nossa função ser psicólogo. Se conseguirmos usar as técnicas adequadas (didaticamente, pedagogicamente) a parte emocional vai dar um salto. (Ralph)

Participei de maneira colaborativa da discussão, deixando espaço para que, mesmo no conflito, os professores conseguissem aprender uns com os outros. Creio ser importante para o aprendizado da equipe que eu não seja vista como a detentora absoluta das “respostas certas”, mas que todos os participantes possam aprender e ensinar. A cena relatada mostra que minha participação não é tomada como a resposta definitiva para a questão em discussão e que sou vista como um membro do grupo que, como os outros, contribui com suas idéias.

Em vários momentos de discussão sobre a prática pedagógica, como o citado acima, eu fico ansiosa e querendo interferir, expondo meu ponto de vista que, muitas vezes, vai completamente de encontro às idéias que estão sendo defendidas. No entanto, sei que, pela minha posição de poder, minha interferência pode acabar com as ricas discussões que se estabelecem e que podem levar à compreensões mais profundas sobre os tópicos debatidos. Às vezes, o próprio professor, ao expressar seu pensamento, vai organizando-o de uma forma que, ao concluí-lo, passa a ter mais clareza da idéia que o originou. Nesse movimento, muitas vezes o autor da fala consegue realinhar o seu próprio pensamento, sem a interferência de um interlocutor e a internalização acaba acontecendo sem que eu interfira de forma diretiva.

O respeito ao tempo de cada um, citado nos exemplos acima, tem sua extensão na valorização das singularidades. Da mesma maneira que o respeito ao ritmo de cada professor é por eles apreciado, o sentir-se valorizado nas suas potencialidades também parece ser fator motivador no seu trabalho.

Ao serem contratados, os professores já são orientados quanto à forma como se desenvolvem os relacionamentos e à maneira como lidamos com os problemas e as vitórias na escola, isto é, juntos. No entanto, existe, de minha parte, todo um cuidado para sempre perceber e respeitar as singularidades dos indivíduos que formam o grupo. Acredito que o grupo tem força desde que seus indivíduos sintam-se importantes.

A idéia de valorização dos profissionais que comigo trabalham, a potencialização de seus pontos fortes e a preocupação em favorecer a melhora do que precisa ser desenvolvido, parece conseguir gerar, nos professores, um senso de

valorização pessoal e, conseqüentemente, satisfação ao desenvolver suas atividades.

Quando Virgil diz, referindo-se a mim:

Ela reforça tudo o que eu quero, né? E sempre que ela assiste uma aula minha, ela é construtiva... tudo que ela disse foi muito orientador, mesmo, e isso dá uma tranquilidade total.

Lembro-me das suas aulas que foram observadas. Na verdade, não concordo sempre com o que ele diz. Creio que ele tem uma percepção de apoio e colaboração de minha parte porque sempre destaco os pontos fortes de suas aulas. Não chego a elencar erros ou defeitos das aulas que observo, mas sugiro outras formas de condução das atividades, que me parecem insatisfatórias ou pouco eficientes, e solicito que o professor observado pense em outras formas, também. Penso ser importante termos esta idéia de que não existe uma só maneira das coisas serem feitas ou dos problemas serem resolvidos. Quando observo uma aula, ou escuto uma reclamação de um aluno, faço questão de deixar clara a relação de co-responsabilidade existente nas nossas ações pedagógicas. O professor sabe que suas atitudes são respaldadas por um trabalho de equipe. O professor sabe que não está sozinho e acredito que é essa a tranquilidade à qual Virgil se refere.

A valorização pessoal e o relacionamento humano - que podem ser bem mais privilegiados em uma atmosfera colaborativa - são aspectos mencionados como positivos por outros membros da equipe. Lindsey, ao descrever seu desenho, realizado na avaliação final, destaca a figura com contorno amarelo, na Figura 6:

Todos nós somos diferentes, vimos de lugares diferentes e ela nos enxerga com os mesmos olhos, somos todos aqui douradinhos, douradinhos com o mesmo valor... E isso passa por todos, desde o aluno, o professor, quem trabalha, quem passa por aqui, sente isso, se sente acolhido.

