

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC SP

ROSÂNGELA DE ALMEIDA COSTA

O SUPERVISOR ESCOLAR NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA:
REPENSANDO O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC SP

ROSÂNGELA DE ALMEIDA COSTA

O SUPERVISOR ESCOLAR NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA:
REPENSANDO O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**, sob a orientação da **Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães**.

São Paulo

2011

Resumo

COSTA, Rosângela de Almeida. **O supervisor no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita.** Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

Esta pesquisa está inserido na Linguística Aplicada, compreendida com base nas discussões de Liberali (2006), em que a organização da linguagem pode oferecer ferramentas para que pesquisadores organizem contextos de formação e pesquisa, para entender e transformar conceitos e práticas didáticas, com base em questões históricas, políticas e sociais. Tem como objetivo analisar o papel do Supervisor Escolar no contexto de formação contínua do coordenador pedagógico, com foco na compreensão e transformação dos modos como leitura e escrita são enfocadas em uma escola da rede pública municipal de São Paulo. Mais especificamente, está voltado à compreensão dos sentidos e significados dos Supervisores Escolares sobre seus papéis nas discussões em contextos de formação contínua. Está apoiado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, que compreende que a constituição do sujeito se da na relação com outros em um contexto no qual colaboração e contradição são centrais, considerando as relações sociais deste sujeito, tendo como referência Vygotsky (1930/1999, 1930/2000, 1931/1995, 1987, 1934/2001), Leontiev (1977), Bakhtin/Volochinov (1929/1999), bem como nas discussões teórico-metodológicas da pesquisa crítica de colaboração de Magalhães (2010 e prelo) sobre colaboração crítica que objetiva a análise das práticas realizadas para transformar as ações de maneira crítica e colaborativa. A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade escolar pública da periferia do Município. A produção de dados foi conduzida por meio de gravações em áudio e vídeo e em entrevistas e sessões de discussão (sessões reflexivas) e de questionários. A análise dos dados foi conduzida para a compreensão do contexto de produção e das escolhas lexicais na análise do conteúdo temático, plano geral do texto, análise de turnos para a compreensão das organizações da linguagem no estabelecimento da colaboração crítica e na produção de novos significados sobre leitura e escrita.

Palavras-chave: Pesquisa Crítica de Colaboração, Supervisão Escolar, Formação Contínua de Educadores.

BANCA EXAMINADORA

FICHA CATALOGRÁFICA

COSTA, Rosângela de Almeida. O supervisor Escolar no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita. São Paulo, 2011. PP. 104.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães

Palavras Chave: Pesquisa Crítica de Colaboração, Supervisão Escolar e Formação Contínua de Educadores.

Agradeço:

À minha orientadora e Prof.^a Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, por compartilhar sua sabedoria, exemplo, paciência e acreditar na concretização deste trabalho.

A todos os professores do LAEL, em que muitas vezes me inspirei e fortaleci, com exemplos de fé, cidadania e amor ao trabalho.

A todo o grupo de pesquisadores do LACE, com quem pude expressar sentidos e compartilhar significados.

À querida amiga Arlete, com quem sempre pude contar.

Aos Funcionários da Secretaria de Pós Graduação da PUC, pela simpatia e prontidão.

Às professoras Monica Lemos e Alice Yoko Horikawa pelas preciosas observações e sugestões em minha qualificação.

Dedico:

Ao meu querido pai João, que mesmo com tão pouco estudo, sempre acreditou na importância do conhecimento, incentivando-nos sempre com ações e palavras.

À minha querida mãe Olinda, que sempre incentivou e acreditou em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava.

Aos meus queridos irmãos Valter, Edson, Solange, José, Marcio e Amanda com quem muito aprendi e pude sempre contar.

Ao grande amor da minha vida, Fabio meu marido, pelo incentivo e apoio.

Agradeço especialmente:

À amiga e colaboradora Leila, com quem muito contei e aprendi neste processo de trabalho.

À Querida Vera, pelo carinho, humildade e confiança com que me recebeu na escola e por me fazer viver a alegria em reviver a paixão pelo trabalho de formação.

A toda a equipe da EMEF pesquisada, que me receberam com tanto carinho e confiança.

Aos amigos da Supervisão Escolar com quem divido diariamente os sonhos e perspectivas na Educação.

À querida Siomara, com quem contei quando escrevia as primeiras linhas desta pesquisa.

Às amigas Shirley, Cândida, Jussara, Eliana Carone, Eliana Benedette, Denise, Simone, Zulmira e Lucília pelo incentivo e apoio.

Resumo

COSTA, Rosângela de Almeida. **O supervisor no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita.** Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

Esta pesquisa está inserido na Linguística Aplicada, compreendida com base nas discussões de Liberali (2006), em que a organização da linguagem pode oferecer ferramentas para que pesquisadores organizem contextos de formação e pesquisa, para entender e transformar conceitos e práticas didáticas, com base em questões históricas, políticas e sociais. Tem como objetivo analisar o papel do Supervisor Escolar no contexto de formação contínua do coordenador pedagógico, com foco na compreensão e transformação dos modos como leitura e escrita são enfocadas em uma escola da rede pública municipal de São Paulo. Mais especificamente, está voltado à compreensão dos sentidos e significados dos Supervisores Escolares sobre seus papéis nas discussões em contextos de formação contínua. Está apoiado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, que compreende que a constituição do sujeito se da na relação com outros em um contexto no qual colaboração e contradição são centrais, considerando as relações sociais deste sujeito, tendo como referência Vygotsky (1930/1999, 1930/2000, 1931/1995, 1987, 1934/2001), Leontiev (1977), Bakhtin/Volochinov (1929/1999), bem como nas discussões teórico-metodológicas da pesquisa crítica de colaboração de Magalhães (2010 e prelo) sobre colaboração crítica que objetiva a análise das práticas realizadas para transformar as ações de maneira crítica e colaborativa. A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade escolar pública da periferia do Município. A produção de dados foi conduzida por meio de gravações em áudio e vídeo e em entrevistas e sessões de discussão (sessões reflexivas) e de questionários. A análise dos dados foi conduzida para a compreensão do contexto de produção e das escolhas lexicais na análise do conteúdo temático, plano geral do texto, análise de turnos para a compreensão das organizações da linguagem no estabelecimento da colaboração crítica e na produção de novos significados sobre leitura e escrita.

Palavras-chave: Pesquisa Crítica de Colaboração, Supervisão Escolar, Formação Contínua de Educadores.

Abstract

COSTA, Rosângela de Almeida. **O supervisor no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita [The supervisor in the context of continuous education: rethinking the work with reading and writing]**. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

This investigation is developed within the theoretical framework of the Critical Applied Linguistics, which, as pointed out by Liberali (2006), allows for a language organization that is structured from the argumentative perspective – essential for the education of critical-collaborative educators. The research aims at analyzing the roles played by the school supervisor in the continuous education of the pedagogical coordinator within the school context. More specifically, the research discusses the understanding and transformation of senses and meanings of two supervisors (the researcher herself and the school supervisor) about the reading and writing processes and the means by which these skills are dealt with in the realm of teachers' continuous education. The investigation is carried out based on the Socio-Cultural-Historical Theory that focuses on the socio-historical constitution of subjects mediated by cultural artifacts - especially language -, by rules, by the community and by labor division. In other words, it is a theoretical framework that highlights that the subjects learn and develop in relationship with others, in socio-historical and political contexts. The theoretical-methodological basis of the research is the Critical Research of Collaboration (Magalhães, 2010), in which collaboration and contradictions are core constructs. The investigation was carried out in a public school on the outskirts of the City of Sao Paulo. Data was produced by means of audio and video recordings of interviews and discussion meetings (reflective sessions), as well as questionnaires. By looking at lexical choices, data was analyzed so as to allow for the understanding of thematic content. Data was also analyzed by looking at turn-taking instances, types of questions asked and modalization, allowing for the understanding of collaboration and conflict on the instances of shared meanings. Results reveal the sharing of new meanings about the reading and writing processes, and about the means by which the teacher education processes are organized so that they can be understood on teachers' daily practices.

Keywords: Critical Research of Collaboration; School Intervention; Continuous Teacher Education; Reading and Writing.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 - A Teoria Sócio-Histórico-Cultural.....	19
1.1.1 - Atividade e Construção da Consciência.....	21
1.1.2 - Ensino / Aprendizagem / Desenvolvimento / ZPD	22
1.1.3 - Interação e Linguagem	24
1.1.4 - Sentido e Significado	26
1.2 - Formação Contínua de Educadores	27
1.2.1 - O Professor e a Formação Contínua	31
1.2.2 - O supervisor Escolar e a Formação Contínua	33
1.3 - Reflexão Crítica e Colaboração na Formação Contínua.....	36
1.4 - A Formação Contínua e o Processo de Colaboração e Contradição.....	39
1.5 – Leitura e Escrita	40
2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	44
2.1 - A Pesquisa Crítica de Colaboração.....	44
2.2 - O contexto de Pesquisa.....	45
2.2.1 - Caracterização da Comunidade da EMEF Pesquisada	46
2.2.2 - As Participantes	49
2.2.3 - O Percorso da Supervisora Colaboradora	49
2.2.4 - A Supervisora Colaboradora.....	51
2.3 - Produção de Dados	52
2.3.1 – Entrevistas.....	52
2.3.2 - Reuniões.....	54
2.3.3 - Questionário.....	55

2.4 - Seleção de Dados.....	55
2.5 - Categoria de Análise de Dados.....	59
2.6 - Credibilidade da Pesquisa	64
3 - DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
3.1 – Primeira parte.....	65
3.1.1. Sentidos de SC: primeira reunião... ..	67
3.2 – Segunda parte.....	71
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
5 - BIBLIOGRAFIA	97

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o papel do Supervisor Escolar no contexto de formação contínua do coordenador pedagógico, com foco na compreensão e transformação dos modos como a leitura e escrita vêm sendo enfocadas numa escola da rede pública municipal. Mais especificamente, está voltado à compreensão dos sentidos e significados de duas supervisoras sobre seus papéis nos contextos de formação contínua. Tal objetivo está relacionado ao trabalho que realizo há alguns anos como professora de educação física e como integrante da equipe gestora, como coordenadora pedagógica, vice-diretora, diretora e, atualmente, como supervisora escolar. A historicidade dessa trajetória foi criando experiências que a cada momento motivavam uma constante revisão de minha prática e a necessidade de novos conhecimentos.

Como coordenadora pedagógica, uma de minhas funções era acompanhar e coordenar a formação contínua de educadores, no entanto sentia grande dificuldade em realizar, nestes momentos, um trabalho que desse suporte às reais necessidades e dificuldades dos professores com as questões relacionadas à leitura e à escrita. É interessante refletir que não sentia essas dificuldades nas funções de vice-diretora e diretora de escola, apesar de responder também por questões pedagógicas. Todavia, minha compreensão de ser diretora não envolvia um foco específico com a formação contínua. São questões que hoje revelam a importância dos sentidos dos educadores e gestores em suas ações na escola para fazer frente à transformação da sociedade.

Na função de supervisora, no entanto, essas questões reaparecem, pois o supervisor responde pela análise dos Projetos Pedagógicos das Unidades Escolares, bem como pela aprovação e acompanhamento dos Projetos desenvolvidos nas formações de educadores, entre outros. Porém, o supervisor, diferentemente das funções anteriores, não recebe formação para tal, como recebem os coordenadores pedagógicos, o que dificulta sua compreensão quanto à organização de sua ação.

Nas escolas municipais de São Paulo, a formação dos coordenadores pedagógicos é realizada por uma Equipe da Diretoria Regional de Educação,

denominada *Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica* (DOTP), que por sua vez recebe formação da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria de Educação. Há uma lacuna existente entre a responsabilidade do Supervisor Escolar em aprovar e acompanhar os projetos da secretaria, mais especificamente os projetos de formação contínua de educadores e a ausência de formação para tal. Essa lacuna dificulta a atuação do Supervisor Escolar, pois suas análises e orientações podem não corresponder às trabalhadas pelas Diretorias de Orientações Técnicas com os Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares.

Dar conta dessa discrepância fortaleceria o trabalho do supervisor, o que é importante se lembrarmos que os focos das formações desenvolvidas pelas Diretorias de Orientações Técnicas têm como uma das metas da Secretaria Municipal de Educação reverter o fracasso escolar associado à alfabetização. A necessidade de transformar o trabalho com leitura e escrita está revelada nos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF - disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php), sobre a evolução dos níveis de alfabetismo – leitura e escrita de 2001 a 2005. Esse indicador revela que, da população jovem e adulta (de 15 a 64 anos) no Brasil, 7% encontravam-se classificados como analfabetos, 30% como alfabetizados de forma rudimentar, 38% como alfabetizados no nível básico e 26% como alfabetizados no nível pleno.

O INAF classificou a população brasileira de acordo com suas habilidades em leitura/escrita (letramento) e em matemática (numeramento), da seguinte forma:

- Analfabetos funcionais, o que corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
- Alfabetismo rudimentar, o que corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

- Alfabetismo básico, referente a pessoas classificadas como funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando às operações requeridas que envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;
- Alfabetismo pleno, referente a pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada. Leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos

Os resultados de 2009 revelam avanços no alfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos, uma redução na proporção dos chamados "analfabetos absolutos" de 9% para 7% entre 2007 e 2009, acompanhada por uma queda ainda mais expressiva, de seis pontos percentuais no nível rudimentar, o que amplia consideravelmente a proporção de brasileiros adultos classificados como funcionalmente alfabetizados. O nível básico segue apresentando um contínuo crescimento, passando de 34%, em 2001-2002, para 47%, em 2009. Já o nível pleno de alfabetismo não mostra crescimento, oscilando na margem de erro da pesquisa e se mantendo em, aproximadamente, um quarto do total de brasileiros.

Nesse quadro, muitos alunos completam o Ensino Fundamental sem condições de elaborar um currículo, redigir uma solicitação de emprego, compreender ou interpretar uma notícia veiculada em jornais ou mesmo acompanhar satisfatoriamente o Ensino Médio e Universitário. Condições estas que se colocam como entrave na garantia de qualidade de vida dessas pessoas

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação apontou no Documento Expectativa de Aprendizagem e Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental II as expectativas levantadas por meio de pesquisa por amostragem, realizada pelo

Ibope/Ação Educativa 2005, para avaliar a capacidade da escrita dos alunos do 3º ano do Ciclo I. Segundo os dados recolhidos, existem escolas que chegam a ter 30% de alunos que não escrevem convencionalmente. Também segundo estudos da Secretaria Municipal de Educação (SME), 12% (10 mil alunos da rede) são repetentes ao final do Ciclo I. Estes dados demonstram a limitação dos alunos em sua condição plena como cidadãos, já que não apresentam preparo suficiente para agir de forma autônoma na sociedade, tornando clara a necessidade de transformação desse quadro.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem investido esforços nessa direção. Em 2005, a rede iniciou um programa denominado *LER E ESCREVER: Prioridade na Escola Municipal*, composto por três projetos: “Toda Força ao 1º ano”, “Projeto Intensivo no ciclo I – PIC e “Ler e Escrever em todas as áreas”. O primeiro se refere a um projeto que cria condições de aprendizagem de leitura e escrita aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I. O segundo, denominado PIC, destina-se a reorganizar a estrutura e funcionamento das classes do 4º ano do Ensino Fundamental I que tenham repetido o ano. O Ler e Escrever prevê que os professores de todas as áreas abordem as práticas de leitura e escrita como instrumento de aprendizagem.

Esse programa pressupunha inicialmente planejamento, implantação e implementação do programa com formação continuada do trio gestor, (Supervisor Escolar, Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico), por meio de:

- Encontros mensais de trabalho envolvendo DOT (Diretorias de Orientação Técnica)/SME e Regionais;
- Encontros bimestrais envolvendo Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares;
- Encontros com Supervisores e Equipes Técnicas das Diretorias.

Foram elaborados recursos materiais para apoio da ação dos professores e técnicos da rede como os Referenciais de Expectativas de Aprendizagens e Orientações Curriculares, com o objetivo de subsidiar as reflexões e estudos coletivos na Unidade escolar. Destacamos que tal programa, no decorrer desta pesquisa, por meio de portarias, sofreu algumas reorientações.

Os momentos de estudos coletivos já ocorrem nas escolas de ensino fundamental do município de São Paulo de acordo com a opção de jornada de trabalho de cada professor. São duas as categorias de jornada amparadas pela lei 14.660/07:

- JEIF - Jornada Especial Integral de Formação - composta de 25 horas/aula diretamente com alunos, 8 horas/aula de estudo coletivo obrigatório e igualmente remunerado e 3 horas de estudo e/ou trabalho individual adicional;
- JBD - Jornada Básica do Docente – composta de 25 horas/aula diretamente com alunos e 3 horas/aula atividades, podendo participar opcionalmente dos grupos de estudos coletivos, sendo remunerados por seu trabalho excedente (TEX).

Os horários de estudo coletivos são regulamentados anualmente por uma portaria que os organiza em Projetos Especiais de Ação (PEA), em que quatro das oito horas de estudo coletivo são destinadas ao Programa Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse programa tem como meta, como já dito, reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização. O horário de formação, como já mencionado, é acompanhado pelo Coordenador Pedagógico e pelo Supervisor Escolar da Unidade em todo seu processo de diagnóstico, aprovação e avaliação.

A perspectiva está em como construir contextos colaborativos para discussão crítica das necessidades e valores das escolas e da produção conjunta de modos de agir, com base nos programas municipais. Também pesquisas desenvolvidas nas relações universidades/escolas têm levado muitos pesquisadores a buscarem na formação de educadores respostas que atendam à transformação de nossas escolas oficiais, com foco em áreas diversas e com objetivos também diversos.

A problemática criada por esse quadro foi o motivo que me levou a procurar entender como agir para sua transformação. Assim, esta pesquisa está inserida na temática de Pesquisa, Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), que é parte integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem e Atividade em Contexto Escolar (LACE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenado por Magalhães e Liberali. O Grupo de Pesquisa LACE tem como objetivo aprofundar a

discussão das questões de linguagem relacionadas à formação de professores, desenvolver pesquisas de intervenção para a constituição de profissionais colaborativos críticos e criativos quanto ao compartilhamento de sentidos e significados, sobre conceitos e formas de participação em educação, no caso deste trabalho sobre leitura e escrita, enfatizando a perspectiva da atividade sócio-histórico-cultural. Está inserido no projeto de pesquisa de Magalhães, apoiado pelo CNPQ “Colaboração na Formação de Profissionais Reflexivos e Críticos: Pesquisa e Extensão”.

Várias pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas para investigar o papel da gestão escolar com foco em questões específicas que, de alguma forma, diferem desta proposta. Por exemplo, Oliveira (2006) examina o trabalho do Coordenador Pedagógico como mediador no processo de formação contínua de professores. Vieira (2008) investiga e descreve a atuação do Supervisor Escolar da rede municipal de São Paulo com o objetivo de identificar qual tem sido o perfil de ação desse supervisor e como esse trabalho é percebido pelos diferentes profissionais da unidade escolar, estabelecendo-se um paralelo entre a ação supervisora proposta nos documentos legais e a ação supervisora efetivada na visão do próprio supervisor e na percepção dos profissionais com os quais atua. Aranha (2009) investiga o processo de produção de significados compartilhados sobre direção escolar a partir do processo colaborativo desenvolvido entre uma pesquisadora e a diretora de uma escola da rede pública municipal. Cabral (2010) investiga a atuação profissional da Supervisão Escolar, trazendo uma discussão sobre as atribuições do Supervisor Escolar, mediante a realização de um estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede Pública da Cidade de São Paulo, entre outros. Já com foco nas questões referentes à leitura e à escrita, Horikawa (2006) investigou os modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura na formação continuada. Pozzetti (2007) discutiu a formação do professor leitor e prática de leitura em diferentes contextos. Enquanto Fuji (2008) discutiu leitura, formação de conceitos e construção da cidadania no Projeto LEDA, Lima (2008) tem como objetivo compreender a proposta de leitura de textos literários feita no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) e Celegato (2008) que busca revelar os significados do curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever” para um grupo de professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, para as coordenadoras

pedagógicas que atuam como formadoras e para o vice-diretor de uma escola considerada modelo na zona norte de São Paulo.