Essa idéia é corroborada por Virgil, quando expressa a forma como se sente em seu ambiente de trabalho. Na avaliação final, ao explicar uma das figuras que compunham sua colagem, e também ao completar os comentários dos colegas, ele falou:

Eu acho que não existe nada mais importante para a gente se sentir bem num local de trabalho do que ser valorizado. Eu me sinto valorizado aqui dentro e ela (Adriana) é a figura principal para expressar isso... O que mais me chama a atenção no trabalho da Adriana é a capacidade dela lidar com tantas pessoas diferentes e fazer a gente se sentir único, assim, ó, no sentido de original. A Adriana dá vazão ao potencial de cada um.

Mais adiante, em seu comentário, retoma a ênfase dada pela Coordenação à singularidade de cada um, dizendo:

Eu admiro ela tratar com personalidades bem diferentes... E eu, o que eu gostaria de frisar, mais uma vez, assim oh, ela perceber e deixar que cada um siga o seu estilo, o seu caminho... Todo mundo, pra ela, a sensação que eu tenho é que, aqui, nós todos somos uns tão competentes quanto os outros.

5.3 A Coordenação que compartilha as vitórias de cada um

A percepção das necessidades dos professores foi um aprendizado que aconteceu, para mim, também a partir do meu relacionamento com os alunos. Comecei a observar que não era por serem profissionais, na maioria mais velhos e com experiências diferentes das dos alunos, que os professores não precisavam da mesma atenção, cuidado e até carinho. Tais componentes se fazem necessários e adequados não só no momento de compartilhar um problema e buscar juntos a melhor solução para ele, mas, também, na hora de vibrar com uma conquista, celebrar e comemorar as vitórias.

A preocupação com a vida pessoal das pessoas com as quais trabalho, em especial com as suas vitórias pessoais, como já foi comentado na primeira categoria descrita, é percebida por Lauryn e comentada no momento da descrição de uma das gravuras que compõem a sua colagem (Figura 5).

...ainda ontem eu tava conversando com o meu namorado, falando isso com relação à Adriana, da coisa dela ficar verdadeiramente contente com as nossas vitórias. Eu acho que isso é uma coisa maravilhosa na tua pessoa, assim, como colega de trabalho... A gente sente que a gente conta as coisas para ela, eu conto as coisas para ti e tu realmente gosta de tá feliz junto com a gente.

Se espero que os alunos que procuram a nossa escola tenham uma experiência positiva de aprendizagem e que aprendam não só a Língua Inglesa ou a

Espanhola, mas que se sintam acolhidos, reconhecidos, criando vínculos e desenvolvendo suas capacidades mentais, acredito que, com os professores, não deva ser diferente. Eles também precisam de uma experiência positiva, de valorização de suas conquistas e de confiança em seu trabalho para que possam ter seu desenvolvimento acontecendo de maneira plena.

Mafalda concorda com Lauryn, ao descrever as figuras que fazem parte de sua colagem (Figura 7): um grupo de pessoas de mãos dadas e erguidas, talvez celebrando alguma coisa. Bem próxima a esta figura, existe outra com várias pessoas com troféus nas mãos, como se estivessem mostrando suas vitórias uns aos outros. A proximidade das duas figuras específicas pode ser explicada no relato de Mafalda, sobre sua colagem:

Aqui, repetindo um pouco do que a Lauryn já falou, a coisa do dividir com os outros as vitórias, né? Tanto dividindo com a equipe e a equipe dividindo com ela as vitórias, as conquistas. E aí tem um trofeuzinho, né?

Todos os professores admitem a importância de se sentir valorizados no ambiente de trabalho. Lauryn parece resumir a ideia do grupo quando relaciona sua satisfação e bem-estar a qualidade de sua performance na escola: “mas ela tem um interesse, que, na verdade, acaba influenciando na tua performance aqui dentro”.