Levando em conta esses trabalhos e a prioridade da leitura e escrita na Rede Municipal de Educação, esta dissertação objetiva especificamente:

1. Compreender os sentidos e significados dos Supervisores Escolares sobre seus papéis nas discussões e práticas de leitura e escrita.

2. Criar ZPD para a compreensão e transformação dos sentidos e significados sobre leitura e produção, quanto ao trabalho desenvolvido e quanto ao papel do supervisor na formação da Equipe Gestora e professores.

Dessa forma, este trabalho pretende responder às seguintes perguntas:

1 - Quais os sentidos e significados dos participantes quanto aos conceitos e práticas de leitura e escrita na formação contínua da Equipe Gestora e dos professores para avaliação, compreensão e transformação do trabalho desenvolvido na escola?

2 – Esses sentidos e significados são compartilhados e transformados no decorrer do trabalho? Como?

1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresento neste capítulo os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa, nos quais a Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) possui papel central. Está organizado para focar as discussões de Vygotsky (1927/2004), Bakhtin/Volochinov (1929/1999), Leontiev (1977), Daniels (2002), Newman e Hozman (2002), entre outros. Discutem com base em Marx e Engels (1845-2007) questões de atividade e consciência e os conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Analisamos também a Formação Contínua de Educadores, com foco no supervisor escolar e a questão de leitura e escrita, central nesta dissertação.

1.1 – A Teoria Sócio- Histórico-Cultural

A TSHC – (Teoria Sócio-Histórico-Cultural) embasa esta pesquisa. Teve seu berço na psicologia e na perspectiva de Vygotsky, decorrente do que ele chama de “crise da psicologia”, em que esta enfocava de forma dualista questões internas e externas na constituição do sujeito. Contrapondo-se aos modelos empiristas e idealistas, Vygotsky tenta construir uma nova psicologia, em que o sujeito se constitui na relação com outros em um contexto no qual colaboração e contradição são centrais, considerando as relações sociais deste sujeito, num processo dialético entre o interno e o externo. Baseia-se na compreensão de que os sentidos e significados são produzidos nas relações entre os sujeitos, em situações sócio-históricas e culturais particulares, mediadas pela linguagem e/ou outras ferramentas culturais.

A opção de trazer os termos Sócio-Histórico-Cultural para definirmos a base teórica desta pesquisa está na escolha dos participantes do Grupo de Pesquisa

LACE, que considera a colocação dos três termos como fundamentais à compreensão de como os indivíduos se constituem na atividade prática e coletiva.

Nas discussões de Vygotsky (1930/1999, 1930/2000, 1931/1995, 1987, 1934/2001), e Leontiev (1977), com base em Marx, o conceito de colaboração crítica no compartilhamento de sentidos e significados é central à compreensão constituição do sujeito, bem como para o processo de compartilhamento e transformação de significados rotinizados e cristalizados na produção de novos significados. De fato, apoiado nas discussões de Marx (1818-1883) sobre o materialismo histórico-dialético, Vygotsky trabalhou com a perspectiva de que o desenvolvimento humano tem lugar por meio da apropriação das experiências históricas e culturais e pela interação social.

Para Marx, os homens se distinguem dos animais por vários motivos, principalmente assim que começam a produzir os seus meios de subsistência. Segundo Marx “aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção” (MARX, 1818-1883, p. 25). Para ele, as produções humanas estão ligadas à atividade material e ao intercâmbio material entre os homens no trabalho, assim, à medida que transformam a natureza pela necessidade de subsistência, com a atividade de seu trabalho, transformam a si próprios, ao outro e a realidade em que vivem. Nesse quadro, a linguagem se constituiu como um importante instrumento de mediação na atividade consciente do homem em modificar a natureza para satisfazer suas necessidades básicas. Assim a linguagem surgiu como uma ferramenta necessária para possibilitar a comunicação com outros indivíduos e propiciar a construção de novos conhecimentos para manutenção da humanidade e continuidade da história. De acordo com Daniels, a mediação:

abre caminhos para o desenvolvimento numa determinada ação, na qual os elementos mediadores se servem como meios pelos quais os indivíduos influem sobre determinados fatores e por eles são influenciados no desenrolar da atividade humana. (DANIELS, 2008, p. 4)

Dessa forma, o conceito de atividade para Vygotsky é central na constituição da consciência humana, o que discuto a seguir.

1.1.1 – A Atividade e Construção da Consciência

Compreender a atividade e a construção da consciência na Psicologia Sócio-Histórico-Cultural corresponde a entender que o sujeito é fruto de suas relações, e que nestas relações com o mundo, interfere sobre ele através da atividade e é interferido por ele, constituindo-se.

A manutenção de sua condição humana e a construção de sua cultura se deu na atividade do trabalho, nas relações com o mundo social, coletivo, objetivo e subjetivo.

Assim também a dimensão psicológica do homem se deu através da diversidade de suas emoções, pensamentos, linguagem e imagens.

De acordo com Marx e Engels, “A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX e ENGELS, 1845-2009 p. 31). E é nesta perspectiva materialista dialética que Vygotsky centra seus estudos.

Como já foi dito, contrário ao reducionismo, tanto dos objetivistas quanto dos subjetivistas, por considerar que o sujeito não se constitui a partir de fenômenos internos, nem tampouco de processo pacífico de reflexo do meio, o que caracteriza uma perspectiva dualista, Vygotsky e seus seguidores bebem da perspectiva dialética de Marx e Engels, e do monismo de Espinosa.

Para Vygotsky, a consciência deve ser entendida como um processo permanente de construção que se dá através das relações sócias, históricas e culturais do sujeito, ou seja, das atividades humanas que se estabelecem.

O estabelecimento das relações humanas tem como um de seus principais instrumentos de mediação a linguagem, que para Vygotsky, assim com o pensamento, é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

(...) as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 1987-2008, p. 190)

Nesse sentido, compreendemos que a linguagem constitui fundamental instrumento de mediação na constituição humana, como atividade significativa do mundo, em que o homem nesse processo de relação sócio-histórico-cultural materializa-o, individualiza-se e humaniza-se.

A atividade complexa dos animais superiores submetida a relações naturais entre coisas transforma-se no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem a forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência Humana. (LEONTIEV, 1959-1964, p. 84, 85)

Com vistas a auxiliar a compreensão desta pesquisa que se dá em contexto escolar, ambiente privilegiador de aprendizagem e constituição de sujeitos, fez-se necessária esta breve apresentação sobre atividade e consciência, assim como Ensino aprendizagem ZPD que apresentamos a seguir.

1.1.2– Ensino / Aprendizagem / Desenvolvimento / ZPD

Inserida na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, em que as atividades sociais são privilegiadas e imprescindíveis na constituição do ser humano, torna-se necessário nesta pesquisa a compreensão do conceito ensino/aprendizagem por se tratar de um trabalho realizado em contexto educacional.

Partindo da discussão de Marx para explicar a constituição do homem pela atividade de seu trabalho, Vygotsky (1934) enfatiza o papel do uso de instrumentos e do trabalho na cultura humana. É importante lembrar que Vygotsky realizou seus trabalhos nas primeiras décadas do século XX, quando dominavam o behaviorismo e o idealismo, ambos com uma concepção dualista de compreensão do ser humano. Vygotsky (1934) aprofunda seus estudos na teoria em que os fenômenos psicológicos estão além do sistema estímulo resposta e da relação direta do sujeito com o objeto. Para ele, essa relação é mediada por instrumentos (Vygotsky, 1934-1998).

Vygotsky utilizou o conceito material de ferramenta para elaborar o conceito de ferramenta simbólica (signos/linguagem) de modo que pudesse explicar o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da mediação entre o sujeito e o objeto. Nesse quadro, a “linguagem age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (Vygotsky, 1984, p. 59-60).

Vygotsky (1984) vê a linguagem como o mais importante instrumento na constituição do ser humano, pois é por meio dela que o sujeito tem acesso às informações históricas, sociais e culturais da sociedade que o cerca, possibilitando sua formação plena como indivíduo. Para ele,

(...) signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”, (VYGOTSKY, 1984, p. 31).

Newman e Holzman (1993) definem instrumentos de duas diferentes maneiras: instrumentos produzidos em massa (martelos, chave de fenda, serras elétricas etc.) e os produzidos por ferramenteiros, aqueles específica e exclusivamente projetados e desenvolvidos para auxiliar no desenvolvimento de outros instrumentos, e dependendo de sua utilização pelo homem pode modificar a si mesmo como também sua cultura, e é neste último sentido que a linguagem é entendida como instrumento.

Diante da necessidade de rediscussão e redimensionamento de práticas que não atendem mais às necessidades atuais de nossa comunidade escolar, este trabalho busca, por meio de um trabalho colaborativo entre as participantes, a reflexão sobre seus papéis, uma vez que, como apontam Newman e Holzman (2002, p. 90), partindo do pensamento Vygotskiano, “é na produção de atividade (contextos) que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento.”

Newman e Holzman (2002) apontam que para Vygotsky as relações entre aprendizagem e desenvolvimento possuem complexas inter-relações, que não eram vistas nem como processo único, nem como processos independentes, e que sua relação se dá na zona de desenvolvimento proximal.

Nesse quadro, a discussão sobre a criação de ZPD para possibilitar a reflexão sobre as ações em sala de aula, bem como sobre ela, com vistas à compreensão e transformação do trabalho com leitura e escrita, é central para esta dissertação. De acordo com Magalhães (2009, p. 61), a ZPD pode ser entendida como “uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora ‘prática-crítica’, em que a colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de novas trilhas (desenvolvimento)”.

Para Vygotsky (1984, p. 99), “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”, conceito que reforça a importância de atividades coletivas e de trocas para aprendizagem e desenvolvimento e o central papel da ZPD.

A ZPD não é “zona” nenhuma!... ela nem esta em qualquer coisa nem qualquer coisa esta nela. Tampouco é um modelo ou um paradigma. Antes é um antiparadigma – uma unidade, como Vygotsky a chama. Especificamente, é uma unidade histórica. (NEWMAN E HOLTZMAN, 2002, p.106)

Relacionado à discussão de ZPD estão os conceitos de interação e linguagem que discuto a seguir.

1.1.3 - Interação e Linguagem

Apresento nesta seção um tema essencial para a pesquisa, a relação interação e linguagem, tendo como base a perspectiva Vygotskyana (1987-2008), em que o sujeito se desenvolve e se constitui na relação sócio-histórico-cultural, e Bakhtiniana (1929-1999) de como a linguagem é compreendida e utilizada na sociedade.

Contrários aos objetivistas e subjetivistas, ambos possuem como premissa a teoria marxista, o que esclarece suas afinidades teóricas quanto à importância da historicidade, interações e linguagem na constituição humana.

Para Marx e Engels (1845/1846-2009 p. 44),

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também pra mim, e a linguagem só nasce como a consciência, da necessidade orgânica, do intercâmbio com outros homens. (MARX E ENGELS, 1845/1846-2009 p. 44)

De acordo com Bakhtin (1929-2009), a consciência só se torna consciência se for impregnada de conteúdo ideológico decorrente do processo de interação social, tornando forma e existência nos signos criados pela sociedade em seus diversos grupos organizados. Os signos são por ele compreendidos como alimento da consciência.

Segundo Bakhtin (1929-2009, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por natureza”, ou seja, é por meio dela que explicitamos nossas ideias, emoções, sensações, constituindo-se no signo mais puro e neutro da relação humana.

Para Bakhtin, a palavra como instrumento da consciência acompanha toda criação ideológica (um quadro, uma peça musical, um comportamento humano, um ritual) transitando por todas as interações.

Vygotsky pôde constatar em seus experimentos que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (1987-2008, p. 62). E sendo a linguagem produzida social e historicamente é instrumento fundamental na constituição humana.

De acordo com Vygotsky, a relação do desenvolvimento com a palavra se dá num processo, num movimento que vai e vem do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Para ele, todas as funções psíquicas superiores, bem como a formação de conceitos, são mediadas pelo signo palavra, fruto de uma atividade complexa em direção à solução de um problema.

Tanto para a psicologia soviética, quanto para Vygotsky, o conceito de ferramenta é importante, pois representa elementos da cultura desenvolvidos pelos sujeitos para controle de seu próprio processo mental. Neste sentido, de acordo com Holzmann (1996-2002 p. 101), “o signo é uma das mais importantes ferramentas psicológicas, pois o sistema de signos (língua) torna possível a transição do interpsicológico para o intrapsicológico.

Nesta perspectiva, Vygotsky discute a importância de se buscar uma metodologia que atenda às necessidades da psicologia, faz uma proposta para o

estudo da mente, declarando (1978, p. 65) que o método é “simultaneamente pré-requisito e produto, a ferramenta e o resultado do estudo”.

Tendo então a linguagem este papel duplo e dialético:

(...) precisamos desenvolver uma análise da linguagem que se preocupe com seus propósitos- especificamente, seu papel na estruturação da realidade cognitiva e social do grupo e na facilitação da interação voltada para um objetivo. (WERTSCH, 1980, p. 5)

Nesse sentido, é central nesta pesquisa a apresentação dos conceitos apontados, uma vez que propicia e facilita a compreensão dos discursos das participantes, suas histórias e visões de mundo, e o compartilhamento de significados decorrentes das interações.

Apresento a seguir os conceitos sentido e significado.

1.1.4 - Sentido e Significado

Como já apontamos, com base nos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, Bakhtin e outros autores, a linguagem possui papel central como instrumento de interação, mediador e constitutivo do sujeito.

A constituição dos sujeitos nesta perspectiva dependerá das interpretações e visões de mundo de cada um e das trocas estabelecidas nesta interação, ou seja, dos sentidos de cada indivíduo e do compartilhamento dos significados.

Deste modo Vygotsky, numa abordagem psicológica, entende que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. (VYGOTSKY, 1896-1934, p. 181)

Essa citação aponta que o sentido possui um caráter individual que a pessoa traz de sua história, de suas experiências, enquanto o significado é atribuído àquilo que é socialmente e historicamente aceito, é mais estável.

A relação entre sentidos e significado é um processo dialógico de ir e vir, de construção, questionamento e reconstrução. Liberali (2006) aponta que de acordo com Leontiev, o significado de uma palavra poderia ser entendido como uma produção social convencional com uma natureza relativamente estável através da qual os seres humanos se apropriam de produções das gerações anteriores.

Na mesma direção, Bakhtin e Volochinov, numa abordagem linguística, tratam esta questão através dos termos Tema e Significação da Língua em que “o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1895-1975 p. 131), ou seja, o tema é a expressão de uma situação histórica concreta, tende a ser fluídica e dinâmica. Além disso, a significação é a capacidade potencial de construir sentido, tem natureza abstrata, permanente e estável.

Contribuindo ainda para a compreensão deste conceito, para Leontiev (1977) os significados constituem nossa consciência social através da linguagem que foi produzida pela sociedade no decorrer da história. Em suas palavras (1978-1983, p.96), “o significado é o reflexo da realidade, independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta”. Já o sentido (1978-1983, p. 97) “é a relação que se cria na vida e na atividade do sujeito”.

Tais conceitos brevemente apresentados poderão no decorrer desta pesquisa nos auxiliar a vislumbrar como o processo de interação entre as participantes, propiciarão possibilidades de trocas, negociações e aprendizagens entre as mesmas.

1.2 - Formação Contínua de Educadores

Diante de uma realidade que aponta para números tão significativos de alunos que não dominam a leitura e a escrita, como já apontadas nesta pesquisa, faz-se necessária uma reflexão sobre a formação de educadores, mais especificamente, a formação contínua, objeto deste trabalho.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a extraordinária expansão das universidades, principalmente as privadas, a partir dos anos 80, demonstra, através de resultados de avaliação de cursos de formação e desempenho, insuficiência e ainda inadequação dos cursos de formação inicial.

Nas palavras de Imbernón, a formação deveria

(...) dotar o professor de elementos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa, e por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. (IMBERNÓN, 2006, p. 40)

Nesse sentido, é notada uma crescente atenção a cursos de formação contínua, com vistas a atenuar as lacunas decorrentes das formações iniciais. Prova disto, de acordo com Censo de Profissionais de Magistério da Educação Básica de 2003, analisados por Catrib (2008) é:

701.516 desses profissionais, de um total de 1.542.878, participaram de alguma atividade ou curso, presencial, semipresencial ou a distância, nos dois anos anteriores, oferecidos quer por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, estados e municípios, quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por ONGs, sindicatos, ou ainda pelas próprias escolas. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200)

No entanto, de acordo com Gatti e Barreto (2009), as formações que se deram a partir de 1980 para amenizar os problemas e lacunas das formações iniciais não surtiram os efeitos esperados. Dentre os motivos e dificuldades encontradas, consta a formação em massa, a brevidade dos cursos, o nível de preparação das instituições formadoras, os baixos recursos financeiros investidos e ainda a pouca ou nenhuma participação de professores na política de formação docente, o que muitas vezes afasta a formação contínua de seu fazer pedagógico concreto e real.

Outra característica importante a ser destacada é o que as autoras chamam de modelo "cascata", em que um grupo recebe formação, tornando-se formador para

outro grupo que receberá formação e será formador. Procedimento que se dá normalmente entre as esferas gestoras de ensino e, que apesar de atingir um número expressivo de profissionais, não surte o efeito necessário.

Entretanto, especificamente na Rede Municipal de São Paulo, houve a partir de 1980 mudanças significativas, percebidas pelo investimento do Governo Mário Covas na formação de professores e especialistas por meio de convênios com universidades. Foi criada a função de auxiliar pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil e a reestruturada carreira do magistério.

Outro momento de mudanças significativas na política educacional no município de São Paulo referente à formação docente ocorreu no período de (1989 - 1992), no Governo de Luiza Erundina, que tinha à frente da Secretaria da Educação o educador Paulo Freire. Esta gestão privilegiava a participação comunitária, a descentralização e a autonomia na formação de professores e aluno cidadãos. Para isso, a Secretaria da Educação investiu num projeto de Formação Permanente de Educadores, fundamentada no conceito de ação-reflexão-ação, que valorizava a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade e o estudo da realidade local das unidades escolares. Todavia, essas questões não foram continuadas em projetos posteriores de diferentes gestões, que investiram em outras formas na condução do processo educacional.

Contudo, houve um grande avanço na formação de educadores, com a implantação da Lei nº 11.229 de 26.06.1992 (Estatuto do Magistério Público), em 1992, que instituiu no artigo 59 a "JTI" Jornada de Tempo Integral, composta por 100 horas mensais e 50 horas adicionais, que enfocavam o "tempo remunerado de que dispõe o profissional do ensino docente para o desenvolvimento de atividades extraclases", tais como o "trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas". Essa questão da remuneração de momentos de formação se mantém, embora de formas diferentes.

Legalmente hoje há a Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, denominada anteriormente de JTI (Jornada Integral de Trabalho), que corresponde a 15 horas adicionais às 25 horas/aula. Dessas 15 horas adicionais, oito são destinadas ao trabalho coletivo e o restante à elaboração de atividades extraclases.

As oito horas destinadas ao trabalho coletivo para elaboração do projeto de formação são organizadas conforme programação publicada, anualmente, por meio de portaria, em consonância com diretrizes da Secretaria Municipal da Educação (SME) e do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional (UE), denominado “Projeto Especial de Ação” (PEA). De acordo com portaria 1566/08, o trabalho em desenvolvimento nas UEs necessita enfatizar:

Instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, às responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino.