5.4 A Coordenação que incentiva a autonomia

Estando em uma instituição privada, já existe, “no ar”, a ideia de que os professores devem seguir à risca, as normas pedagógicas e de comportamento previamente estabelecidas pela direção da escola. No entanto, acredito que, se as pessoas perceberem a importância de se ter um ambiente favorável à aprendizagem, onde elas são valorizadas em seus potenciais e estimuladas a superar suas dificuldades, elas próprias terão a iniciativa de manter esse ambiente e aprimorá-lo cada vez mais, sem que seja necessário salientar e utilizar as relações hierárquicas, que podem levar à imposição de maneiras de agir. Penso que os professores, ao serem estimulados a conduzir reuniões de pais, como no exemplo no item 3.3, ou, ao terem suas sugestões implantadas na escola, tendem a desenvolver autonomia para futuras tomadas de decisão. Não creio ser impossível, mas assumo que é muito complicado pensar em desenvolvimento quando nos

sentimos “castrados” toda a vez que sugerimos ou expomos nossa opinião a respeito de alguma coisa.

A maioria dos professores parece perceber que existe uma relação entre seu desenvolvimento profissional e o crescimento de sua autonomia e a atmosfera criada no ambiente de trabalho. Ao observar Vicky, na avaliação final, noto que ela começa seu depoimento mostrando-se bastante dependente, ao declarar: “Eu acho que a gente precisa de ti para uma série de coisas”. Esta declaração, inicialmente, parece ir contra ao que recém aponteí. Entretanto, mais tarde, o sentido dessa fala se modifica um pouco, pois a professora mesma assume ter uma certa autonomia:

Talvez... eu já to há um certo tempo aqui, eu já sei mais ou menos como é que as coisas funcionam, mas eu fico com pena das gurias que tão entrando agora...
Eu acho que, hoje em dia, nós já não dependemos tanto, ou eu já estou um pouco mais autônoma, não sei...mas, eu, hoje em dia, já tomo algumas decisões e **depois** venho te falar fiz isso, isso e isso. [grifo meu]

Percebe-se que as personalidades de cada um podem interferir diretamente na percepção que eles têm do trabalho desenvolvido. O que, em um primeiro momento, parece falta de autonomia, no depoimento de Vicky, Lauryn menciona como incentivo ao desenvolvimento de sua autonomia:

Um pouco do que a Vicky tava falando, e eu fiquei com vontade de me intrometer ali, é que eu **sinto** que tem certas coisas aqui que são bastante delegadas, assim, eu acho que a Adriana delega muita coisa, né? Coisas que a gente têm autonomia de decidir...

Essas últimas falas nos reportam, novamente, ao ponto de partida do presente trabalho: quais benefícios uma coordenação pedagógica diferenciada traz aos professores? Se o que busco é um ambiente favorável ao desenvolvimento dos professores, é fundamental que observe as relações de poder existentes nesse ambiente. Trabalhamos em uma instituição que segue um determinado modelo hierárquico. Temos que considerar, também, que a proposta que norteou esta pesquisa foi estudar os benefícios de uma coordenação pedagógica diferente da tradicional, em uma instituição privada de ensino, onde os professores não têm as “garantias” que oferece um cargo público. Isso poderia ser utilizado como coerção na

implantação de um tipo determinado de trabalho. Isso, no entanto, nunca foi minha intenção.

Penso ser preciso que os professores percebam o poder de decisão que têm em suas mãos. Percebo que, em nosso grupo, essa possibilidade é desenvolvida quando exercitada, aos poucos. Não acredito que uma pessoa passe a ser assertiva e a tomar decisões objetivas de uma hora para outra. Tento sempre deixar o caminho livre para que os professores possam, utilizando suas habilidades, exercer a sua tomada de decisão. Mas isso leva tempo. Mais tempo para alguns, menos tempo para outros. Um tempo que deve ser respeitado e monitorado. E um tempo que eu, como coordenadora, também precisei.

É importante notar que alguns dos professores puderam perceber também o meu processo de aprendizagem, essa “criação/geração de espaço” para que a sua autonomia e seu empoderamento se efetivassem. Isto pode ser observado nas palavras de Lauryn:

Eu acho que desde que eu comecei a trabalhar aqui até hoje, eu sinto, comigo, que a minha relação com a Adriana não é tão vertical quanto era, sabe, é uma coisa muito de parceria e eu acho isso legal, eu acho que isso me dá liberdade para trabalhar.