Essa portaria estabelece, entre outras coisas, que o PEA deva ter ações voltadas para a implementação de projetos e programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, dentre os quais o Programa Ler e Escrever e as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas, citadas aqui por corresponderem ao Ensino Fundamental e por tratar de aprimorar o rendimento da qualidade de ensino. Ele é desenvolvido na UE, nas oito horas destinadas ao trabalho coletivo durante a semana. É planejado, elaborado e desenvolvido pelo grupo de educadores, e submetido ao conselho de escola, semestralmente, coordenado pelo Coordenador Pedagógico desde sua elaboração, condução e acompanhamento diário, devendo ser aprovado e acompanhado pelo Supervisor Escolar. O PEA pressupõe, também, a formação de Coordenadores Pedagógicos por Equipe de Orientação Técnica das Diretorias Regionais de Educação e para professores regentes de turmas de projeto específico para 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ciclo I, participantes do programa. Um aspecto importante a ser considerado é que apesar da obrigatoriedade do supervisor escolar proceder a análise e aprovação do projeto, ele não recebe formação específica para sua participação no programa.

Embora haja um avanço qualitativo no que se refere à formação contínua de educadores, nas escolas municipais ele não é ainda suficiente para garantir um trabalho teórico-prático que corresponda às necessidades de equalização das dificuldades voltadas à leitura e à escrita, o que é, de fato, comum às escolas das

redes oficiais de ensino. Dentre estas perspectivas, como já foi dito, objetivamos no grupo LACE aprofundar essas discussões, desenvolvendo pesquisas de intervenção para a constituição de profissionais colaborativos, críticos e criativos quanto ao compartilhamento de sentidos e significados sobre conceitos e formas de participação em educação.

1.2.1 - O Professor e a Formação Contínua

Os dados acima apresentados quanto ao aumento de demanda de profissionais da educação, mais especificamente de professores por cursos de formação contínua, deixam clara a preocupação e a necessidade desses profissionais em qualificar seu trabalho.

Entretanto, vários aspectos devem ser considerados nessa reflexão, um deles, como já foi citado, é o sentimento de pertencimento dos professores em sua área de atuação, que não têm sido estimulados e valorizados pelos programas e políticas de formação contínua.

(...) a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202 e 203)

Assim como uma política de base, em que também os professores possam participar efetivamente da construção de programas de formação contínua, outros fatores, conforme Imbernón (2006), como salário, demanda do mercado de trabalho, clima de trabalho nas escolas, estruturas hierárquicas e carreira docente, são também elementos importantes de desenvolvimento profissional.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), pesquisas recentes têm demonstrado uma reconceituação nas propostas de formações contínuas, com vistas a atender questões relativas à identidade do professor, centradas no potencial de auto crescimento do mesmo, em que suas representações, atitudes e motivações passam

a ter novo valor, representando seu protagonismo na implementação e mudanças nas práticas educativas.

Segundo as autoras acima citadas, a formação contínua como ideia de desenvolvimento profissional é a base de dois modelos recentes nas literaturas ligadas ao tema: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Ainda nesta perspectiva de participação de professores em contexto de formação contínua, Liberali (2008) discute, baseada em Habermas (1973) e Van Manen (1977), o conceito de Reflexão Crítica representada por três principais: (1) Reflexão Técnica, (2) Reflexão Prática e (3) Reflexão Crítica.

A Reflexão Técnica é caracterizada por uma participação apenas técnica, marcada por avaliações e mudanças, partindo de normas da teoria, enquanto a Reflexão Prática é marcada pela tendência por discorrer sobre a prática, numa expectativa de compreender os problemas partindo de experiências e conhecimentos de mundo.

Já a Reflexão Crítica é marcada tanto por conhecimento das normas da teoria, quanto pelo conhecimento das condições práticas do dia a dia. No entanto, seria necessário acrescentar a esses contextos, segundo Liberali (2008), valores morais e éticos, em que os interesses centram-se em resolver contradições em direção à emancipação e à autonomia dos participantes, que implicam:

(...) transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade. (LIBERALI, 2008, p. 38)

Magalhães (2003) discute o objetivo dos formadores ao utilizar a ferramenta crítica para negociar e avaliar criticamente os eventos escolares e intervir na construção de um currículo emancipatório, questões estas fundamentais para a construção de novas identidades de professores e alunos.

(...) transformar a cultura da escola pressupõe repensar questões de identidade profissional, de papéis de professores e de alunos e de conceitos

de ensino aprendizagem e de linguagem em sua relação com o contexto sócio cultural mais amplo. (MAGALHÃES, 2008, p. 154)

É com estes pressupostos que pesquisas vêm sendo desenvolvidas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada (LAEL) PUC, SP.

Investigações que discutem a formação contínua como uma forma de trazer para a escola uma discussão ampla sobre o conhecimento que é ou deve ser construído e/ ou valorizado nas práticas discursivas institucionais e sobre quem é ou deve ser ouvido. (MAGALHÃES, 2008, p. 88)

1.2.2 - O supervisor Escolar e a Formação Contínua

A História do Supervisor Escolar em São Paulo, conforme Cabral (2010) teve início em 1933 quando o então diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo Fernando de Azevedo regulamentou a formação profissional de professores primários, secundários e administradores escolares, transformando o Instituto Caetano de Campos em Instituto de Educação, em nível Universitário.

Nesse instituto, dentre outros, iniciou o curso para formação de diretores e inspetores e cursos especiais de aperfeiçoamento para administração e inspeção escolar.

No Município de São Paulo, sua história inicia mais adiante, em 1967, decorrente das transformações dos antigos cargos de inspetor regional de educação, com provimento em promoção, que se deu até 1975, quando acontece o primeiro concurso para inspetor escolar. No entanto, este cargo foi extinto e os cargos de supervisores escolares se davam por indicação de confiança pelos gabinetes e políticos do governo.

Este panorama só foi alterado quando em 1992, no Governo da Prefeita Luiza Erundina, através da Lei 11.229 de 1992, o Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo foi definido dentro do quadro de integrantes da carreira do magistério, mediante concurso de ingresso e acesso ao atual cargo de supervisor escolar, de acordo com a Lei 11.434/93, tendo em 1995 o primeiro concurso público para o cargo.

Em 2008, através da Lei 14.660, foram introduzidas duas áreas de atuação no Magistério Municipal, a de docência e a de gestão educacional, com o supervisor escolar inserido no último.

Nesse ínterim, diretrizes para a ação supervisora se deram em diferentes momentos. O primeiro deles trata da portaria 5.090 de 26.05.1981, sofrendo alterações em 1996, através da portaria 1.632 de 15.04.1996, em 2000, através da portaria 4.070 de 23.10.2000 e em 2002, através da portaria inter secretarial 06/2002.

Em 2009, realiza-se no município de São Paulo um concurso público para provimento efetivo de cargos vagos, dentre eles o de Supervisor Escolar, constando em seu edital as seguintes diretrizes para a função:

I. Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais das redes pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;

II. Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;

III. Elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das U.E, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente da U.E.;

IV. Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais;

V. Apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;

VI. Acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente;

VII. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos;

VIII. Orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

IX. Diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;

X. Analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação;

XI. Acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.

Observando as onze diretrizes pertinentes à ação supervisora em edital do último concurso público de acesso ao cargo, constatamos que todo o processo de implementação das Diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação se dá através de orientação, acompanhamento e avaliação dos Supervisores às Unidades Educacionais, o que caracteriza grande perspectiva pedagógica.

Nesse sentido é importante considerar, principalmente devido aos atuais investimentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo rumo à meta de reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização, os investimentos também na formação contínua desse profissional.

Considerando as formações em larga escala, (Cabral, 2010), os Supervisores Escolares tiveram em 1997, que teve como tema reflexões acerca de demanda, quantidade e causas de evasão escolar e CNEE (crianças com necessidades educativas especiais) e o papel da Supervisão Escolar neste contexto.

Ocorreu também em 1998 outro encontro, este composto por dois módulos. Um deles se referia ao tema Supervisão e Currículo, enquanto o outro tratava de documentos oficiais da secretaria e legislação.

Em 2006, a Supervisão Escolar e Diretores de Escola, Cabral (2010), participam de um programa de formação contínua em parceria com a Fundação Victor Civita, coordenado pela Organização não Governamental Instituto de Protagonismo Jovem e Educação Protagonistas, o qual originou dois materiais escritos. Um deles tratava da temática Diagnóstico da Educação no Município e o outro focou o Plano de Educação da Cidade.

Também em 2008, a Supervisão Escolar participou do curso “Acompanhamento e avaliação da implementação de programas”, coordenado pelos professores Romualdo Luiz Portela de Oliveira e Sandra Zachie Zakia, da Universidade de São Paulo.

Tendo em vista a formação contínua vivida pelos Supervisores acima apresentada nos questionamos, sobre a periodicidade dos mesmos, se são compatíveis com as inúmeras e complexas demandas desse profissional que recebe a denominação de “*Super*” *Visor*.

Questionamos ainda se temas abordados nas formações são compatíveis às necessidades concretas do cotidiano escolar, se possuem uma convergência

dialógica entre os que planejam as metas a serem atingidas e os que executam, bem como dos agentes intermediários do processo e também se atendem aos pressupostos estabelecidos em 2005 no Programa *Ler e Escrever*, pois:

Projetos de Formação Contínua de educadores nos quais teoria e prática são dissociadas e enfatizadas como oposições, em que a prática ocupa lugar secundário, não oferecem aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo, através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, a sua ação em sala de aula. (MAGALHÃES, 2007, p. 89 e 90)

1.3 - Reflexão Crítica e Colaboração na Formação Contínua

Esta seção discute o conceito de reflexão crítica e sua relação com questões de colaboração, ambos essenciais nos contextos de formação profissional. De fato, os momentos de formação contínua existentes hoje nas Unidades Escolares da rede pública têm sido foco de muitos pesquisadores que, insatisfeitos com os modos como funcionam esses momentos em que a teoria é privilegiada, desvinculada da prática ou vice-versa, como salienta Oliveira (2006) ao discutir a Hora de Trabalho Profissional Coletivo, em uma escola estadual, buscam através da pesquisa alternativas para tratar do tema.

Como também foi foco de pesquisa de Magalhães desde 1990, objetivamos aqui desenvolver um trabalho crítico colaborativo, em que todos possam ter vez e voz, interagir e contribuir ativamente, com um olhar atento para o contexto em que estão inseridos, para sua compreensão e transformação. Essa perspectiva salienta a importância de trazer à tona a compreensão dos sentidos dos participantes ao refletirem sobre suas práticas em seus contextos, de modo a perceberem o que está realmente sendo focado e quais as teorias que embasam o processo de ensino-aprendizagem (Magalhães, 1998; Kemmis, 1987; Bordieu, 1989).

Salientando a central importância do processo reflexivo crítico na formação profissional, Magalhães, com base em Kemmis (1987), o define como esse

processo em que professores coordenadores e alunos se tornam sujeitos em lugar de objetos do processo sócio histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto transformam suas ações. (MAGALHÃES, 1998, p.90)

Segundo Kemmis (1987) e Magalhães (1996) é no contexto educacional que a reflexão crítica explora de forma autoconsciente a natureza social e histórica de nossas relações como agentes no processo educacional, bem como investiga a relação entre pensamento e ação. Segundo a autora, são contextos que possibilitam envolver os valores e motivos das ações dos participantes dentro de uma discussão. É necessário perceber dentro do grupo em que estamos inseridos, quais os valores culturais e sociais são enfocados, levantados e discutidos.

O conceito de reflexão vem sendo discutido desde Dewey (1933), que apontava o contraste entre a ação rotineira e a ação reflexiva. Lima e Gomes, (2006, p. 168) salientam que para Dewey “a reflexão implicaria intuição, emoção e paixão, em que a emoção estaria dirigida pelos impulsos, pela tradição e pela autoridade” Schön (1987 - 2000) retoma a discussão do conceito de reflexão iniciada por Dewey. Suas pesquisas avançam ao focar a reflexão na ação, sobre a ação e na ação sobre a ação, em contextos de formação profissional, com foco na formação prática efetiva e reflexiva em contextos específicos. Serrão (2006, p. 151) comenta que Schön entende a prática como “um campo de produção de saberes próprios que deve ser considerado no processo de formação de profissionais”. É importante salientar que Dewey e Schön estão enfocando o micro contexto de formação e apoiados em uma visão pragmática que privilegia ações descontextualizadas de sua história. Salienta a reflexão técnica, isto é, o profissional como o detentor de um conhecimento científico que deve ser aplicado.

Diferentemente, a reflexão crítica, principal foco nesta pesquisa, pressupõe, através de um trabalho crítico-colaborativo, intervir no contexto escolar para a formação contínua de educadores com vistas a transformações de suas ações, numa atitude consciente, responsável e autônoma. Freire foi um dos precursores deste pensamento que, com base em Marx, reporta-se à formação crítica e reflexiva contínua da seguinte maneira:

É pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 43 e 44).

Neste universo da reflexão não podemos deixar de nos debruçarmos sobre a importância da linguagem nesse processo como um importante signo mediador das relações, em que, de acordo com Vygotsky:

(...) a transmissão racional e intencional de experiência e pensamentos a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho. (VYGOTSKY, 1998, p.07)

Com base nas discussões de Freire para a produção do processo reflexivo-crítico, Smyth (1992) propõe quatro ações que, de forma não hierárquica, organizam as reflexões de professores em contextos escolares, são elas: Descrever – (O que eu faço?), Informar – (O que isso significa?), Confrontar – (A que serve minha ação?) e Reconstruir – (Como agir de modo diferente).

As ações apontadas por Smyth possibilitam aos educadores refletir criticamente sobre suas ações, por meio de um diferente olhar, como quem está de fora, bem como olhar para dentro de si para compreender criticamente sua história, o que e como o fez ser o que é. Desse modo, trazer para a formação contínua a reflexão crítica de toda a organização desse processo, das escolhas teóricas, às vivências práticas, bem como todas as discussões e negociações no decorrer dos trabalhos, pode ser muito rico para a compreensão da ação colaborativa ou não desenvolvida e das transformações propiciadas.

Na parte central da compreensão e organização do processo reflexivo está o conceito de colaboração crítica. Um conceito que valoriza as diferentes histórias dos participantes, propiciando um “saber ouvir” tão difícil nas relações advindas de um sistema castrador e individualista no qual vivemos, em que por meio de interações e contradições contrapõem-se ideias, propiciando expansões e transformações. Trata-se de uma organização que, como aponta Magalhães, é central para as escolhas metodológicas em que o método de investigação está

orientado para a ação que busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional e que tem como objetivo dar a todos os participantes (pesquisador e grupos envolvidos) meios de responder eficazmente a problemas de contextos particulares da atividade em foco, bem como diretrizes de uma ação que seja transformadora. (MAGALHÃES, 2007, p. 156)

1.4 - A Formação Contínua e o Processo de Colaboração e Contradição

A compreensão do processo de formação contínua, enfocada nesta dissertação, está inserida numa perspectiva de reflexão crítica que objetiva buscar alternativas que propiciem aos educadores transformações de suas práticas, com vistas à formação contínua pela interação colaborativa entre os participantes. Como comenta Magalhães (2009), a contradição nesse contexto é central. Em suas palavras (2009, p. 54), trata-se de

uma formação que envolva, de forma colaborativa, os participantes (professores, pesquisadores e coordenadores) na compreensão e no questionamento de sentidos de ensino aprendizagem e desenvolvimento de práticas rotinizadas e individualizadas (alienadas) para que seja possível a produção compartilhada de novos significados. (MAGALHÃES, 2009, p.54)

O conceito de colaboração, como salientam Duranti (1986) e Magalhães (1994), pressupõe igualdade de oportunidades entre os integrantes do grupo ao explicitarem nas discussões seus sentidos sobre ensino aprendizagem, bem como expressar discordâncias, dúvidas e escolhas, portando coautoria, o que não significa que isso aconteça, uma vez que as diferenças entre conhecimento, motivo em agir e questões de ordem afetivo-emocional são aspectos importantes. Todavia, significa que o coordenador do grupo procure criar contextos em que todos tenham voz para colocar seus sentidos, compreensões e questionamentos.

De acordo com Magalhães (2007), muitos pesquisadores como Dillon et al (1989), Gitlin, Siegel e Boru (1989), Kemis (1986), colocam-se contra modelos unilaterais de interação, em que um fala e outro ouve. Para eles, professores e pesquisadores devem se envolver em construção de explicações e compreensões

com possíveis contradições entre intenções e ações, denominadas por Habermas (1982) de “distorções comunicativas”. Nesse sentido,

o propósito da interação é possibilitar que essas compreensões sejam trazidas para discussão e interpretadas pelo grupo, de forma que as condições contraditórias da ação comum que estão distorcidas pelo senso comum sejam tematizadas e percebidas. Esse processo repensa o relacionamento entre teoria e prática, uma vez que a compreensão da prática permite o questionamento da teoria e a construção de novas teorias, que por sua vez, irão embasar a transformação da prática. (MAGALHÃES, 2007, p. 70)

Não basta então o diálogo pelo diálogo, para que uma prática seja modificada é necessário que haja numa interação, além da possibilidade que todos tenham vez e voz podendo expressar seus sentidos. É preciso também que ocorra valorização dos conflitos e contradições existentes no grupo, pois serão muitas vezes esses conflitos e contradições que possibilitarão aos participantes novas formas de olhar para o mundo e produzir um conhecimento compartilhado.

Nessa perspectiva, o conceito sobre ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) de Vygotsky, não pode deixar de ser mencionada, pois reflete no processo de desenvolvimento o passo adiante, o internalizado e aprendido e nas palavras de Magalhães (2009, p. 58) representa

lei geral que regula as relações inter e intrapsíquicas, que envolve conceitos mediados por instrumentos nas relações sociais colaborativas numa atividade constante de processos de internalização e externalização, em que tensões, contradições e conflitos nas relações entre participantes propiciam que novos processos sejam iniciados. (MAGALHÃES, 2009, p. 58)

1.5 - Leitura e Escrita

Leitura e Escrita são, neste projeto, compreendidas como formas de integração com o outro por meio de textos que circulam em diferentes esferas sociais e trabalhadas como parte fundamental e transversal do ensino das diferentes disciplinas (LIBERALI e MAGALHÃES, 2008). A compreensão dos conceitos de leitura e escrita está apoiada nas discussões de Dolz e Schneuwly (1998), Rojo e Cordeiro

(2004) e Liberali, Magalhães, Fidalgo e Lessa (2006), entendida como práticas sociais de produção de sentidos, em que estão implicados: um contexto sócio-histórico-cultural, um autor e um leitor ideologicamente situados, um gênero discursivo com características e objetivos determinados e uma situação específica de interação autor-texto leitor.

Estão também embasados, no quadro apontado acima, os documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, especificamente o trabalho com leitura e escrita para o Ensino Fundamental II - *Programa Ler e Escrever* -, que tem como objetivo reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização, material este que subsidia o trabalho com formação de educadores dessa rede.

Assim, no Caderno de Orientações Didáticas e Expectativas de aprendizagens do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, o objetivo de seu ensino

deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explícitas de seu funcionamento que permitam aos estudantes o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação". (SME/DOT 2007, p. 32)

Um dos temas mais evidentes entre os educadores que atuam na rede pública brasileira é a questão dos Gêneros e das tipologias textuais. Consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa e principalmente dos documentos que integram o *Programa Ler e Escrever* da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, em que efetuamos esta pesquisa e focalizaremos o tema.

Nesse quadro, o Referencial de Expectativa de Aprendizagem para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental tem como objetivo criar contexto para reflexão e discussão da equipe pedagógica, quanto ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, com base em uma concepção de leitura como processo de interação entre o texto e o leitor.

A conceituação referente a competências e habilidades, termos presentes e utilizados nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entende por competência cognitiva

as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. (Matrizes de referencial para a avaliação do rendimento escolar da prefeitura de São Paulo, 2007, p. 9)

Assim, o conceito de competência enfoca uma compreensão da inteligência humana que atua ou opera como uma estrutura de conjunto, não sendo possível destacar uma única operação mental como responsável por um determinado desempenho ou aprendizagem, mas um conjunto ou agrupamento delas que atuam em conjunto na construção de conhecimentos.

O conceito de habilidade é compreendido baseado também nesse material como

associações entre conteúdos e competências. Funcionam como indicadores ou descritores do que o aluno deve demonstrar como desempenho e permitem concluir se houve de fato aprendizagem e em que nível ela ocorreu. (Matrizes de referencial para a avaliação do rendimento escolar da prefeitura de São Paulo, 2007, 12)

Nesse quadro, a concepção de leitura entende textos como

objetos simbólicos que pedem para ser interpretados. Os sentidos não repousam serenamente sobre as linhas à espera de leitores aptos a desvendar os sinais gráficos e a colhê-los. Mais do que decifrar signos, leitores procuram entender de que tratam os textos, acompanhando seu encadeamento e progressão, analisando suas implicações, aderindo ou não às proposições apresentadas por seus autores. (SME/DOT 2006)

Central nessa discussão é a compreensão do gênero como um instrumento mediador na relação existente entre o sujeito (aluno) e a situação aprendizagem como

aponta Schneuwly (2004), apoiado nas discussões de instrumento para Vygotsky. O termo instrumento utilizado também como ferramenta na tríade Vigotiskiana é, de acordo com Smagorinsk (2000), um meio pelo qual se age sobre o meio envolvente. Nesse caso, o gênero pode ser compreendido como ferramenta de que o indivíduo se utiliza para a aquisição da aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva de leitura como processo responsivo, de acordo com o pensamento Bakhtiniano, o enunciado caracteriza a posição assumida por um enunciador, ou seja, seu sentido.

(...) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, e mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1999, p. 112)

Para o autor, a enunciação/enunciado não pode ser desvinculada do signo ou da palavra, definida por ele como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1999 p. 113), numa dimensão discursiva, interativa, social, histórica e cultural; deste modo, constitutivo do indivíduo. Essa é uma discussão extremamente relevante na pesquisa, pois a leitura e a escrita são o foco deste trabalho e a meta da secretaria Municipal de Educação no *Programa Ler e Escrever*. Também, os supervisores (como os participantes) devem, em sua rotina de trabalho junto às unidades escolares que acompanham, implementar, orientar, acompanhar e avaliar os projetos e práticas de leitura e escrita em andamento na escola.

2 - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Apresento neste capítulo os pressupostos metodológicos adotados para a condução desta pesquisa. Apoiada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural e no paradigma crítico de pesquisa, em que o fio condutor é a Pesquisa Crítica de Colaboração. Nesse sentido, apresento a seguir a escolha metodológica, o contexto de pesquisa, as características das participantes, a produção e categorias de análise de dados, finalizando com considerações a respeito da confiabilidade da pesquisa.

2.1 - A Pesquisa Crítica de Colaboração

Optamos neste trabalho de pesquisa, apoiados pela Psicologia Sócio-Histórico-Cultural e pelo paradigma da Reflexão Crítica, por focar o conceito de Colaboração, por considerarmos o mais apropriado em se tratando de contexto educacional, em que interações são constantes em todo o seu processo.

Essa escolha metodológica tem sua origem no materialismo histórico dialético e monista, em que Vygotsky se baseia, com vistas a possibilitar aos participantes condições de participação e intervenção efetivas, uma vez que todas as vozes tendem a possuir na relação a mesma simetria rumo às transformações desejáveis.

Nessa perspectiva é que Magalhães e Liberali (2009), juntamente com o grupo LACE, desenvolvem na Universidade Católica de São Paulo (PUC), há muitos anos pesquisas com formação docente em vários contextos, em que suas preocupações tem sido a

de construir o trabalho com formação de professores de forma a criar, na escola, uma possibilidade de colaboração entre professores e coordenadores em sua relação ética e política com a formação de alunos cidadãos... e que tem como objetivo criar ZPDs como instrumento e resultado. Isto é, criar espaços de ação e de transformação, em que todos os participantes aprendam uns com os outros e, juntos, negociem a produção de conhecimento sobre ensino aprendizagem e desenvolvimento nos contextos

em que trabalham, tendo como foco a sala de aula, a reunião pedagógica, o conselho de classe, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), oficinas de formação, reuniões de planejamento e replanejamento. Em suma, os inúmeros espaços do contexto escolar. (MAGALHÃES, 2009, p.62 e 63)

Nesse mesmo sentido de parceria e colaboração, posiciono-me nesta pesquisa, com a expectativa de que, frente a várias ideias, concepções, experiências e respeito ao diverso, possamos dar um passo adiante, enxergarmos outros horizontes na busca por um ensino mais significativo para nossos alunos e, conseqüentemente, mais prazeroso para nós educadores.

Entretanto devemos considerar, de acordo com Magalhães (2007), que uma pesquisa que tenha como base a colaboração deve pressupor que todos sejam pesquisadores de sua própria ação, ou seja, que trabalhem contra representações estabelecidas pela cultura da instituição/escola frente às ações que, explícita ou implicitamente, são mantidas por coordenadores, professores, alunos, pais, enfim, por todos os envolvidos nesse processo.

Esse não é um processo fácil, ao contrario, é muito complexo. De acordo com Magalhães (2007), é no discurso e nas trocas entre os participantes que questões do mundo real como o que ensinar e aprender, as intenções e razões que embasam as ações etc., são questionadas, entendidas e repensadas, e que nestes conflitos não bastaria o consenso, nem poderiam ser ignorados ou escondidos, mas trazidos à discussão e à negociação, tendo a linguagem papel fundamental como instrumento mediador.

Enfim, trazemos a definição de pesquisa Colaborativa:

método de investigação orientado para a ação que busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional e que tem como objetivo dar a todos os participantes (pesquisador e grupos envolvidos) meios de responder eficazmente a problemas dos contextos particulares das atividades em foco, bem como diretrizes de uma ação que seja transformadora (MAGALHÃES, 2007, p. 156)

2.2 - Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no contexto de uma escola da rede pública do município de São Paulo integrante do quadro de funcionários de uma diretoria

regional de educação da periferia da zona leste da cidade. Envolve duas Supervisoras que trabalham com mais 21 supervisores escolares na Diretoria em foco. Cada um dos Supervisores acompanha, em média, 13 unidades educacionais. Normalmente estas unidades são compostas por uma ou duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), uma ou duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), um ou dois Centros de Educação Infantil Direto (CEIs), neste caso chamamos Diretos aqueles que pertencem integralmente a Rede Pública do Município, e de três a cinco Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede Indireta ou Particular Conveniada. Atendemos ainda, de uma a quatro salas de Movimentos de Alfabetização de Adultos (MOVAs) e uma ou duas Escolas de Educação Infantil da rede particular.

Além das atividades de acompanhamento das Unidades Escolares apresentadas a seguir, a Supervisão realiza também plantões semanais de atendimento à Comunidade na Diretoria Regional de Educação, análise dos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais, aprovações de calendários escolares, projetos especiais de ação, alteração de calendários, autorização de funcionamento de escolas particulares, conveniadas, celebração de alteração de contratos e aditamentos, participa de apurações preliminares, realiza semanalmente reuniões de supervisão para atualização de legislação e discussões pedagógicas de acompanhamento das U.E.s, dentre outras atividades.

2.2.1 - Caracterização da Comunidade e da EMEF Pesquisada

As famílias dos alunos que frequentam a Escola Municipal de Ensino Fundamental em foco são formadas, em média, por seis pessoas que vivem em casas de um, dois ou três cômodos. Os integrantes dessas famílias são, em sua maioria, migrantes das regiões Norte e Nordeste, que vieram para São Paulo em busca de melhores condições de vida. A renda média familiar está entre um e dois salários mínimos, e os chefes de família exercem atividades como as de pedreiro, mecânico, vendedor ambulante, costureira, faxineira, lavadeira, doméstica e diarista, no entanto, muitos estão desempregados. As atividades profissionais e a baixa renda

familiar da comunidade estão diretamente ligadas ao baixo índice de instrução dos moradores da região que, em sua maioria, estudaram apenas até o 4ª ano do Ensino Fundamental.

A comunidade possui expectativas de que a escola possa oferecer aos alunos um ensino de boa qualidade, o que irá assegurar a todos um futuro melhor, tanto no fator profissional, quanto no financeiro. Também existe grande preocupação com os problemas sociais, e os moradores se unem na participação de movimentos para a melhoria da escola e da comunidade. Um exemplo foi a colaboração na construção da EMEF.

A Unidade Educacional está localizada numa região cuja ocupação teve início há cerca de dez anos (2001). No local existem sete mil famílias, em uma área de 603.000 m², pertencente ao IPESP (Instituto de Previdência do Estado de São Paulo), que ainda não foi regularizada, e, portanto, nenhum morador possui qualquer documentação de posse. As construções são feitas em alvenaria, muitas inacabadas, e estão localizadas em vielas sem planejamento e infraestrutura.

A Unidade Educacional foi construída para suprir uma necessidade local. Tratava-se de uma construção emergencial – em lata –, que visava atender uma demanda crescente. Ainda hoje enfrenta problemas como esgoto a céu aberto, ruas de terra e esburacadas, mato aos arredores e proliferação de ratos e mosquitos devido à grande quantidade de lixo existente na região.

Como não havia áreas de lazer na comunidade, a quadra escolar se transformou no único espaço para a prática de esportes. Era usada pela comunidade constantemente, durante as aulas e nos finais de semana, exceto no horário das aulas de Educação Física.

Para o ano de 2005 não havia, ainda, nenhuma perspectiva de construção de um prédio de alvenaria. A informação que recebemos naquele início de ano era que a atual administração não possuía, naquele momento, verba para a construção de novos prédios, mas apenas para a ampliação de prédios já existentes. O Conselho de Escola, a comunidade educativa e a comunidade do entorno, mobilizaram-se para sensibilizar as autoridades da necessidade da construção do prédio de alvenaria, em caráter de urgência.

Iniciamos o ano letivo de 2007 instalados de forma precária no novo prédio da EMEF, dentro do Centro Educacional Unificado (CEU), em construção e ainda em condições precárias, uma vez que não havia água (carros pipas enchiam uma grande caixa d'água) e a falta de energia elétrica era suprida por geradores da empreiteira. A área foi isolada do resto do complexo, uma vez que as obras continuavam a todo vapor. Tínhamos de conviver com o barulho de bate-estacas, tratores, betoneiras etc.

Gradativamente, algumas mudanças significativas ocorreram para o funcionamento da Unidade Educacional, tais como:

- A Unidade Educacional passou a funcionar em jornada de cinco horas;
- A escola, que até 2006 funcionava com 10 salas por período, passou a contar com 20 salas no período da manhã, 21 no período da tarde e 10 no período da noite, com alunos oriundos de EMEFs da região;
- Recebemos diversas ONG's que vieram auxiliar nos trabalhos pedagógicos, uma vez que não tínhamos estrutura para solucionar o aumento de uma aula diária na grade curricular.

Em outubro de 2008, finalmente o CEU foi inaugurado com uma grande festa para a comunidade. Porém, o prédio foi entregue com muitos problemas estruturais, tais como vazamentos, rachaduras, péssima acústica, entre outros. Todos os fatos foram relatados e entregues à empreiteira, que procurou sanar na medida do possível. Mas a realidade era bem diferente. Não tínhamos mais o barulho da construção, mas o ruído externo, principalmente dos corredores de ônibus, continuou. Com verbas advindas da prefeitura, iniciamos o fechamento das frestas das salas de aula, para amenizar o barulho. E esta providência deu resultado, todavia, os problemas estruturais como rachaduras e vazamentos continuavam. Tudo foi endereçado à Gestão do CEU, que deveria intermediar as negociações para os reparos. Com a Unidade Educacional estruturada, as ONGs deixaram de prestar serviços diretamente à EMEF, mas permaneceram no CEU. A Escola passou a funcionar de forma igual a todas as escolas do Município, com todos os problemas e realizações, com exceção por estarmos dentro de um complexo grandioso como o CEU.

2.2.2 - As Participantes

Participaram desta pesquisa, de forma direta, uma Supervisora Escolar, que é esta pesquisadora, e uma Supervisora Escolar Colaboradora, responsável pela escola em foco, selecionada por apresentar uma característica pedagógica marcante, pelo bom relacionamento entre ambas e por apresentar grande expectativa em participar da pesquisa. Como já apontado, ambas pertencem à mesma Diretoria de Ensino Municipal.

De forma indireta, como integrantes do projeto em desenvolvimento, em que os dados desta pesquisa foram produzidos, participaram uma coordenadora pedagógica e professores em sessões de discussão.

Discuto a seguir as participantes centrais.

2.2.3 - O Percurso da Supervisora Pesquisadora

Meu trabalho na Educação, inicialmente como professora de Educação Física, posteriormente na Coordenação Pedagógica e hoje como Supervisora Escolar, carrega uma inquietação constante em fazer mais, querer mais, na busca por uma educação de qualidade para todos. Durante oito anos trabalhei como Coordenadora Pedagógica em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo, concomitantemente como professora da Rede Pública do Estado de São Paulo. Em média, foram 12 anos de dedicação à Educação Pública. Nesse caminho,

compreendi a necessidade de estudar e de entender minhas ações e discurso como professora, coordenadora e, posteriormente, como supervisora. Tomar decisões a cada momento revelava a necessidade de mais estudos, que, por sua vez, desencadeavam novos desafios, novas práticas e muitas dúvidas. Tenho percebido que quanto mais estudo, mais sinto a necessidade de estudar e é este movimento mobilizador e instigador que julgo imprescindível para qualquer educador se relacionar de maneira propositiva com seus pares, mestres e educandos.

Como Coordenadora Pedagógica, precisava dar conta de organizar e acompanhar o horário coletivo de formação contínua de professores. Tínhamos um número considerável de horas destinadas ao trabalho coletivo. No entanto, a complexidade com a qual nos deparamos foi muito além dos aspectos didáticos pedagógicos. Questões sociais, políticas, familiares, estruturais, enfim, que estavam muito além de nossas atuações diretas, interferiam e prejudicavam o nosso trabalho. Passei a me questionar até que ponto aqueles aspectos que compõem o universo do nosso aluno real eram contemplados no desenvolvimento da formação.

Observava a exclusão, sob diversos aspectos: alunos com necessidades educativas especiais; alunos discriminados pelos preconceitos de raça, credo, classe social, gênero; alunos e professores estudando e trabalhando em condições adversas, submetidos à violência, ao excesso de trabalho ou ao desemprego e à falta de perspectiva, de sonho. Também, no aspecto político, havia pessoas que já sonharam e não mais acreditavam na força do desejo e da possibilidade de alcançá-lo, revelando apenas apatia.

Nessas condições de trabalho, com essas questões, partindo do princípio de que era possível a colaboração na troca, na pesquisa e em projetos, quanto à nossa tarefa de educar, neste auge de reflexão que iniciei, na Universidade, diversos cursos, na perspectiva de me encontrar em algum deles. Iniciei a construção do meu projeto de pesquisa e, foi escrevendo este projeto, já modificado tantas vezes, que senti a necessidade de uma base política e teórica, com um aprofundamento acadêmico.

Exatamente nesse momento aconteceu a transformação da minha carreira profissional, pois ao assumir, em março deste ano, o cargo de Supervisora Escolar, não me cabia mais somente uma Escola para acompanhar, tampouco uma modalidade apenas de ensino, o que já era bem difícil. Passei a acompanhar um

setor, com uma Unidade de Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos, Mova – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, quatro Escolas de Educação Infantil – da rede direta e conveniada ao Município de São Paulo, além de três Escolas Privadas de Educação Infantil. A minha necessidade de formação aumentava na mesma proporção em que crescia o meu âmbito de atuação profissional, pois me cabia a avaliação e acompanhamento dos projetos das Unidades Educacionais.

2.2.4 - A Supervisora Colaboradora

Joana¹ é uma Supervisora Escolar da Rede Municipal de Educação, desde 2008 como titular de cargo, tendo exercido a função como supervisora designada por seis anos. A supervisora colaboradora iniciou sua carreira na educação em 1985, como Professora de História da Rede Municipal e da Rede Estadual de Educação. Já em 1991, foi convidada a trabalhar na formação de professores de História, nas então chamadas Oficinas Pedagógicas, formadas por professores de Ensino Fundamental I e alguns colegas de História, além de Coordenadores, Diretores e Supervisores, com os quais discutiam questões relativas à proposta para o Ensino de História, a articulação do trabalho desenvolvido nessa área e nas demais. Este trabalho foi, para ela, muito desafiador e trouxe a possibilidade de aprendizagem com as “Orientações Técnicas”, “Oficinas”, visitas às escolas e a formação que recebia da CENP e FDE. Pôde alargar sua visão e compreender melhor a diversidade existente na rede, além de repensar sua prática didática. Paralelamente, desenvolvia na Rede Municipal um trabalho como professora orientadora de sala de leitura, que possibilitava trabalhar com as mais diferentes faixas etárias e diversos professores. Em 1996, assumiu o cargo de Diretora de Escola, optando sempre por Unidades de Ensino Fundamental localizadas na periferia e que atendiam em turno diurno e noturno, com média de

¹ Nome fictício

2.300 alunos e de 100 a 140 funcionários. Experiência esta que a colocou diante da árdua tarefa de lidar com violência, os entraves das relações interpessoais e o prazer de desenvolver projetos junto aos alunos, funcionários e docentes.

2.3 - Produção de Dados

Os dados foram produzidos em reuniões entre esta pesquisadora e Joana, supervisora escolar da escola em foco, em momentos de planejamento e de formação contínua de educadores. Com objetivo de compreender os contextos vividos pelos participantes, bem como seus sentidos iniciais, utilizamos as entrevistas que foram gravadas em áudio. Prosseguimos com a pesquisa como sessões reflexivas, que tinham o objetivo de discutir e planejar atividades de formação de educadores. Nesse caso foi utilizado gravações em áudio e vídeo. Todas as reuniões eram disponibilizadas para que os participantes tivessem acesso ao áudio e às imagens gravadas antes do encontro seguinte.

Foi utilizado ainda um questionário que tinha como objetivo conhecer dados pessoais e profissionais dos participantes, além de um Diário de Campo, em que a pesquisadora registrava as impressões que considerava importante, conforme apresentado a seguir.

2.3.1 - Entrevista

Com objetivo de investigar os sentidos das participantes da pesquisa, utilizamos inicialmente a entrevista semidirigida ou semiestruturada; Rizzini, I, Castro

(1999), que consiste em um guia de perguntas que sistematizam e organizam a entrevista. No entanto não há uma rigidez, pois o pesquisador, no desenvolvimento da pesquisa, formula questões que considera importantes ou abandona outras que se tornaram irrelevantes.

Optamos, no decorrer dos trabalhos desta pesquisa, por utilizar somente os dados produzidos na interação entre as duas Supervisoras escolares, pois, devido à quantidade de dados produzidos, não haveria tempo para análise. No entanto, apresentamos abaixo o panorama de todo trabalho desenvolvido.