No item 1.2, narrei minha surpresa ao perceber-me perguntando e respondendo minhas próprias perguntas, ainda como professora. Ao adotar a mesma postura com a equipe de professores, tento não temer o conflito e ouvi-las expressar suas dúvidas, seus anseios, não respondendo a todas as perguntas como se fosse a dona absoluta do saber, mas, muitas vezes, “policiando-me”, respeitando o tempo e a evolução do raciocínio e dos afetos de cada um.

É nas interações que acontecem no nosso cotidiano, que o desenvolvimento pode ser promovido. Os professores precisam ter sua expressão valorizada, ter suas vozes ouvidas. Esse é mais um ponto sobre o qual os professores concordam e o trecho abaixo, retirado da avaliação final, mostra isso:

Lauryn - Eu acho que todos têm voz aqui!

Virgil - Exatamente!

Elliot - ... por muito tempo. Eu acho assim, isso é de muito tempo e isso sempre fortaleceu muito a nossa relação aqui dentro.

Virgil - Eu acho, eu acho.

Lorraine - É esse espírito de “team work”¹¹.

Acredito que Lauryn tenha feito esse comentário baseada na série de sugestões que já me fez e foram aceitas. Uma delas é narrada por mim em um diário de campo: Cheguei na escola e estavam Lauryn e Virgil conversando sobre a implantação do novo sistema de avaliação. Ela sugeriu algo sobre o lançamento de dados no sistema, acreditando estar dizendo uma tolice. Sua idéia, no entanto, simplificou o trabalho de toda a equipe e foi implantada imediatamente.

¹¹ Trabalho em equipe.

6 Considerações Finais

Para que a Supervisão Educacional ganhe seu verdadeiro sentido no contexto escolar, é necessário despir-se do autoritarismo que a caracterizou em épocas passadas e assumir seu verdadeiro papel de estimuladora e organizadora de um projeto de mudança necessária que envolva, de forma responsável, toda a comunidade escolar (ALONSO, 1999, p.180).

Da mesma maneira que se espera que o professor, na condição de liderança do grupo, oportunize o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, acredito que o coordenador deva ser o maior responsável pela criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do professor. No entanto, essa preocupação, quando vinda de um coordenador, demanda toda uma mudança de atitude, ainda mais quando em uma instituição particular de ensino. Em princípio, o cargo de Coordenadora me outorga um poder que me possibilitaria “exigir” de meus “subordinados” resultados determinados, sem dar prioridade ao seu desenvolvimento ou sua aprendizagem. Essa postura atenderia à expectativa tradicional de relações hierárquicas estabelecidas e mantidas, tradicionalmente, em instituições de ensino e nossa sociedade como um todo. Não podemos, no entanto, seguir reproduzindo comportamentos sem que haja uma reflexão sobre eles e essa reflexão me levou ao estudo das possibilidades de alteração dos comportamentos.

A figura 12 busca representar o sistema de atividade da Coordenação Pedagógica da forma como ocorre tradicionalmente. Penso que esse tipo de Coordenação acaba por acontecer de forma autoritária, sem a flexibilização das regras ou da divisão de trabalho. As relações hierárquicas tendem a ser firmes e os conflitos mais freqüentes, já que a negociação se torna delicada.