Panorama das entrevistas produzidas

DATA	EVENTO
28/09/09	Entrevista Supervisora
02/09/09	Entrevista Coordenadora Pedagógica 1
02/09/09	Entrevista Coordenador Pedagógico 2
02/09/09	Entrevista Coordenadora Pedagógica 3
27/09/09	Entrevista Diretor de Escola
27/09/09	Entrevista Assistente de Direção

RETOMADA DAS ENTREVISTAS INICIAIS (COLETIVO)

DATA	EVENTO
13/10/09	Entrevista Supervisora Escolar
13/10/09	Entrevista Coordenadora Pedagógica.
13/10/09	Entrevista Diretor de Escola.

27/10/09	Entrevista Diretor de Escola
----------	------------------------------

2.3.2 - Reuniões

Com o intuito de compreender os sentidos iniciais das Supervisoras Escolares sobre seus papéis, iniciamos a reunião reflexiva com a participação da Pesquisadora-Supervisora escolar e da Supervisora Escolar da escola pesquisada. Em seguida, com o objetivo de se apresentar a Equipe Gestora e selecionar os participantes, realizamos a reunião entre as supervisoras e a Equipe Gestora, composta pelo Diretor de Escola, uma assistente de Direção e três Coordenadores Pedagógicos. Nesta reunião, ficou decidido pelo grupo que somente uma das Coordenadoras Pedagógicas participaria das demais reuniões. Ocorreram ainda três encontros, também com professores da unidade, mas como já foi dito, não houve tempo para análise dos mesmos. Por isso, utilizaremos, para esta pesquisa, somente interações ocorridas em reuniões entre as duas Supervisoras Escolares e uma Coordenadora Pedagógica.

Essas reuniões reflexivas estão embasadas, de acordo com Magalhães (1998), pela compreensão de que as sessões em questão podem propiciar com relação a contextos, para que professores e pesquisadora externa, que, mesmo fazendo parte do quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação procurou focar em seu trabalho como pesquisadora acadêmica, problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem suas práticas e a si mesmos.

QUADRO DAS REUNIÕES REFLEXIVAS

20/10/09	Reunião Reflexiva Supervisora Escolar e Pesquisadora
----------	--

27/10/09	Reunião Reflexiva Supervisora Escolar e Pesquisadora
27/10/09	Reunião Reflexiva Supervisora Escolar, Coordenadora Pedagógica e Pesquisadora
10/11/09	Reunião Reflexiva Supervisora Escolar, Coordenadora Pedagógica e Pesquisadora
23/11/09	Reunião Reflexiva Supervisora Escolar e Pesquisadora
26/11/09	Reunião Reflexiva Supervisora Escolar, Coordenadora Pedagógica e Pesquisadora
08/12/09	Reunião Reflexiva Supervisora Escolar, Coordenadora Pedagógica e Pesquisadora
10/08/10	Reunião Reflexiva Supervisora Escolar, Coordenadora Pedagógica e Pesquisadora
30/08/10	Reunião Reflexiva Supervisora Escolar e Pesquisadora

2.3.3 - Questionário

Com o objetivo de termos acesso a informações pessoais e específicas dos participantes da pesquisa, utilizamos o questionário que consistia em uma série de perguntas abertas, feitas no início do trabalho, a fim de conhecer o contexto dos participantes.

2.4 - Seleção de dados

Em função do grande número de dados produzidos no decorrer da pesquisa, fez-se necessária uma seleção. Assim, optamos em selecionar somente as discussões que fossem pertinentes e que responderiam às perguntas de pesquisa.

1 - Quais os sentidos e significados dos participantes quanto aos conceitos e práticas de leitura e escrita na formação contínua da Equipe Gestora e dos professores, para avaliação, compreensão e transformação do trabalho desenvolvido na escola?

Esses sentidos e significados são compartilhados e transformados no decorrer do trabalho? Como?

1 Desse modo, selecionamos e recortamos somente discussões entre as duas Supervisoras Escolares e a Coordenadora Pedagógica.

DADOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

DATA: 28/09/09
EVENTO: ENTREVISTA SUPERVISORA COLABORADORA
CONTEÚDO TEMÁTICO - Função e tarefas do Supervisor Escolar; - Acompanhamento do Supervisor às Unidades Escolares; - O trabalho do Coordenador Pedagógico; - Formação contínua e leitura e escrita.
OBJETIVOS - Pesquisar os sentidos iniciais sobre a função do Supervisor Escolar, suas atribuições e sentidos sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico, da formação contínua e leitura e escrita.
DATA: 20/10/09

EVENTO: REUNIÃO REFLEXIVA COM SUPERVISORA COLABORADORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA

CONTEÚDO TEMÁTICO

- Discutir e planejar as formações contínuas da escola, cujo foco é leitura e escrita;
- Como são feitas às formações de DOT (P) para coordenadores pedagógicos;
- Definição de grupo de formação de professores (foco da pesquisa);
- Como é o trabalho desenvolvido no PEA;
- Discussão sobre projetos diversos da Secretaria Municipal de Educação;
- Leitura de livros como objetivos em PEA;
- Discussão sobre as dificuldades dos alunos;
- Projetos da Secretaria Municipal de Educação, de intervenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

OBJETIVO: Organização dos trabalhos de acompanhamento à Coordenação (grupo de professores, dias, horários, conteúdo a ser discutido e definição de prioridades).

DATA: 27/10/09

EVENTO: REUNIÃO REFLEXIVA COM SUPERVISORA COLABORADORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA

CONTEÚDO TEMÁTICO: Retomada da reunião anterior:

- Organização do grupo de formação (foco na pesquisa) e de tarefas e conteúdo para o próximo encontro;
- Coordenadora fala sobre como organizar pauta para formação com professores;
- Supervisora pesquisadora fala de exemplos de como trabalhava pauta na

formação com professores;

- Coordenadora fala de exemplos de atividades em que professores trabalham;
- Coordenadora demonstra preocupação com o trabalho que desenvolve na formação;
- Discussão sobre relação teoria-prática,
- Discussão sobre dificuldades de alunos;
- Discussão sobre as dificuldades em elaborar avaliações e diagnósticos;
- Projetos da U.E que atendam às dificuldades dos alunos;
- Falta de professores que dificultam os trabalhos na U.E;
- Problema de demanda que dificulta os trabalhos na U.E;
- Organização dos espaços da U.E e excesso de alunos em sala de aula dificultam ou auxiliam os trabalhos;
- Propostas para próximo encontro.

OBJETIVO: Discutir e organizar pauta de formação de educadores.

DATA: 10/08/2010

EVENTO: REUNIÃO REFLEXIVA COM SUPERVISORA COLABORADORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA

CONTEÚDO TEMÁTICO: Articulação de Projeto Pedagógico, plano de metas, PEA.

- Transcrição como auxílio, diagnóstico;
- Problemas identificados na U.E;
- Retomada dos combinados feitos no processo da pesquisa;
- Retomada do que é leitura e escrita;
- Necessidade de acompanhamento e registro dos alunos (faltas, ficha de

saúde, ficha de endereço);

- Identificação de problemas da U.E;
- De onde partir pra atender as necessidades de alunos e professores;
- Importância da proximidade Supervisor/Coordenador;
- Proposta de atuação e acompanhamento do Supervisor à U.E;
- Organização de pauta de acompanhamento de Supervisão à U.E.

OBJETIVO: Retomada do processo de pesquisa junto à U.E para definição de atuação e acompanhamento da Supervisão às Unidades Escolares.

2.5 - Categorias de Análise de Dados

Explicitaremos abaixo as categorias de análise que nos auxiliaram na verificação dos sentidos expostos pelos participantes educadores, bem como do compartilhamento de novos significados no decorrer desta pesquisa.

- **Plano Geral do texto**, que se refere à “organização de conjunto do conteúdo temático, mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”, (BRONCKART, 1997, 2007, p. 120).

- **Conteúdo Temático** ou referente de um texto definido como “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.

● **Análise de turnos**, baseada nas discussões de Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), a fim de se verificar o padrão internacional existente entre as participantes e como isso propiciou um ambiente colaborativo de troca, aprendizagem e desenvolvimento entre elas.

Para tanto, utilizamos as seguintes categorias: pedidos e perguntas, modalizações, marcas de pessoa e marcadores argumentativos.

1 – Pedidos e perguntas que possibilitem o repensar, problematizar a fala do outro:

Quando, na interação, um pedido ou uma pergunta é feita ao outro de modo que acrescente ou modifique algo na discussão (Magalhães e Fidalgo (2007) Smyth (1992), Liberali (2004).

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
3- Pedidos que possibilitem o avanço na fala do outro.	Pedido de esclarecimento.	Quando um dos participantes solicita ao outro que esclareça sua questão, seu ponto de vista, de modo que, ao esclarecer, o sujeito possa expandir sua ideia.	SP – Como foram definidos esses conteúdos trabalhados na formação? Como é que vocês fizeram pra definir?
	Pedido de explicação	Quando um dos participantes solicita ao outro uma explicação específica sobre o assunto tratado,	SP – Qual foi a queixa? Por que elas foram encaminhadas para SAP?

		possibilitando expor razões e exemplos.	
Perguntas que possibilitem o avanço na fala do outro.	Pergunta aberta	Perguntas que possibilitam o avanço do raciocínio, através de explicações, justificativas, sínteses, clarificações, discussão de hipóteses.	SP – Em que vocês pensaram?

2 – Modalizações

As modalizações têm como finalidade geral “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” Bronckart (1997, 2007 pg. 330) “modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas”.

TIPO	EXPLICAÇÃO	EXEMPLO
LÓGICAS	Que consistem em juízos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis etc.	CP1 – Não, eu sou muito séria . Não que eu sou muito séria... não é eu que sou muito séria. Mas assim, tem algumas coisas que eu não admito , que me incomodam. Não é que me incomoda. Horário, isso me incomoda . Sabe? Me incomoda muito o pessoal chegar atrasado. Isso me incomoda ,

		eles já sabem. E às vezes eu acabo sendo desagradável por conta disso, né? Eu acho que o horário tem que ser cumprido, né? Se você, eu sempre brinco quando você fez sua opção de jornada você não me chamou.
DEÔNTICAS	Que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais , apresentando os fatos enunciados como bons, (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.,	CP1 - eu acho que leitura e escrita o indivíduo, ele tem que saber, né? Pra ele se inserir socialmente, ele precisa saber ler e escrever . Não que ele não sabendo ele não se insira socialmente, mas de uma forma atuante mesmo, né? Ele precisa saber . Ele não tem só/ é, não é/ ele não tem que ser só aquele a/ alfabeto funcional, né? Não. Ele tem que saber muito mais.
APRECIATIVAS	Que traduzem um juízo mais subjetivo , apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.	CP1 – Acho que o ler e escrever na/ na vida das/ te abre outros horizontes , né? Te abre. Quando você lê você se transporta , você... é nossa, eu não consigo me imaginar sem ler.

2 – **Marcas de pessoa (pronome), adjetivo, substantivos, mecanismos de Conexão** (Bronckart (1997/2000 p. 278-279).

3 – Marcadores argumentativos

Os marcadores argumentativos são, de acordo com Koch (2010), cunhado por Ducrot para designar elementos da gramática de uma língua, com função de mostrar a força argumentativa dos enunciados para as direções em que são sinalizadas.

Operadores argumentativos	Exemplos na pesquisa
<p>a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive. Ou de escala subtendida: ao menos, pelo menos, no mínimo.</p>	<p>SC - que bom, não é? Então, mas o pessoal dizia como uma coisa negativa. Mas eu acho que nesse caso talvez seja até pertinente por conta dela ou de sua ausência em outros momentos.</p>
<p>b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de, a par de ... aliás.</p>	<p>SC - Devem ter também alguns da tarde.</p>
<p>c) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levem a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.</p>	<p>CP1 - Exatamente, entendeu? Então, eu não participo das reuniões dele, mas, por exemplo, eu documento.</p>
<p>d) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão ...como etc.</p>	<p>SP – É, eu entendi, mas que a elaboração da pauta pra cada grupo é específico de cada coordenador.</p>
<p>e) Operadores que introduzem uma</p>	<p>SC - Porque esse ano tá defasado.</p>

justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois etc.	
f) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, ...), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), ...).	CP - Sim, as sondagens, os mapas, às vezes alguma/ alguma leitura. Embora , veja, não tenho ido lá este ano, né?
g) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora etc.	CP1 – Então você entendeu como é que é organizado? Acho que agora ficou um pouco mais claro.

2.6 - Credibilidade da Pesquisa

No decorrer dos 24 meses de curso para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, diversas ações, como participação em seminário de orientação, bem como diversas apresentações de trabalhos em seminários e congressos, nos proporcionam credibilidade da pesquisa.

3 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está organizado para responder as perguntas de pesquisa, que operacionalizam os objetivos de pesquisa quanto à compreensão dos sentidos e significados dos Supervisores Escolares, sobre seus papéis em discussões sobre conceitos e práticas de leitura e escrita na escola e como essas relações tornaram possível um repensar desses conceitos e práticas de formação.

Para tanto, o dividiremos em duas partes. A primeira corresponde aos sentidos e significados atribuídos pelas participantes sobre os conceitos e práticas de leitura e escrita na formação da equipe gestora e dos professores. A segunda parte corresponde aos efeitos decorrentes do processo relacional entre as participantes, os padrões interacionais nas trocas discursivas, para a compreensão da colaboração crítica no compartilhamento de novos significados.

3.1 – Primeira parte

Nesta primeira parte são abordados os sentidos e significados das duas supervisoras que, conforme apresentado no capítulo metodológico, participaram desta pesquisa e que dividem, em parte, o mesmo contexto de trabalho. Isto é, ambas possuem o cargo de Supervisora Escolar e trabalham na mesma Diretoria Regional de Educação, no entanto, cada uma atende a um grupo diferente de escolas. O foco está na compreensão de:

- o papel do Supervisor Escolar em seu contexto de ação;
- a Formação Contínua no contexto escolar;
- leitura e escrita no contexto de Formação Contínua.

Essas mesmas categorias de interpretação embasam, na segunda parte, a compreensão da produção compartilhada de novos significados.

Retomando o contexto, a Unidade Escolar pesquisada corresponde a uma das unidades escolares acompanhadas pela Supervisora Escolar, que chamamos Colaboradora (SC), apesar de termos claro que o processo colaborativo ocorre mutuamente, e que ambas éramos colaboradoras, e esta pesquisadora a que denominamos (SP). Participa ainda da pesquisa, em alguns momentos, uma das Coordenadoras Pedagógicas (CP) da Unidade Escolar, pessoa muito importante no processo de discussão crítica, uma vez que é quem coordena o trabalho de formação na escola; e a Supervisora Escolar Pesquisadora (SP). Saliento, todavia, que ela não é participante central.

Nesta primeira parte, os dados são produzidos em entrevistas, em que eu (SP), como coordenadora do projeto, não faço, intencionalmente, intervenções nas respostas da SC (Joana), pois meu objetivo é compreender os sentidos e significados que embasam sua compreensão sobre seu papel como supervisora. Entender o outro e possibilitar que o outro, ao discorrer sobre seus sentidos e significados, como ponto de partida para transformação, está embasado na base teórico-metodológica que apoia esta pesquisa (Smyth, 1992). Embora meus sentidos e significados não sejam o foco da discussão, neste momento inicial, eles estão colocados nas perguntas e colocações que faço. Saliento que, conforme apresentamos no capítulo teórico baseados na Teoria- sócio- histórica (Vygotsky e Bakhtin), os sentidos e significados apresentados abaixo correspondem às experiências, interpretações e visões de mundo das participantes, decorrentes das interações sócio-historicamente vividas por elas.

3.1.1. Sentidos de SC: primeira reunião

Esta entrevista foi realizada na escola, com a participação de apenas nós duas. O objetivo era, como já aponte, compreender os sentidos iniciais de Joana sobre seu papel como supervisora escolar, sua compreensão sobre os processos de leitura e escrita e sua relação com a formação na escola. Discuto, a seguir, esses sentidos e significados:

- **O papel do Supervisor Escolar como parceiro na gestão da escola:**

Joana se vê como uma parceira no trabalho da equipe gestora da escola, uma vez que coloca que sua ação está para “acompanhar”, “ajudar a perceber” a equipe gestora na organização e discussão das ações da escola. Embora se coloque como “membro da equipe”, parece entender seu papel como um colaborador externo, cujo olhar “de fora” contribui para a compreensão do objeto da discussão, em situações várias. Veja o excerto abaixo:

Excerto (28.09.09)

(SP1): **Como** você vê o papel do supervisor escolar?

(SC2): Eu entendo o supervisor escolar como um parceiro e membro da equipe gestora da escola, eu entendo que estando trabalhando fora da escola, porque, na verdade, você **visita**, você **acompanha**, você **faz** reuniões. Isso faz de você um elemento externo, então esse olhar externo de quem também tem contato com outras unidades, você é um parceiro que **ajuda** a olhar, que **ajuda** a **perceber** por que, muitas vezes, a equipe está tão envolvida com os problemas do cotidiano da escola...

O excerto acima revela, na pergunta, minha intenção (SP1) em compreender como SC entende seu papel como Supervisora Escolar em contexto de trabalho. A resposta de SC revela, pelas escolhas dos verbos (acompanhar, fazer, ajudar, perceber), um sentido de ação nas questões práticas da escola, como já apontei, de um participante externo. Isto é, vê o papel do Supervisor escolar como membro da equipe gestora, importante por ter também outro local de trabalho, contato com outras várias escolas, possibilidade de um olhar de estranhamento, que pode contribuir para a produção de conhecimento. Em suas palavras: “*você visita, você **acompanha**, você **faz** reuniões isso faz de você um elemento externo então esse **olhar externo** de quem também tem contato com outras unidades*”. Como Joana aponta, é esse olhar de estranhamento que lhe possibilita um papel reflexivo quanto às práticas da escola, como aponta Smyth (1992).

Os verbos “*visitar, fazer (reunião), acompanhar*”, utilizados por Joana, indicam um sentido de ação e prática na compreensão de seu trabalho, que tem base na visão tradicional de ensino-aprendizagem, com base na transmissão do conhecimento, no dizer do que tem mais poder, no caso, de conhecimento e experiência. Revela também a bastante comum compreensão de colaboração com foco no fazer junto e no dizer. Essa compreensão de colaboração não envolve o papel do conflito que caracteriza o processo colaborativo crítico (reflexivo), como apontam Smyth (1992), Magalhães (2007), entre outros.

É importante salientar que essa é a compreensão do papel do supervisor na escola, presente no Edital de Concurso público, como Diretrizes para sua função, como apontei no capítulo teórico. Dessa forma, a fala de Joana revela um significado apropriado do documento, tal qual o exemplo dos itens I e II:

I, que coloca como papel do supervisor ‘orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação, nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais’; II. Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação.

- **O coordenador é responsável pela formação contínua na escola**

No que refere à formação contínua, em resposta à minha pergunta, Joana aponta o Coordenador Pedagógico (CP) como responsável quanto à formação contínua na escola, o que é coerente com o que aponta ser papel do supervisor colaborar com o coordenador. Em suas palavras como revela o excerto abaixo:

Excerto (28.09.09)

(SP3) Vamos tentar focar na formação contínua que é objeto nosso aqui. Vamos falar um pouquinho sobre essa formação contínua.

(SC) Então eles **preparam** mesmo, eles dão **acompanhamento** ele tem um serviço **muito bom**, eles **estudam** , **participam** a frequência deles na formação da DRE **é alta** então a gente percebe o **compromisso** que eles têm com a formação do professor...

Assim, para Joana, o coordenador é responsável pela formação contínua. Utiliza-se dos verbos (**preparar, acompanhar, estudar, participar**) para indicar a qualidade da formação, que considera “muito boa”. Revela, também a sua avaliação do trabalho do coordenador, quando cita a **alta** frequência dos (CPs) nas formações da DRE, assim como quando utiliza-se do termo **compromisso**, um julgamento subjetivo, de valor positivo no trabalho de coordenador na formação contínua.

Em resumo, o discurso de Joana revela que:

- ✓ O Supervisor Escolar acompanha e autoriza os Programas e Projetos da Secretaria Municipal, trabalho este que o Coordenador Pedagógico elabora, conduz e coordena diariamente junto às Unidades Escolares (já descrito na Introdução quanto à Portaria 1566/08);
- ✓ Atribui um valor positivo à ação dos coordenadores nos projetos de formação, na escola e nos cursos de formações oferecidos pela Diretoria Regional de Educação, provavelmente apoiada no Censo de Profissionais de Magistério da Educação Básica de 2003.
- ✓ Há uma demanda (Catrib et al. ,2008) crescente quanto a cursos de formação de educadores, com a intenção de atenuar as lacunas decorrentes das formações iniciais.

- **Leitura e escrita como leitura de mundo**

Os dados abaixo demonstram a compreensão de Joana (SC) quanto ao processo de leitura que considera importante ser desenvolvido na escola. Coloca-se contra o foco na decodificação e a escrita não criativa, e a favor de uma definição de leitura e escrita, como as que envolvem questões emocionais e cognitivas que apoiem a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

Excerto 01 (28.09.09)

(SP5) **O que** você pensa sobre leitura e escrita?

(SC6) **Eu quero** muito mais pra minha criança, **eu não quero** a leitura operacional, a leitura de representação gráfica, **eu quero** que meu aluno leia o mundo, **eu quero** leituras múltiplas, **mas** não só do código escrito, **mas** corporal, emocional, eu quero tudo isso pro meu aluno o mínimo **e que** também ele opere, o básico **que** ele opere essa leitura, **o que** não inviabiliza não e menos importante que ele também aprenda a ler o mundo a ler as pessoas, ao letramento **e não simplesmente** escrita do ponto de vista operacional, formal.

Joana marca sua compreensão por meio da marca de pessoa **eu**, bem como dos verbos de estado **quero**, ou sua negação, **não quero**, o que indica que, para ela, uma abordagem de leitura e escrita na escola precisa formar leitores que possam ir além da decodificação, necessitam ler o mundo. Essa compreensão de leitura e escrita, conforme apresentado no capítulo teórico, é discutida por Dolz e Schneuwly (1998); Rojo e Cordeiro (2004) e Liberali; Magalhães (prelo); Fidalgo e Lessa, (2006).

Joana inicia sua discussão sobre como vê os processos de leitura e escrita na escola com *eu quero*, *eu não quero*, usando o operador argumentativo **mas** para salientar o que é esperado do trabalho de leitura e escrita na escola e do processo de leitura apropriado pelos alunos, **eu quero leituras múltiplas**, **mas não só do código**

escrito revela sua colocação. Usa também o operador **que** para acrescentar argumentos que suportem sua descrição do processo de leitura e escrita. Utiliza-se ainda da modalização apreciativa, **e não simplesmente** para reforçar que somente a escrita operacional não é suficiente, em seu ponto de vista. Ponto de vista este que não difere do contido no Caderno de Orientações Didáticas e Expectativas de Aprendizagens do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa (SME/DOT 2007), que defende que as práticas de linguagem em contexto escolar devam se dar

como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explícitas de seu funcionamento que permitam aos estudantes o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

É importante considerar que aparece no discurso da (SC) a voz implícita da Secretaria Municipal de Educação sobre o conceito de leitura e escrita, divulgado pela rede e que apoia as formações dos coordenadores. Como discutido na parte teórica, em que a concepção de leitura (SME/DOT 2006) entende textos como

objetos simbólicos que pedem para ser interpretados. Os sentidos não repousam serenamente sobre as linhas à espera de leitores aptos a desvendar os sinais gráficos e a colhê-los. Mais do que decifrar signos, leitores procuram entender do que tratam os textos, acompanhando seu encadeamento e progressão, analisando suas implicações, aderindo ou não às proposições apresentadas por seus autores.

Esse conceito é tido como carro chefe da Secretaria através do “Programa Ler e Escrever”. Revela-se nas palavras de Joana uma relação direta com os conceitos veiculados pela Secretaria da Educação.

3.2 – Segunda parte

Apresentamos, nesta segunda parte, a compreensão dos sentidos e significados nas interações desenvolvidas após a entrevista inicial, discutida anteriormente, e a produção compartilhada de novos significados. O foco está no processo interacional entre as participantes que possibilitou, ou não, transformação da compreensão de sentidos e produção de novos significados quanto à formação em serviço, e o supervisor nessa formação. A organização do padrão de colaboração ao longo do projeto revela essas questões. Para tanto, apresentaremos o processo em quatro momentos, conforme foi observado transformação no padrão interacional.

Momento 1

Nesse primeiro momento, participam da discussão eu (supervisora SP), a supervisora da escola (Joana) e uma das coordenadoras da escola, responsáveis pelo projeto de leitura e escrita da escola. Os excertos abaixo revelam a discussão quanto às interações iniciais nas compreensões do papel do Supervisor Escolar em seu contexto de ação; da Formação Contínua no contexto escolar e da Leitura e Escrita no contexto de Formação Contínua das duas participantes.

Nas discussões que seguem já não é possível identificar verbalmente compreensões das participantes, quanto ao papel do Supervisor Escolar em seu contexto de ação, pois, ambos os supervisores escolares, abordam o supervisor, inserido na discussão do contexto de ação, como parceiro e membro da equipe gestora, o que é identificado pelos sentidos levantados e pelas escolhas lexicais que revelam ações, consideradas centrais pela equipe que inclui o supervisor. Iniciamos a discussão com foco no processo e trabalho de leitura e escrita desenvolvida na formação contínua, na escola em foco.

- **Leitura e escrita na formação contínua - voltada à aprendizagem do professor.**

Essa primeira reunião teve como objetivo organizar e discutir os trabalhos da supervisão no acompanhamento da Coordenação e do grupo de professores, quanto ao projeto de leitura e escrita em desenvolvimento na escola. Meu objetivo era compreender de forma crítica, possibilitando uma reflexão sobre o projeto e o trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como sua relação com a necessidade principal da escola em trabalhar com o enorme problema de leitura e escrita, bem como de ensino-aprendizagem.

Outro foco da reunião foi trazer à discussão os modos como a Coordenação trabalhava com o grupo de professores, o objetivo da formação, os conteúdos a serem trabalhados, definição de prioridades, ou seja, a condução dos trabalhos de formação contínua da escola. A coordenadora aponta que a formação contínua objetivava despertar nos docentes o prazer pela leitura e o trabalho desenvolvido em sala de aula. Descreve que, na formação, cada participante do grupo tinha como tarefa fazer a leitura de um livro e apresentar um resumo aos demais participantes. Minhas perguntas eram direcionadas à compreensão de como este trabalho se relacionava com o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que este projeto de leitura e escrita, como pensado pela Secretaria da Educação do Município, tinha como objetivo trabalhar com os problemas relacionados às dificuldades dos alunos com leitura e escrita.

O excerto a seguir revela o início da discussão em que a coordenadora explicita a razão do projeto focar a leitura do professor:

Excerto 01 (20.10.09)

CP15 - **Entendeu?** Então vamos lá. Vamos começar a falar primeiro de um professor.

Então, é: não aconteceu no meu grupo. **Mas** nós temos **professores que/ que**

odiavam ler, que não liam, não liam. ²Tânia, professora de matemática, ela odiava ler. E ela já tá em grupo de formação desde o ano passado. Hoje eu me surpreendo vendo a Tânia lendo. Lendo e tentando convencer a/ o grupo que aquele livro que ela leu é bom. Então a Tânia é um exemplo, assim, que a gente sempre cita.

SC16 - É o resultado da formação que vocês fizeram.

CP17 - Da formação que **nós fizemos**.

SP18 - **Então o objetivo dessa formação era?...**

CP19 - **Eu tenho que** despertar a vontade de ler no professor pra que ele possa despertar no aluno. Que como você disse Joana, ninguém dá o que não tem. **Como é** que eu **vou despertar no aluno a vontade de ler**, que ler é gostoso, que ler é tudo na vida se ele.

SP20 - Se **ele não tem** essa/ esse gosto...

CP21 - não tem esse gosto? **Com é que eu vou vender um produto se eu não acredito nele? ...**

O turno 15 é iniciado com a (SC) para responder à minha pergunta sobre o projeto em andamento na escola com leitura e escrita. Sabedora de que esse não é o enfoque da SMESP, Lúcia salienta que essa decisão foi tomada em função do professor não gostar de ler. *“Mas nós temos professores que/ que odiavam ler, que não liam, não liam”*. Para Lúcia, é central desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, mas isso passa por desenvolver o prazer da leitura no professor, uma vez que muitos não gostam. Dessa forma, trabalhar com leitura e escrita na formação contínua, com a leitura do professor, se justifica, como revela o relato da transformação de Tânia como leitora:

Tânia, professora de matemática, ela odiava ler. E ela já tá em grupo de formação desde o ano passado. Hoje eu me surpreendo vendo a Tânia lendo. Lendo e tentando convencer a/ o grupo que aquele livro que ela leu é bom. Então a Tânia é um exemplo, assim, que a gente sempre cita.

Aparentemente é compartilhado por Joana, quando esta retoma o relato do exemplo dado por Lúcia, apontando o desenvolvimento de Tânia como leitora, para resumi-lo com “É o resultado da formação que vocês fizeram.” É importante salientar

² Nome fictício

que desenvolver o gosto pela leitura é um objetivo central das direções da SMESP às escolas.

Minha intervenção, a seguir, com pergunta de esclarecimento, tem o objetivo de retomar e aprofundar essa discussão: **“Então o objetivo dessa formação era?”**. A resposta de Lúcia reafirma o que dissera anteriormente: **“Eu tenho que despertar a vontade de ler no professor pra que ele possa despertar no aluno...”**. Joana parece demonstrar ter compreendido e concordado com a explicação, e repete o argumento da coordenadora **“Se ele não tem essa/ esse gosto..”**, frase completada pela (CP) **“não tem esse gosto? Com é que eu vou vender um produto se eu não acredito nele? ...”**.

Há, todavia, nessas colocações sobre o foco da formação estar apenas na leitura do professor, uma contradição com as orientações recebidas pela escola, quanto à formação trabalhar com ambas as questões, com a leitura e escrita dos alunos. Minha pergunta inicia um importante momento rumo a um repensar do projeto, que terá lugar nas interações seguintes. Considero importante, de acordo com Magalhães (2007), para quem o

propósito da interação é possibilitar que essas compreensões sejam trazidas para discussão e interpretadas pelo grupo, de forma que as condições contraditórias da ação comum, e que estão distorcidas pelo senso comum, sejam tematizadas e percebidas. (MAGALHÃES, 2007, p.72.)

● **Formação contínua como exercício para o trabalho em sala de aula**

Essa reunião teve como objetivo organizar e discutir os trabalhos da supervisão no acompanhamento da Coordenação e do grupo de professores quanto ao projeto de leitura e escrita em desenvolvimento na escola. Meu objetivo era compreender de forma crítica, isto é, possibilitando uma reflexão sobre o projeto, e o trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como sua relação com a necessidade principal da escola em trabalhar com o enorme problema de leitura e escrita, bem como de ensino-aprendizagem, na escola.

Objetivamente a (SP) deseja, quando inicia o turno com uma pergunta, compreender se os trabalhos com leitura de livros dos professores, desenvolvidos na formação contínua, são feitos em sala de aula de maneira intencional e propositiva.

As justificativas das (SC) e da (CP) trazem à tona uma contradição (Magalhães), um conflito é estabelecido e, ambas, SC e CP tentam justificar suas escolhas. Vejamos, a seguir:

Excerto de 20.10.09

SP7 - Essa/ essa/ esse trabalho que o professor faz lá na sala de aula, é: decorrente desse trabalho que foi feito na formação, **é uma coisa sistematizada? Dele organi/ trazer um livro, é: mostrar o livro? É um gênero específico? Não?**

CP8 - Não, não é.

SP9 - **Não é?**

SC10 - É mais informal.

CP11 - É mais informal. **Porque** nós não temos muitos livros, né? **Porque** esses livros que estão aqui não são os livros da sala de leitura. **E que** foram livros que foram doados quando a gente tava na latinha e aquelas coisas.

SC12 - Mas não impede que vocês peçam/ façam/ utilizem o acervo.

CP13 - **Não, mas, é, é...**

SC14 - Empréstimo, **né?**

Início com pergunta cujo objetivo é, aparentemente, compreender os sentidos das participantes sobre a formação contínua e sua relação com o trabalho da sala de aula. No entanto, o que revelam são seus sentidos sobre o trabalho desenvolvido com leitura na formação: “esse trabalho que o professor faz lá na sala de aula é: decorrente desse trabalho que foi feito na formação?”. Esta pergunta enfatizada pelos exemplos “é uma coisa sistematizada? Dele organi/trazer um livro, é: mostrar o livro? É um gênero específico? Não?” “discussões sobre gênero estão presentes em diferentes documentos da secretaria, relacionados ao programa ler e escrever (2006-2007), entendidos nestes documentos como modelos de textos com características relativamente estáveis, conceito discutido por Bakhtin e Dolz (2010), podendo enquadrar-se de acordo com Schneuwly (2004) como instrumento numa concepção Baktiniana”, revela o sentido da (SP) sobre os momentos de formação. Para ela, de

acordo com o excerto destacado, a formação contínua deve ser sistematizada, com objetivos prévios para resultar no trabalho do professor em sala de aula, conforme discutido no Referencial de expectativa para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental (2006).

Por outro lado a resposta da (CP) *“não, não é”* e da SC *“É mais informal”* parece demonstrar contradição entre a compreensão da (SP). Parece revelar que tanto Lúcia (CP) quanto Joana (SC) compactuam do mesmo sentido, ou seja, para ambas, o trabalho de formação com a leitura do professor (O professor lê e relata a trama aos colegas, em que objetivo da CP é desenvolver o prazer da leitura entre os professores), não objetiva sistematicamente o trabalho do professor em sala de aula. Tal sentido nos reporta ao discutido no capítulo teórico e ao que diz Magalhães (2007):

Projetos de Formação Contínua de educadores nos quais a teoria e prática são dissociadas e enfatizadas como oposições, em que a prática ocupa lugar secundário, não oferecem aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo, através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, à sua ação em sala de aula.

O conflito é causado pela contradição e está marcado na entonação da sua resposta no verbal Lúcia, quando se utiliza dos operadores **“por que”** e **“que”** procurando se justificar: *“**Porque** nós não temos muitos livros, né? **Porque** esses livros que estão aqui não são os livros da sala de leitura. **E que** foram livros que foram doados quando a gente tava na latinha e aquelas coisas”*; e é apoiada por Joana, que acrescenta: *“**Mas não impede que vocês peçam/ façam/ utilizem o acervo”**”,* mas Lúcia demonstra certo incômodo e insatisfação com seu próprio argumento, quando se utiliza da negativa, e do operador **“mas”**, sem terminar a frase *“**Não, mas, é, é....’**”,* o que supõe para nós o conflito vivido por Lúcia. E estando esta pesquisa inserida numa perspectiva crítica colaborativa, em que as interações que propiciem olhar para prática, a questionado, representa um importante passo rumo à transformação, pois como já discutido no capítulo teórico, Magalhães (2009) serão muitas vezes esses conflitos e contradições que possibilitarão aos participantes novas formas de olhar para o mundo e produzir um conhecimento compartilhado.

O padrão interacional revela como as participantes colaboram para externar suas compreensões, utilizando-se de concordância e discordância. Revelam também

que os questionamentos introduzidos pela minha fala criam uma ZPD, que possibilita às participantes darem outro cunho à discussão, saindo do senso comum, para retomar a organização da formação na escola. Denomino de momento dois, uma vez que as participantes colaboram no repensar da formação. Vejamos, a seguir.

Momento 2

Este segundo momento revela o desenvolvimento da discussão após o conflito estabelecido e um direcionamento para o compartilhamento de significados entre as três participantes - eu (supervisora SP), a supervisora da escola (Joana) e Lúcia (CP), quanto à Leitura e Escrita no contexto de Formação Contínua no contexto escolar

• Re-elaboração dos sentidos sobre formação contínua e leitura e escrita

Como resultado do conflito estabelecido, já é possível perceber nas interações abaixo, de uma maneira ainda tímida e sutil, a transformação dos sentidos nos discursos das participantes, principalmente da SC, que procura por meio de perguntas confirmar suas dúvidas referentes às discussões realizadas, explicitando que os trabalhos desenvolvidos na formação contínua devam ser redimensionados entre os coordenadores de uma maneira mais incisiva, de modo a atender toda a escola. Conclusão de Joana que é compartilhada por Lúcia. Do mesmo modo, por meio de perguntas de esclarecimento, são apoiadas pela (SP) que confirmam suas questões referentes ao trabalho, que deve ser na formação contínua focada nas necessidades dos alunos relacionados à leitura e escrita.

Excerto 20.10.09

SC15 - **Eu queria até, se você me permitir, não sei se é ideal. Não sei. Até pensando no que você falou agora no último encontro nosso. E até, porque assim, acho que de forma mais direta a gente vai trabalhar com a Vera.**

SP16 – Sim.

SC17 - Mas a ideia é de **que** repercuta na escola, e como um todo, **né?**

SP18 – Sim.

SC19 - Também fazem parte desse contexto.

SP20 - É. Mesmo **porque** assim, é: vamos ter/ nós vamos ter que retomar, é: depois, algumas questões. Por exemplo, eu **penso que** é importante s/ é: a discussão do planejamento... é: entre os CPs, com uma coisa mais incisiva.

SC21 - Sim, **porque embora...**

CP22 - **É. E ela não/ não é...**

SP23 - Isso pra/mais pra frente. Eu penso **que** é uma/ que é uma...

SC24 - Uma **necessidade**.

SP25 - é importante. **É necessário**.

SC 26 - Uma **necessidade**. Com esse olhar, entre aspas, “estrangeiro”: **que** qual é a ideia? A ideia é de achar um link, né? E um dos links que a gente pensa, é claro, o Antônio tem as suas características, você a sua, a Isaura é diferente. Os próprios grupos determinam.

SP27 - E o/ e as **necessidades** dos alunos.

SC28 - Dos alunos também.

SP29 - eu acho que **principalmente**.

SC30 - Tudo isso faz com **que** mais... é:: há que ver o fio condutor.

SP31 - Condutor, exatamente.

O turno (SC15) é iniciado por Joana, de maneira ainda tímida e insegura **“Eu queria até, se você me permitir, não sei se é ideal. Não sei”**, o que revela já, me parece, um início de retomada das escolhas anteriores. Revela também a importância do estabelecimento de uma relação colaborativa, como aponta Magalhães, “em que todos possam ter vez e voz, interagir e contribuir ativamente” com objetivo de confirmar sua compreensão sobre as discussões desenvolvidas na reunião. Isto é uma relação de confiança para discussão de sentidos e significados contraditórios entre os participantes de uma formação.

A colocação de Joana: **“Mas a ideia é de que repercuta na escola, e como um todo, né?”** revela o compartilhamento da discussão em foco e seu engajamento na transformação do planejamento, para trazer a relação teoria e prática na discussão do

processo de leitura e escrita. Parece que foi estabelecido um processo colaborativo crítico que, de acordo com Magalhães (2007), torna possível repensar “o relacionamento entre teoria e prática, uma vez que a compreensão da prática permite o questionamento da teoria e a construção de novas teorias, que, por sua vez, irão embasar a transformação da prática”.