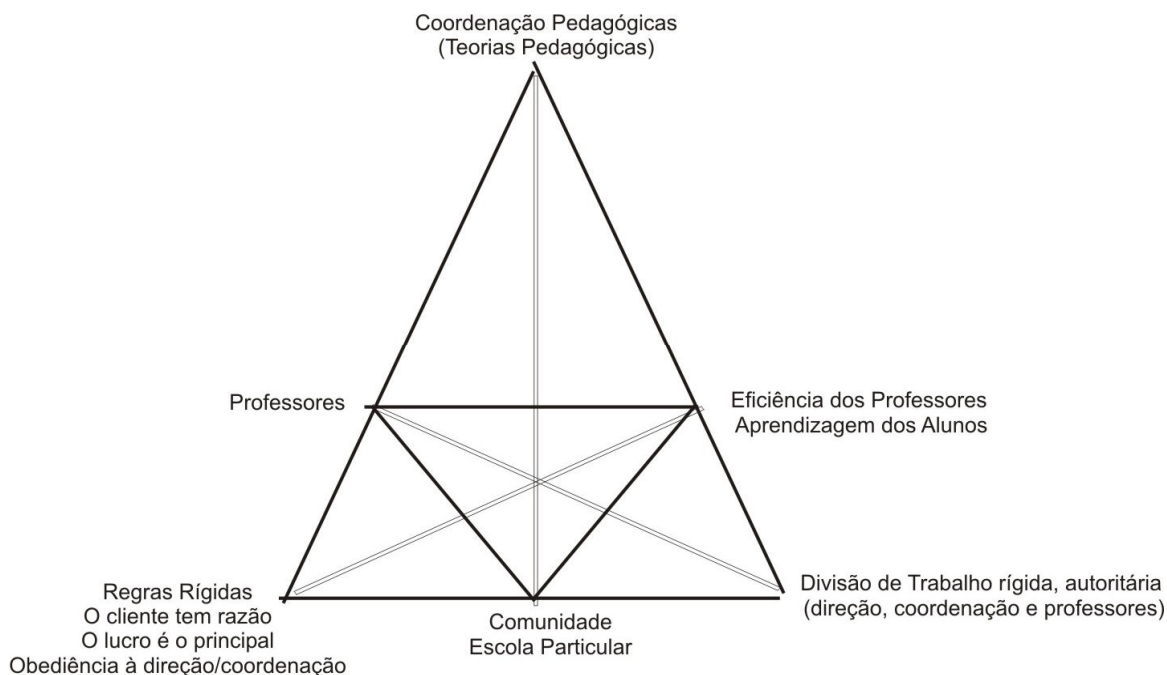


Figura 12 - Representação de uma Coordenação Pedagógica “tradicional”.

No tipo de Coordenação descrito acima minha proposta tornar-se-ia inviável, já que a rígida divisão de poder inviabilizaria o desenvolvimento da autonomia e conseqüente crescimento profissional e pessoal tão celebrados pelos professores da escola em suas avaliações. As interações, que se mostraram tão importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem da equipe, ratificando os achados relativos aos benefícios do trabalho colaborativo, apresentados na revisão teórica, teriam pouco espaço e estariam sempre cerceadas por relações de dominação.

Cunha (1998) lembra-nos que o professor é importante elemento nas mudanças na escola, já que tem a autonomia de direcionar sua prática diária. Penso que o mesmo pode ser dito sobre a relação entre o coordenador e os professores de uma equipe: o coordenador também pode, e talvez deva, ser um dos maiores responsáveis pelas mudanças nos relacionamentos que ocorrem dentro da escola, bem como no ambiente no qual esses relacionamentos ocorrem.

Parece-me decisiva a percepção de que, embora fornecendo um serviço – no nosso caso, o ensino de línguas - pelo qual as pessoas pagam, não podemos simplesmente ignorar o lado pessoal das pessoas que realizam esse serviço, e exigir delas um comportamento “formatado”, igual para todos, em todos os momentos. Há de se respeitar a individualidade de cada um, bem como valorizar o que cada um pode acrescentar ao grupo como um todo. Sempre busquei fazer isso de maneira

intuitiva e um dos ganhos deste trabalho foi, posso afirmar, refletir sobre minha atuação, verificando, também, que os professores percebem, essa forma de coordenação como positiva em seu desenvolvimento.