Esse processo colaborativo crítico estabelecido é exemplificado pelo padrão operacional dessa discussão, em que as participantes falam umas nas falas das outras para responder, criticar, avançar, sugerir, confirmar. Por exemplo, minha confirmação da sugestão de Joana da necessidade de retomar o planejamento:

É. Mesmo **porque** assim, é: vamos ter/ nós vamos ter que retomar, é: depois, algumas questões. Por exemplo, “eu **penso que** é importante s/ é: a discussão do planejamento... é: entre os CPs, com uma coisa mais incisiva”.

O conflito vivido pelas participantes, segundo Magalhães (2009), é resultado da contradição quanto aos pressupostos estabelecidos em portaria que organizam os projetos de formação na escola, apresentado no capítulo teórico, e o processo mediacional revela que as contradições possibilitam o repensar das bases teórico-metodológicas do projeto, o que é revelado pelas modalizações deônticas “Uma necessidade” (SC) e “É importante. É necessário” (SP), que completam as falas uma da outra, para demonstrar que ambas valorizam a leitura e escrita como uma “necessidade” a se trabalhar com os alunos, haja visto os dados do INAF (2009) apresentados no capítulo teórico.

Momento 3

Nesse terceiro momento participam da discussão eu (supervisora SP), a supervisora da escola (Joana) e uma das coordenadoras da escola (CP) Lúcia, responsável pelo projeto de leitura e escrita da escola. Apresento e discuto abaixo dois excertos que revelam o padrão interacional colaborativo-crítico na discussão entre as participantes. O tema aborda a relação entre a teoria trabalhada na formação contínua e as práticas desenvolvidas em sala de aula e estudos realizados na formação contínua, na escola, com objetivo de focar a prática de sala de aula, para

discutir e trabalhar as principais dificuldades dos alunos, relacionadas à leitura e escrita, detectadas nos diversos instrumentos de avaliações utilizados internos e externos à escola.

- **Relação entre a teoria trabalhada na formação contínua e as práticas desenvolvidas em sala de aula.**

Esse momento revela um avanço grande quanto ao compartilhamento de sentidos e significados sobre um projeto de formação na escola. Esta interação tem como objetivo discutir e organizar a pauta de formação contínua, que a coordenadora pedagógica desenvolverá com os professores da escola. Diante das discussões realizadas na reunião, em que cada participante pôde expressar suas ideias e experiências, inclusive apresentarem exemplos de trabalhos já desenvolvidos, o grupo focou na relação existente entre a teoria trabalhada na formação contínua e nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Podemos já observar nesta interação o resultado do conflito vivido pela (CP), ao que relata focar muito no trabalho teórico em detrimento da prática. Também, as perguntas de explicitação feitas por Joana (SC) apontam para um compartilhamento na discussão das questões consideradas por Lúcia como problemáticas – um foco excessivo na teoria.

Excerto 01 – Reunião de 27.10.09

CP32 - Trabalhamos projetos, trabalhamos... é: **eu acho** que **eu peço** muito no teórico. **Eu acho que eu peço muito.**

SP33 - **Com assim peço no teórico?**

CP34 - **Eu acho/** que **eu fico muito** no teórico. Sabe? Não que você não traga vivência, mas **eu acho/** que **eu...** sabe? **Me** amarro **muito** no teórico.

SC35 - **E você acha que isso tá surtindo efeito no trabalho do professor em sala de aula?**

CP36 - Não sei.

SC37 - Que essa/ que esse embasamento que você trabalha com eles?

CP38 - **Eu** gostaria que surtisse. Gostaria que surtisse.

SC39 - **Mas eles não tematizam a prática deles a partir do que você propõe?**

CP40 - Entendeu? Aí eu fico preocupada, **não sei se isso funciona.**

Como já apontei, o padrão relacional na negociação entre as participantes, neste momento, revela um salto qualitativo grande, resultado das discussões anteriores. Joana avalia sua ação na formação por meio da modalização apreciativa de intensidade “muito”, e da escolha do verbo: “eu peço **muito** no teórico”. Coloca-se como responsável pela direção da formação e do foco na teoria apenas. Colocação que é reforçada quando responde “**Me amarro muito** no teórico”, ao pedido de esclarecimento da (SP) “**Com assim peço no teórico”**”? São colocações que revelam a avaliação de SC sobre seu trabalho, por meio de um processo reflexivo possibilitado pelo conflito criado pelas contradições estabelecidas, Smyth (1992).

A pergunta de esclarecimento feita pela (SC) “**E você acha que isso tá surtindo efeito no trabalho do professor em sala de aula?**”, também revela compartilhamento se pensarmos que no momento inicial ela concordava com o foco do projeto no professor. Posso dizer que, a criação de ZPDs nas relações entre as participantes, propiciou, como aponta Magalhães (2009) aprendizagem e desenvolvimento decorrentes das tensões, contradições e conflitos das relações entre as participantes.

Essa questão é confirmada pela colocação de Joana, que faz perguntas que trazem a necessidade de reflexão à coordenadora sobre o efeito da formação. São perguntas que vinham sendo feitas por mim: “**E você acha que isso tá surtindo efeito no trabalho do professor em sala de aula?**” e “**Mas eles não tematizam a prática deles a partir do que você propõe?**”

Essas colocações reforçam a internalização de Joana sobre os significados compartilhados no grupo, assim como a resposta de Lúcia, “**Entendeu? Aí eu fico preocupada, não sei se isso funciona.**”, marca sua preocupação e responsabilização trazida pelo **“eu”** e seu incômodo e incerteza quanto aos trabalhos

desenvolvidos na formação contínua. Há ainda um longo caminho a percorrer, mas creio poder dizer, como salienta Magalhães (2007), quando trata do difícil processo colaborativo, que

é no discurso e nas trocas entre os participantes que questões do mundo real como “o que ensinar e aprender, as intenções e razões que embasam as ações, etc.” são questionadas, entendidas e repensadas e, que nestes conflitos, não bastaria o consenso, nem poderiam ser ignorados ou escondidos, mas trazidos à discussão e à negociação, tendo a linguagem papel fundamental como instrumento mediador.

- Repensando a **formação contínua na escola.**

Essa interação tem como objetivo, discutir e organizar a pauta de formação contínua que a coordenadora pedagógica desenvolverá com os professores da escola. Para tanto as participantes discutem o objetivo dos estudos realizados na formação contínua e caminham para a compreensão da necessidade em atrelar o estudo da teoria à prática da sala de aula, compreender as necessidades dos alunos em relação à leitura e escrita. De fato, o objetivo era mostrar a importância de se considerar os diagnósticos feitos pelos professores na escola de modo que os mesmos possam explicitar as minúcias e os saberes de cada aluno. Fazer diagnósticos é um foco constante nas escolas, como proposto pela PMSP, mas por que fazê-los e como usá-los não é focado.

Excerto 02 – Reunião de 27.10.09

SC43 - **Assim oh, grupo de formação, nós todos precisamos estudar, né?**

CP44 - **É, mas eu...**

SC45 - **Então nós estudamos.**

CP46 - **E aí? Para quê?**

SC 47- **Mas a gente** estuda para **nós**? Ou estudamos pra/ pra a partir do nosso saber despertar lá a..

CP48 - Pra/ pra análise.

SC49 - Dificul/ atender as dificuldades lá do aluno.

SP50 - **Na verdade** o que a **gente**... é.. é.. Acho que a **gente** tá caminhando ainda é pra trabalha/ pra conseguir fazer, ter essa conversa, esse diálogo da teoria com a prática. **E aí assim, o que é que a gente precisa? Qual é a nossa principal dificuldade? Nossa** dificuldade é que a criança precisa aprender a ler e escrever. E aí fazer um trabalho da teoria, que é **importante**, que você tá fazendo

CP51 - Sim, **mas** é, **mas** eu acho assim.

SP 52- Associada com a prática...

SP55 - É uma coisa que **eu** acho que tinha que pensar/ é: **eu tô** pensando, tô lá no diagnóstico, é... a **gente** pensar, se, por exemplo, **se aquele diagnóstico é da/ se é sondagem externa, se eles representam de fato a dificuldade que o professor tem no dia a dia?** Porque eu acho que a **gente** tem que se preocupar, acho que a **nossa** preocupação maior tem que ser, é: o problema, o que tá dificultando o trabalho na sala de aula. **Se o/ se essa sondagem que a gente vai fazer que você vai , vai trazer.**

CP56 – Ahã.

SP 57- Vai buscar. **Se ela vai trazer de fato, vai representar de fato a real necessidade do professor em sala de aula, porque** senão a **gente** pode trazer já, é: pra uma reunião com os professores, trazendo esse dado. Eu não sei, **eu** tô pensando, né? E aí, bater com ele se realmente de/ é: se isso que está na sondagem é: demonstra.

SC58 - **É o que eles sentem.**

SP59 - A dificuldade lá na sala de aula, **porque...é:** o que a gente precisa saber mesmo é o que é que tá acontecendo na sala de aula, qual é a dificuldade do professor na sala de aula.

CP60 - **Então, se você for perguntar pra ele “qual é a sua dificuldade em sala de aula?”**

SP61 – É. Então eu acho/ acho que a **gente** precisa pensar **agora**, né? É: como **nós** vamos fazer **agora**, que encaminhamento a **gente** vai dar pra descobrir de fato o que ele não sabe. **Porque** se a **gente** não tiver esse dado não adianta a **gente** que não vai adiantar.

O turno 43 é iniciado por Joana com pedido de esclarecimento **“Assim oh, grupo de formação, nós todos precisamos estudar, né?”** sinalizando que precisa de confirmação para organizar seu pensamento, no entanto respondido por Lúcia **“É, mas eu”** indicando por meio do operador **“mas”**, contraposição, ou seja, que ainda tem dúvidas. Joana que esta em processo de organizar o pensamento, responde sua própria pergunta **“Então nós estudamos”**, nota-se que tanto na pergunta, quanto na resposta de Joana, implica todos na ação. No entanto, conforme discutido no capítulo metodológico, há uma contradição posta, quanto o ato de estudar do supervisor escolar, fato que não é previsto enquanto programa de Secretaria e que se dá por conta e mérito do próprio supervisor ou da organização com seus pares. De Cabral (2010), mostra que quando esse estudo ocorre, não esta vinculada ao programa e projetos os quais o supervisor responde.

A reflexão iniciada e que envolve as três participantes é bem interessante porque revela como interagindo com as falas umas das outras constroem um processo reflexivo para dar conta da razão em crias grupos de estudo na escola que estão voltados à relação teoria e prática, o que nos remete ao pensamento de Freire quando diz “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996 p. 43/44). Joana complementa minha fala e Lúcia avança trazendo que o diagnóstico necessita trazer as dificuldades da sala de aula, o que indica reflexão crítica, Kemmis (1987) uma que todas estão pensando de forma conjunta e acompanhando o raciocínio das colegas.

O turno 50 é iniciado por mim (SP). Inicio uma tentativa de costurar, organizar as discussões do grupo, **“ter essa conversa, esse diálogo da teoria com a prática”**. (Magalhães, 2007). Meu objetivo em colocar o foco na relação teoria e prática, o que

revela meu sentido sobre o que é necessário no momento, atropelo minhas interlocutoras e por meio de uma pergunta retórica e de sua resposta, estabeleço o que considero central: **“E aí assim, o que é que a gente precisa? Qual é a nossa principal dificuldade?”** **“Nossa dificuldade é que a criança precisa aprender a ler e escrever”**. Essa colocação está apoiada nos resultados do INAF (2009) e é reforçada em seguida pela implicação do grupo **“Nossa dificuldade”** e explicitando meu julgamento **“importante”**. Essas colocações indicam meu sentido sobre os trabalhos de leitura e escrita na formação contínua. Notamos que no turno 51 a fala da (CP) “Sim, **mas** é, **mas** eu acho assim” por meio do operador “mas” demonstra que Lúcia ainda apresenta insatisfação e incomodo.

O turno 55 inicia outra construção colaborativa com a participação das interagentes em que explico minha preocupação em relação aos diagnósticos utilizados nas escolas e por meio também dos pedidos de esclarecimento **“se aquele diagnóstico é da/ se é sondagem externa, se eles representam de fato a dificuldade que o professor tem no dia a dia?”** (Relatório de análises técnico pedagógicas da prova São Paulo, 2009), e **“Se ela vai trazer de fato, vai representar de fato a real necessidade do professor em sala de aula”**. As falas da supervisora acompanhada por Joana que complementa **“É o que eles sentem”** indicam de acordo também com as falas **“Então, se você for perguntar pra ele ‘qual é a sua dificuldade em sala de aula?’”** da (CP) e justificativa da (SP) **“Porque se a gente não tiver esse dado não adianta”**, (Relatório de análises técnico pedagógicas da prova São Paulo, 2009). Nesse momento, parece que as três participantes acharam um ponto de convergência, ou seja, os dados parecem demonstrar que trazer para a discussão com os **professores**, os dados dos diagnósticos dos problemas de leitura e escrita da sala de aula é importante e resolve, a lacuna, a insatisfação e o incômodo que principalmente a (CP) demonstrava na discussão. Dado que nos reporta a discussão de Gatti e Barreto (2009) já apresentada no capítulo teórico em que políticas de formação docente em que a participação de professores é limitada ou ausente, não possibilitam o envolvimento e apropriação dos docentes. Isso porque eles não se sentem motivados a alterar suas praticas por se sentirem como meros executores de tarefas. Notamos por meio das interações apresentadas e discutidas, tanto o compartilhamento de significado entre as

participantes, como transformações em seus discursos, como também observaremos no momento quatro abaixo.

Momento 4

Nesse quarto momento participam da discussão eu (supervisora SP) e a supervisora da escola (Joana) . Os excertos abaixo revelam a discussão quanto às interações e compartilhamento de significados referentes à Formação Contínua no contexto escolar e da Leitura e Escrita no contexto de Formação Contínua das duas participantes. Observamos nesse momento que já faz parte do discurso interiorizado da (SC) sentidos que foram compartilhados entre as participantes nas interações realizadas, demonstrando a colaboração (Magalhães, 2007) nesse processo.

•Diagnóstico como ponto de partida para a organização da formação

Essa interação tem como objetivo a retomada do processo de pesquisa junto à Escola, ou seja, rever e rediscutir a reunião realizada nesta mesma data (27.10.09) com a participação da Coordenadora Pedagógica e a partir daí planejar as ações e encaminhamentos de acompanhamento da Supervisão à Unidade Escolar.

As discussões são pautadas nos motivos dos trabalhos de formação contínua, ou seja, até que ponto os trabalhos desenvolvidos na formação contínua possibilitam facilitar os trabalhos desenvolvidos em sala de aula pelos professores com foco na leitura e escrita e quais as ações podem ser previstas, planejadas e desenvolvidas pela equipe escolar.

Excerto de 27.10.09

SC 62 - Então, **porque** o **que eu** acabo sentindo, **que** assim, o trabalho de formação/ os CPs são muito dedicados, eles fazem o trabalho de formação ali com os professores. **Agora, onde tá a falha? No acompanhamento, monitoramento, desenvolvimento do trabalho que é realizado em sala? Pra que se faz a formação?**

SP 63 - **Eu/ eu não/ eu não** concordo, por exemplo, a formação, ela ocorre pra dar subsídio pra que o professor tenha condições de atuar em sala de aula de uma maneira qualitativa, **que** ele possa atender às necessidades do aluno.

SC 64 – Tá.

SP 65 - Né?

SC 66 - E aí **eu** pergunto. **Eu** tenho dúvida.

SP67 – Sim.

SC68 - **Os CPs têm ciência, a minha dúvida em relação a eles agora é essa, das dificuldades desses professores, e dos resultados dessas crianças?** Porque se ele aponta um plano de metas que não responde a isso, ele não tem.

SP69 - **Então**, é justamente aí nesse ponto **que eu** queria chegar, né? Se as atividades desenvolvidas no PEA e **até** como você acabou de citar, prioridade do plano de meta, elas tem que vir ao encontro **da necessidade** real da criança. É aquilo **que/ aquilo que** a gente já iniciou no final do ano passado, né? **Que** a/ o Joãozinho da quinta A.

SC 70 – Melhorou.

SP 71- Precisa saber. Precisa saber. O que ele não sabe? **Porque** se ele não tiver um pré-requisito x no quinto ano, ele não vai... então...

SC72 - **E aí entra no quê?** No registro, no acompanhamento?

SP 73 - No diagnóstico. A **gente tem que** partir/ eu acho que assim, **da onde a gente tem que partir?**

SC74 - No diagnóstico. Sim, isso eu tenho. É verdade.

SP75 - **Que criança é essa?** Um por um.

SC 76 - E aí acompanhando.

Esse excerto apresenta uma avaliação dos projetos de formação na escola. A fala de Joana (turno 62) justifica seu ponto de vista em relação ao trabalho desenvolvido na formação contínua, colocado no início que salienta a seriedade do

trabalho das coordenadoras: “o trabalho de formação, os CPs são muito dedicados, eles fazem o trabalho de formação ali com os professores”. Coloca, também, uma ressalva, assumindo falhas que resultaram das discussões anteriores e a necessidade de discussão de onde está essa falha: “**Agora, onde tá a falha? No acompanhamento, monitoramento, desenvolvimento do trabalho que é realizado em sala?**”

Sua pergunta “**Pra que se faz a formação?**” demonstra uma avaliação importantíssima sobre o objeto da formação e do objetivo que se quer atingir. Como aponta (Magalhães, 2007), essas colocações revelam um novo modo de olhar para o mundo e a produção de conhecimento compartilhado. Continuando a fala de Joana, recoloco minha compreensão sobre qual deva ser o foco da formação na escola;

a formação, ela ocorre pra dar subsídio pra que o professor tenha condições de atuar em sala de aula de uma maneira qualitativa, **que** ele possa atender às necessidades do aluno.

Joana continua sua reflexão, levando em conta o que eu disse para salientar um questionamento sobre a compreensão dos coordenadores sobre a o conhecimento dos professores, revelando o que considera central para o direcionamento da formação: “**Os CPs têm ciência, a minha dúvida em relação a eles agora é essa, das dificuldades**” indica uma apropriação dos discursos realizados nas interações anteriores, ou seja, que havíamos construído ZPD (Vygotsky, 1984) que de fato, possibilitou o compartilhamento de significados, ou seja, a produção de novos significados.

Finalizo a discussão, para revelar nossa concordância sobre o objetivo da formação na escola:

É aquilo **que/** aquilo **que** a gente já iniciou no final do ano passado, né? **Que** a/ o Joãozinho da quinta A é justamente aí nesse ponto **que eu** queria chegar, né? Se as atividades desenvolvidas no PEA e **até** como você acabou de citar, prioridade do plano de meta, elas tem que vir ao encontro **da necessidade** real da criança.

A interação seguinte revela novamente o processo colaborativo crítico de construção compartilhada de como construir conhecimento sobre as crianças e de onde partir para organizar a formação:

SP 71- Precisa saber. Precisa saber. O que ele não sabe? **Porque** se ele não tiver um pré-requisito x no quinto ano, ele não vai... então...

SC72 - **E aí entra no quê?** No registro, no acompanhamento?

SP73 - No diagnóstico. A **gente tem que** partir/ eu acho que assim, **da onde a gente tem que partir?**

SC74 - No diagnóstico. Sim, isso eu tenho. É verdade.

SP75 - **Que criança é essa?** Um por um.

SC76 - E aí acompanhando.

A pergunta de Joana atende minha preocupação já expressa em outros momentos sobre a importância em se atentar para os reais problemas da criança em sala de aula, "**E aí entra no quê? No registro, no acompanhamento?**", (Relatório de análises técnico pedagógicas da prova São Paulo, 2009). Ela possibilita que eu retome o que considero central e já havia apontado anteriormente o uso do diagnóstico, o que é entendido por Joana, finalizando o processo, que necessitaria estar sendo trabalhado na formação: "**E aí acompanhando**".