A proposta de uma Coordenação mais participativa, distribuída em diferentes “Momentos Pedagógicos” pode ser representada por um sistema de atividade diferente do ilustrado na figura 12:

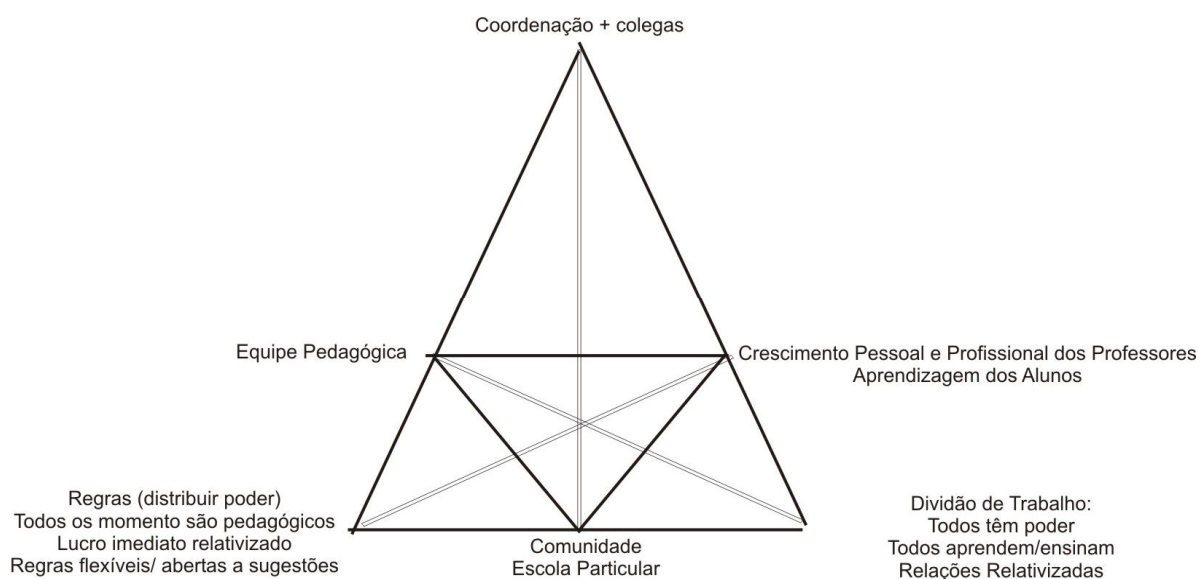


Figura 13 - Representação de uma Coordenação Pedagógica focada na aprendizagem para todos.

Os elementos que compõem o triângulo foram apresentados nesta ordem (coordenadora no topo) sem a intenção de retratar qualquer relação hierárquica, embora possa ser essa a primeira impressão que se tem. Na verdade, essa formação é apenas uma adaptação da representação original, da teoria já existente. Não importa a posição na qual os componentes se encontram, sua importância e suas interações/relações não são alteradas.

Nesse sistema de atividade os sujeitos são formados por toda a equipe pedagógica, incluindo a Coordenadora, e mediados pelas teorias e por todos os membros dessa equipe, durante os Momentos Pedagógicos. Têm como objetivo a aprendizagem de todos os participantes. As Regras de Trabalho são diferentes também, em relação ao primeiro modelo apresentado: neste, os professores têm suas responsabilidades específicas como, por exemplo, preparar e dar suas aulas, participar nos eventos da escola, avaliar seus alunos. No entanto, existem outras regras: as pessoas podem estar sempre se modificando; todo o momento é válido

para a aprendizagem; e todos podem e devem aprender com todos. É importante ressaltar que, neste modelo, a Comunidade em que o trabalho se desenvolve abrange uma escola particular, na qual a opinião de todas as pessoas envolvidas (alunos, equipe, pais) é fundamental para a manutenção do “negócio”. Em uma escola particular existe uma preocupação constante com o número de alunos matriculados. Metas muito claras, quanto à manutenção do número de alunos, são perseguidas diariamente, mas, ainda assim, numa postura que desafia a lógica de funcionamento esperada para uma instituição privada, essa escola trabalha sob princípios éticos e valores democráticos. Mesmo por ocasião de uma redução no número de alunos, medidas radicais como uma demissão, nunca são a primeira escolha. A “Regra” é que os problemas sejam solucionados com a colaboração da equipe e de forma, geralmente, democrática. Uso a palavra “geralmente”, pelo fato de que temos, sim, uma hierarquia. Assim, embora a nossa Divisão de Trabalho seja realizada a partir de um modelo contrário ao do trabalho colaborativo e exista uma consciência de todo o grupo de que sempre haverá uma limitação imposta pelo tipo de comunidade do sistema no qual estamos inseridos, ainda assim, penso ser possível perceber melhoras a cada dia. A partilha do poder auxilia na criação de uma atmosfera de co-responsabilidade, o que parece facilitar a promoção da aprendizagem para todos. É um trabalho de resistência permanente, já que o conflito entre a filosofia que rege este tipo de escola e o ideal que norteia o trabalho da Coordenação Pedagógica é constante, o que acaba fragilizando o nosso equilíbrio, mas que, a meu ver, nos traz ricos frutos.

Ao finalizar este trabalho, parece-me pertinente relacionar as categorias encontradas aos elementos do Sistema de Atividade. A primeira categoria descrita, a Coordenação que estimula o trabalho conjunto, está diretamente relacionada à mudança no objetivo que se busca, bem como na Divisão de Trabalho. Nessa nova perspectiva acredita-se que todos podem aprender juntos, coordenadora, professores e até mesmo o diretor da escola, embora o enfoque do trabalho seja nos professores. As relações são relativizadas para que se atinja um objetivo maior. A segunda categoria, A coordenação que valoriza o processo de aprendizagem e desenvolvimento, deve ser explicada, novamente, pela mudança no objetivo. A terceira categoria, A Coordenação que valoriza o profissional, pode ser entendida a partir da diferença nas Regras, que nos orientam a dividir o poder e reconhecer o

valor de cada membro do grupo, bem como a última, na verdade categoria levantada, A Coordenação que incentiva a autonomia.

Na posição de Coordenadora Pedagógica, já há oito anos, lanço mão de minha experiência para declarar que a condução de uma Coordenação Pedagógica diferenciada é uma experiência única, que merece ser investigada dentro de seu próprio contexto, a fim de que se possa ter um referencial futuro. Minha prática tem sido voltada para o trabalho descrito, porém, inúmeras são as dificuldades enfrentadas e, na tentativa de encontrar o caminho para a solução dessas, busquei teorias que pudessem me auxiliar a entender e até explicar de maneira embasada a minha prática.

Acredito que o objetivo de teorizar acerca de uma experiência bem sucedida, para que outros possam, futuramente, tê-la como contribuição compatível com a teoria, foi atingido. A Teoria da Atividade pareceu ser adequada para a análise deste tipo de proposta, uma vez que a utilização dos triângulos tornou possível elucidarmos a importância do papel do coordenador pedagógico como aquele profissional que, embora inserido na equipe, tem ainda, uma visão mais distanciada da sala de aula, tornando-se, desta forma, um membro organizador das trocas que ocorrem naquele contexto. Sendo assim, defendo a relevância da presença do coordenador pedagógico nas escolas, lançando sempre mão de seu saber técnico nas relações que ali acontecem a fim de mediar estas relações e atingir os objetivos aos quais todos se propõem.

Ao refletir sobre possíveis desdobramentos que não foram desenvolvidos, penso que, para uma futura investigação, talvez fosse interessante, pelo destaque que o Trabalho Colaborativo teve, envolver os outros membros da equipe: diretor e consultoras. Mais além ainda, investigaríamos como esse tipo de trabalho interfere na aprendizagem dos alunos. Essas foram hipóteses que haviam surgido no início da pesquisa, mas foram deixadas de lado pela amplitude que representavam.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade** - da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.

ALVES, Rubens. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ARISTON, Eunice e PORTO, Tânia. **Manual da supervisão educacional para o ensino superior** - uma abordagem sistêmica. Porto Alegre: Sagra, 1979.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOAS, Daniela Vilas. **Saberes e profissionalização: uma proposta de qualificação para professores de inglês**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUNER, J. V. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CANÁRIO, Ruy. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/PUC São Paulo, n.6, p.9-27, São Paulo: EDUC, 1996.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CREESE, Angela, NORWICH, Brahm, DANIELS, Harry. The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. **Support for Learning**, v.13, n.3, p.109-14, 1998.