Os resultados deste trabalho revelam o estabelecimento de uma negociação em que sentidos são questionados e novos significados compartilhados no processo interacional colaborativo das reuniões realizadas pelas participantes. Revelam, assim, a criação de ZPDs, como discutido por Magalhães, Liberali (2009) e o grupo de pesquisa LACE em que as preocupações são voltadas a construir o trabalho com formação de professores de forma a criar, na escola, uma possibilidade de colaboração entre professores e coordenadores em sua relação ética e política com a formação de alunos cidadãos e que tem como objetivo criar ZPDs como instrumento e resultado.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar a escrita das considerações finais desta pesquisa me fez reviver as dúvidas e expectativas que sentia e buscava a cada reunião, curso e funções que vivi como profissional da Educação, bem como ao percurso vivido na construção desta pesquisa. Meu percurso como pesquisadora acadêmica não aconteceu sozinho, dividi espaço comigo mesma como uma jovem e inexperiente supervisora escolar, em início de carreira, que precisava, a cada reunião de que participava e visita que fazia, provar que também tinha algo a compartilhar com o grupo. Espaço esse dividido também como recém-esposa. Tarefa nada fácil.

Este exercício acadêmico que vivi na universidade me preparou prática e teoricamente por meio das disciplinas, cursos, palestras e discussões de que participei. Ações imprescindíveis à minha atuação como educadora. Esse contexto em que se deu o desenvolvimento desta pesquisa, em que pude dividir dúvidas, perspectivas e aprendizagens e colocar em prática as descobertas que fazia com o grupo no acompanhamento das minhas unidades escolares, foi extremamente significativo neste processo de reconstrução de vida.

Essas atividades que ocorriam paralelamente em minha vida me faziam, assim como as discussões que fazíamos nas reuniões reflexivas em que aparecia a cada momento a necessidade do diálogo entre teoria e prática (Magalhães, 2007), como não poderia deixar de ser, diferente a cada dia, e consegui neste processo vislumbrar em meu trabalho, em meu dia a dia, possibilidades que antes não via.

O contato mais próximo e específico que tive com a Supervisora Colaboradora fez de nossa relação, que já era de amizade e identificação, uma relação também de cumplicidade, pois foram tantos os conflitos, angústias e sofrimentos que vivemos no processo, que o saldo não poderia deixar de ser mais positivo. E hoje, mesmo não

dividindo mais o mesmo local de trabalho, mantemos firmes e constantes nossas trocas.

Criar contextos colaborativos não foi fácil, estava ainda em processo de desenvolvimento, contínuo, mas naquele momento, em particular, parecia-me assustador. Este trabalho foi um enorme aprendizado e me fez entender questões teórico-práticas que discutíamos em sala de aula. Este seria o momento de começar um trabalho de discussão da colaboração crítica, processo este desenvolvido nas relações com as participantes, mas ainda insuficientemente discutido neste trabalho. Os relatos das participantes explicitam minhas colocações. Divido, assim, com elas o relato desse processo de questionamento e de produção de novos significados.

Relato da Supervisora Colaboradora

“Confesso que o trabalho proposto me assustou principalmente no momento das entrevistas. Tenho clareza do meu papel de Supervisora Escolar, principalmente no que se refere à formação, exatamente por este motivo aceitei o desafio. Em minha rotina de trabalho proponho reuniões mensais com a Equipe Gestora, para avaliação do trabalho desenvolvido e encaminhamentos.

A escola que acompanhava, no momento da pesquisa, tinha um Diretor de Escola, dois Assistentes de Diretor de Escola e três Coordenadores Pedagógicos, da para imaginar que apresentava sérios problemas de comunicação, além das diferentes concepções entre outras, em relação à leitura e escrita (eixo da Proposta de SME).

Meu papel: pensar junto com a Equipe como melhorar a comunicação e discutir as diferentes concepções para direcionar o trabalho de formação dos professores e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos. Neste contexto, com gravador na mão, eis que surge a Pesquisadora, com uma proposta de colaboradora me questionando a respeito da minha concepção de leitura/escrita, o meu papel na formação e a repercussão do mesmo na aprendizagem do aluno.

Encabulada, mas convicta da clareza que tinha, respondi. A surpresa estava guardada para quando ouvi minhas respostas, e constatei as contradições entre o que pensava, o que dizia e o que fazia - muito bom este exercício para repensar a minha prática, e este para mim foi um momento doloroso e rico (afinal aprender dói). Outro momento igualmente rico foi a nossa participação (supervisão e pesquisadora) no horário coletivo de formação, da desconfiança dos professores e coordenadores Pedagógicos à expressão do que pensavam até a elaboração de algumas propostas. O ano letivo acabou antes da conclusão do trabalho, se é que o trabalho se conclui, pois acredito que se reformula, não acaba nunca, daí o nome: Formação Contínua. Mas com certeza deixou muitas provocações pertinentes e estimuladoras para todos nós.”

Diante dessa parceria e de colaboração que apesar das “dores”, trouxe muitas aprendizagens, herdei também e introduzi, já durante o processo de pesquisa em minha prática e rotina de acompanhamento às unidades escolares, reuniões mensais com a equipe gestora, que a meu ver foram de extrema importância para minha ação supervisora, pois além de propiciar conhecimento mais efetivo e concreto da escola que acompanhamos, passando do olhar somente do todo para minúcias mais específicas de rotina, permiti também o conhecimento das pessoas que ali trabalham, e essa proximidade que ultrapassa as reuniões com a equipe gestora desmonta uma história em que o Supervisor Escolar visita as escolas apenas para “fiscalizar”. De fiscalizadores, passamos a colaboradores e parceiros.

Abaixo, divido relato de uma das escolas em que introduzi as reuniões mensais com a equipe gestora.

Relato da Equipe Gestora

“Os encontros realizados com a Supervisora Escolar foram valiosos para a Equipe Gestora, uma vez que sedimentaram ações no contexto escolar, dentre as quais podemos citar:

- ✓ Reflexão acerca do processo de avaliação externa que desvele novas possibilidades de atuação junto aos educadores;
- ✓ A importância da ação supervisora na Unidade Escolar;
- ✓ Garantiu o debate da Equipe Gestora quanto ao acompanhamento do professor em sala de aula, propiciando caminhos à articulação de diferentes Áreas de Conhecimento;
- ✓ A reflexão sobre as ações desencadeadas na Unidade Escolar, socializando e debatendo sobre as ações e definindo novas ações de encaminhamentos;
- ✓ A avaliação contínua do processo educacional;
- ✓ Despertou nosso interesse para a realização do Curso sobre Avaliação externa oferecido por SME.

As reuniões mensais foram introduzidas em todas as Unidades Escolares da Rede Direta que acompanho, sendo elas duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e duas Escolas de Educação Infantil. No entanto, somente nas EMEFs as reuniões ocorreram com a regularidade proposta, ação que devo rever no planejamento de ação supervisora, pois o fato de não manter regularidade no trabalho desmobiliza além dos encaminhamentos de trabalho, o interesse do grupo, o que ocorreu nas unidades de educação infantil. Na outra EMEF em que realizei as reuniões mensais, o trabalho foi também muito significativo, no entanto, na troca de um ano para outro, toda a equipe se desfez com o ingresso de um novo diretor na escola, fato que inviabilizou contarmos com seu relato.

Nessa mesma passagem de um ano para outro, as escolas que em 2010 eu acompanhava passaram para outro supervisor, do mesmo modo outras escolas fazem parte nesse ano do setor que acompanho. E nessa troca em que pensei não contar mais com as escolas com que muito me afeiçoei e aprendi, conto agora com o feliz encontro com a unidade escolar em que realizei esta pesquisa e que passo a supervisionar, podendo nesta perspectiva continuar os trabalhos já iniciados na pesquisa.

Apresento também o relato da Coordenadora Pedagógica que não foi foco de análise nesta pesquisa, mas se tornou uma importante e imprescindível figura nas interações e colaborações do trabalho de pesquisa realizado e que, a partir deste ano (2011), acompanharei não mais como pesquisadora.

Relato da Coordenadora pedagógica

“Quando ingressei como Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2001 possuía noções básicas de quais eram as atribuições do CP, já que eu tinha uma história como coordenadora na Rede Estadual de Ensino.

Mas diferentemente da Rede Estadual de Ensino, a Prefeitura tinha algo que não me era tão familiar, os grupos de formação – JEI, hoje JEIF.

Tomando conhecimento da portaria e resgatando dados existentes na Escola em que me efetivei, fui “me formando” como CP e me direcionando dentro das diretrizes e metas da Secretaria Municipal de Educação – SME.

No segundo ano (2002) me removi para a EMEF em que trabalho hoje. Esta escola havia sido inaugurada em 2000, portanto os professores estavam também se constituindo enquanto grupo.

Eu sabia que deveria proporcionar formação contínua para os docentes, através dos grupos de estudos (JEI/JEIF) objetivando o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem, e que estes estudos teriam que afetar (de afeto) o professor para que ele, assim, pudesse repensar sua prática pedagógica, buscando caminhos para melhorar sua atuação em sala de aula. Dessa forma, poderíamos atingir nosso objetivo maior, ou seja, uma escola pública democrática e de qualidade.

Através de teóricos da educação e mediante a realidade escolar, procurava propiciar estudos através de leituras para embasá-los teoricamente, para que confrontando teoria e prática tivéssemos condições de uma mudança significativa em sala de aula.

Mas como saber se essa práxis estava acontecendo em sala de aula.

As rodas de conversas faziam parte do grupo de formação, mas isso não dava a dimensão real de como esse trabalho estava acontecendo em classe.

Tínhamos os resultados ao final do ano e os diagnósticos ao início do ano letivo, mas até que ponto esses resultados foram afetados pela práxis?

Em 2009, nessa ânsia para que o grupo de formação fosse efetivamente um espaço de estudos, fiquei irredutível e acabei tornando dos encontros espaços somente de leitura e discussão, esvaziados de vida.

Quando a supervisora Joana, que na época era supervisora da Unidade, propôs que uma Supervisora Escolar Pesquisadora desenvolvesse parte de seu trabalho de mestrado com o grupo que eu coordenava, eu aceitei de imediato.

Os nossos encontros foram todos muito produtivos. Contudo, quase ao final do ano, Rosângela solicitou se poderia trazer um material sobre sequência didática e apresentá-lo ao grupo – concordei.

Nesse dia, através da apresentação e da forma como o assunto foi tratado, tive um *insite* que foi significativo para minha mudança em relação a mim mesma e a minha atuação com o grupo. Percebi que o grupo de estudo era muito mais que leitura e discussão. Que o grupo poderia ser um mundo de possibilidades.

Avalio que dentro das expectativas que eu tinha traçado para esse ano, terminei 2009 com saldo negativo.

Ao iniciar o ano de 2010 tinha certeza da forma que eu não queira trabalhar no grupo de formação.

Houve pequena alteração na composição do grupo – alguns saíram, outros entraram.

Planejei os trabalhos para o ano todo, dando ênfase às necessidades apontadas pelo grupo. Trabalhamos com blocos temáticos, e a cada término fazíamos a metacognição.

Começamos trabalhando com constituição de grupo. Utilizei vários autores, em especial Madalena Freire. Continuamos com Inclusão e posteriormente com Avaliação. Também lemos e apresentamos ao grupo dois livros (era uma das metas da Unidade).

A metodologia inspirada na apresentação da Supervisora Pesquisadora e outras que fui somando, tornou o trabalho atrativo e envolvente. Criaram-se laços de afetividade que foi fundamental para que os objetivos traçados fossem atingidos. No final do ano todos estávamos cansados, mas com um gostinho de quero mais.

Para 2011 estamos iniciando a jornada com o grupo constituído (embora tenham saído alguns e outros entraram). Mas o grupo é tão “grupo” que aqueles que chegaram já se tornaram parte do todo.

Pretendo repetir o caminho traçado, mas agora sempre muito atenta para que a formação no grupo cumpra seu real papel, que é subsidiar o professor para uma prática pedagógica, vinculando efetivamente teoria e prática.

E desse “todo” que fala Lúcia, hoje também faço parte.

Diante de um percurso tão rico com que muito aprendi, sei que ainda tenho muito a caminhar, pois dos diversos contextos de vida de cada criança, jovem e adulto que atendemos, aos diversos e complexos contextos dos diversos segmentos, instâncias, instituições e pessoas que se articulam, há muito trabalho e caminho a percorrer. Nessa perspectiva, então, proponho atentar para o contexto da supervisão escolar, partindo desse caminho que já foi trilhado.

5 - BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2005.

ARANHA, Elvira Marinho Godinho. **O papel do Diretor Escolar: Uma discussão Colaborativa**, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

BAKHTIM / VOLOCHINOV, 1929. **Marxismo e filosofia da linguagem**, São Paulo, Editora Hucitec, 1999.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. (1997) **Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2007.

CABRAL, Cristina Filomena Bastos. **A avaliação profissional da supervisão escolar na educação infantil: Estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo**, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

CELEGATO, Conceição Aparecida. **Formação em serviço: Significado do Programa “Ler e Escrever” numa escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger, DAMIANOVIC, Maria Cristina, HAWI, Mona Mohamad, SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. (Org). **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. Andros. São Paulo. 2009.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. (org.) (1993) **Vygotsky em Foco: Pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1999.

DELLOVA, C. C. **A Mediação no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Crianças: o**

Papel do Lúdico. São Paulo: PUC-SP. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOLZ, J. & SCHENEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formés à l'école.** Paris: ESF éditeur, 1998.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso.** In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65. FIDALGO, S. S. & LIBERALI, F. C. (org.) *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva.* Taboão da Serra: Unier, 2006.

FIDALGO, Sueli Salles e SHIMOURA, Alzira da Silva, (Orgs). **Pesquisa Crítica de Colaboração; Um Percorso na Formação Docente.** São Paulo. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro. 2001.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vigotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: Um Intertexto.** São Paulo. Editora Ática. 2002.

FUJI, Sonia Naomi. **Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no projeto leitura nas diferentes áreas.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de As. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** Brasília. UNESCO. 2009.

HORIKAWA, Alice Yoko. **Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de Formação Continuada: Uma análise enunciativa.** Dissertação de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2006.

LEONTIEV, A. A. **Sense as a psychological concept.** *Journal of Russian and East European Psychology*, San Diego, vol.44, n. 3, May-June 2006, p. 57-69.

LIBERALI, F. C. ; MAGALHÃES, M. C. C. ; FIDALGO, S. S. ; LESSA, A. B. C. T. **Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação.** *The Specialist*, v. 27, p. 169-188, 2006.

LIBERALI, F. C. **Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural**, 2009 (mimeo)

_____. **Bilingual Education in Brazil: A challenge for Pre-Service Education**. In: YOUNG LEARNERS AND TEENS CONFERENCE. Teacher Education for citizenship learning, 2007a.

_____. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **Getting Ready to Conduct a Reflective Session with a colleague**, 2007c (mimeo).

_____. **Por um sujeito livre que não teme, faz escolhas**, 2007d (mimeo).

_____. **Creative chain in the process of becoming a whole**. In: THE 7TH INTERNATIONAL L.S VYGOTSKY MEMORIAL CONFERENCE, Moscou, Rússia, 2006a.

_____. **A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada**. In: ROTTAVA, L. (org.) *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006b.

_____. **Cadeia criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados**, 2006c. (mimeo).

_____. **As linguagens das reflexões**. In: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004a. p. 87-117.

_____. **O Diário como ferramenta para a reflexão crítica**. São Paulo: PUC-SP. 1999. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIBERALI, F. C. ; MAGALHÃES, M. C. C. ; FIDALGO, S. S. ; LESSA, A. B. C. T. **Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação**. The Specialist, v. 27, p. 169-188, 2006.

LIBERALI, F. C. **Creative Chain in the process of becoming a whole**. Paper presented in the 7th International Vygotsky Memorial Conference, Moscow, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. **O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas**. São Paulo, 2009. No prelo.

_____. (Org.) **A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. (2003) **A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada**. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

_____. (1998a) **Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores**. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 88-96.

_____. (1998b) **Formação Contínua de Professores: Sessão Reflexiva como Espaço de Negociação entre Professores e Pesquisador externo**. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

_____. (1996) **A Negociação de Sentidos em Formação de Educadores e em Pesquisa**. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 68-82.

_____. (1994) **A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional**. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 56-63.

_____. (1992) **A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador**. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 48-55.

_____. (1990) **First Steps: Ethnographic Studies**. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 23-40.

LIMA, Ariane Gomes de. **Formação contínua, leitura e escrita no programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Critical Collaborative Research: Focus on the Collaboration Meaning and on Mediational Tools**. In: ISCAR – INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL AND ACTIVITY RESEARCH. *Critical Literacy: a Cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity*. 2008, San Diego, California. v. 01, 2008.

_____. **The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education**. In: ALANEN, R. & PÖYHÖNEN (orgs.) *Language in action: Vygotsky and Leontievian legacy today*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

MAGALHÃES M. C. C.; LIBERALI, F. C. **O Interacionismo Sócio-Discursivo em Pesquisas com Formação de Educadores**. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) ***Ideologia Alemã***. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) ***Por uma linguística Aplicada Indisciplinar***. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MATUI, J. **Construtivismo Teoria Construtivista sócio-Histórica aplicada ao ensino**. São Paulo. Editora Moderna. 2002.

MINAYO, M C de (org) **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1993. OLIVEIRA, N. R. O HTPC como espaço de formação: uma possibilidade. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. PUC-SP. 2006.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) ***Lev Vygotsky: cientista revolucionário***. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SÃO PAULO (SP) **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagens para o ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa/Secretaria municipal de Educação-São Paulo: SME/DOT. 2007.**

SÃO PAULO (SP) **Secretaria Municipal de Educação. Prova São Paulo 2009. Matrizes de referencia para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo. SME. 2007.

SÃO PAULO (SP) **Secretaria Municipal de Educação. Prova São Paulo 2009. Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas**. São Paulo. FUNDAÇÃO CESGRANRIO. 2009.

ORTIZ, H. M.. **Educadores em formação: Uma experiência colaborativa de professores em (trans) formação inicial**. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. PUC-SP. 2002. REGO, T. C.. **Vygotsky: Uma perspectiva Histórico Cultural da Educação**, Petrópolis, Editora Vozes. 2002.

ORSOLINI, M. **A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial**. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M; ZUCCHERMAGLIO C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignono. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 65-88.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. ***Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola***. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) ***Análise da Conversação – princípios e métodos***. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela Linguagem**. São Paulo. Editora Contexto. 2010

SÃO PAULO (Cidade) **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamenta.** São Paulo. SME/DOT. 2006.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando ...** Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROJO, R. H. R. & G. S. CORDEIRO. **Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer.** In R. H. R. ROJO & G. S. CORDEIRO (orgs/trads) *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz, pp. 1-14. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

SAUL, Ana Maria. (Org) **Paulo Freire e a formação de Educadores: Múltiplos olhares.** São Paulo. Editora articulada Universidade/Escola. 2001.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Mercado das letras. Campinas. 2004.

SHIMOURA, Alzira da Silva. **Projeto Formação de Professores em Inglês para crianças: O trabalho do formador.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP. 2005.

VIEIRA, A S. **A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo.** Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP. 2008.

VYGOTSKY, L. S. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1934) **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. (1930) **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. (1930a) **O Método Instrumental em Psicologia. (Conferência proferida na Academia de Educação Comunista N.K.Krüpskaia.** Do arquivo pessoa de L. S. Vygotsky). In:

_____. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 93-101. 167

_____. (1930b) **Sobre os Sistemas Psicológicos.** In: _____. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 103-159.

_____. (1927) **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1926) **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1925) **A consciência como problema da psicologia do comportamento.**
In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.55-85.

_____. (1924-26) **Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos.** In:
Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.3-31.