CRUZ NETO, Genésio, GOMES, Alex S. e CASTRO, Jaelson B de. Mapeando diagramas da teoria da atividade em modelos organizacionais baseados em i*. Disponível em www.we.inf.puc-rio.br/WERpapers/artigos/artigos_WER04/GEnesio_Neto.pdf Acesso em 1 abr 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição paradigmática**. Araraquara, SP: Editora JM, 1998.

DAMIANI, Magda e BOAS, Daniela V. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação [da] FAE/UFPel**, Pelotas, n.19, p.31-64, jul/dez 2002.

DAMIANI, Magda. Trabalho colaborativo em Educação: desenvolvimento e benefícios. In: **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-ANPEd/SUL**, 2004, Curitiba.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.71, p.79-115, julho. 2000.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**: polêmicas do nosso tempo. 3.ed. Revisada e ampliada. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1991.

ENGESTRÖM, Yrjö. Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-theoretical Study of an Innovative Teacher Team. In: **Teachers minds and Actions**: research on teacher's thinking and practice. London: Falmer Press, 1994.

ENGESTRÖM, Yrjö. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação [da] FAE/UFPel**, Pelotas, n.19, p.31-64, jul/dez 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa, ZACCUR Edwiges. **Professora pesquisadora**. Uma Práxis em Construção. RJ: DPA, 2002.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v.14, n.1, p.273-291, 2001.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FULLAN M. e HARGREAVES A. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 135p.

GADOTTI, Moacir. **Introdução à pedagogia do conflito**. 8.ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1998.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo. Ática, 2002.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez Editora - Instituto Paulo Freire, 2000.

HEEMANN, Christiane. Teoria da atividade: uma proposta para o ensino de línguas mediado pelo computador. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS III, 2004, Pelotas. **Anais do Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras III**, Pelotas, UCPel/UFPel, 2004, p.1-20.

MARTINS, Luiz E. G., DALTINI, Beatriz M. Utilização dos preceitos da teoria da atividade na elicitación dos requisitos do software, 1999. Disponível em [www.inf.ufsc.br/sbes99/anais SBES-completo/06.pdf](http://www.inf.ufsc.br/sbes99/anais%20SBES-completo/06.pdf). Acesso em 5 abr. 2005.

MEDEIROS, Luciene e ROSA, Solange. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MOYSES, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MWANZA, Daisy. **Towards an Activity:** oriented design method for HCL research and practice. 2002. Tese (Doutorado em Computação) The Open University, Reino Unido.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINO, Angel Pino Sirgado. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e sociedade**, ano XXI, n.71, p.45-77, julho de 2000.

PORTO, Tânia. **Saberes e linguagens de Educação e Comunicação.** Pelotas: Editora e Gráfica UCPel, 2001.

PORTO, Tânia. **Redes em construção:** meios de Comunicação e práticas educativas. Pelotas: JM, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da Educação. São Paulo: Vozes, 1995.

RUSSEL, D.R. (1997) **Rethinking genre in school and society:** an activity theory analysis. Disponível em: <http://www.iastate.edu/~drussel/at%26genre.html>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SAVIANI, D. A supervisão educacional, seu sentido, sua característica básica. In: **Anais do 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação.** Curitiba: Aparse, 1979.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade-da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Moacyr da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda R. de, PLACCO, Vera Maria N. de S. **As relações interpessoais na formação de professores.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II**: problemas de psicologia geral. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

WELLS, Gordon. **Indagación dialógica**. Barcelona: Paidós, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1

Roteiro de perguntas (padrão) para a observação dos Shadow Teachers

1. A seqüência utilizada pelo professor é fluída? As atividades estão interligadas?
2. A aula parece ser planejada?
3. Como você acha que os alunos se sentem?
4. Quantas oportunidades de comunicação foram oferecidas aos alunos?
5. Existe uma sensação de fechamento/conclusão das atividades e da aula?