

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lúcia Lima da Fonseca

**A Escuta em Equipe na Escola:
um estudo sobre linguagem e produção de professoralidades**

Porto Alegre
2011

Lúcia Lima da Fonseca

**A Escuta em Equipe na Escola:
um estudo sobre linguagem e produção de professoralidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre
2011

CIP - Catalogação na Publicação

Fonseca, Lúcia Lima da
A Escuta em Equipe da Escola: um estudo sobre
linguagem e produção de professoralidades / Lúcia
Lima da Fonseca. -- 2011.
105 f.

Orientador: Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Linguagem. 2. Professoralidade. 3. Escola. 4.
Equipe. 5. Escuta. I. Junqueira Filho, Gabriel de
Andrade, orient. II. Título.

Lúcia Lima da Fonseca

**A Escuta em Equipe na Escola:
um estudo sobre linguagem e produção de professoralidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de março de 2011.

Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Dr. Cláudio Roberto Baptista

Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre
2011

Agradecimentos

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS;

Ao meu orientador Gabriel de Andrade Junqueira Filho pela disponibilidade, compreensão e apoio. Por problematizar as minhas idéias, as minhas certezas e as minhas incertezas, permitindo-me olhar as possibilidades desta pesquisa por muitas diferentes nuances;

Ao grupo de orientação, por todas as contribuições, pelas trocas, pelas dicas e pelo apoio. Letícia e Sariane que tão carinhosamente me receberam no grupo, Maria Claudia minha parceira nesse percurso, Regina, Bruna, Fabricia, Anna Cristina e Fábio que trouxeram renovação e novas reflexões ao grupo;

À banca de qualificação do projeto (professores Claudio Baptista, Marcos Villela Pereira e Marisa Eizirik) que com sua leitura criteriosa, suas reflexões, sugestões e apontamentos contribuíram para a definição do fio condutor deste estudo;

À banca de avaliação da dissertação (professores Claudio Baptista, Marcos Villela Pereira e Maria Carmen Barbosa - Lica) pela receptividade e disponibilidade;

À todos os profissionais da escola em que a pesquisa de campo foi desenvolvida pela parceria, pelas trocas, por compartilhar comigo as suas trajetórias profissionais;

Aos profissionais que, tendo em algum momento trabalhado na escola em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, participaram da pesquisa de campo e compartilharam indícios da produção de suas professoralidades;

Aos meus alunos que hoje já estão crescidos, em especial aqueles com quem mantenho contato e acompanho a trajetória de escolhas pessoais e profissionais. Em especial à Desirée Eilert Barbieri que queria “ser profe” como a Lúcia;

À família e aos amigos por estarem juntos, compartilhando e entrecruzando trajetórias. Em especial Cheila Maria Schröer, Liamara Chemello, Denise Pinto Duarte, Janaina da Silva Forte.

Aos meus pais, Alberto e Maria Helena, pela formação, pelos valores, pelo apoio incondicional aos estudos – sempre – por ser meu porto seguro. Às minhas irmãs, Eliana e Cláudia, e ao meu sobrinho, Max, pelas inúmeras possibilidades de ver as coisas por outros possíveis ângulos.

Um outro fui

Entre o que sou e o que quero

Entre o que sou e o que fui.

(Fernando Pessoa)

Resumo

Este estudo investigou a produção de professoralidades de profissionais em atuação em escola, tendo como foco de análise as relações entre as estruturas e regras de funcionamento das escolas em que estes profissionais atuaram ou atuam e a interferência, ou não, nesta produção, bem como de que forma e em que medida. Para tanto, foram utilizados os conceitos de linguagem e signo, da semiótica de Charles Sanders Peirce, e de professoralidade, de Marcos Villela Pereira, articulados aos signos mais insistentes produzidos ao longo do estudo – escuta e equipe. A pesquisa de campo, realizada em uma escola da rede privada de Porto Alegre, investigou a estrutura e as regras de funcionamento – em funcionamento – da escola em questão e a relação das mesmas com sua equipe, tanto professores como demais profissionais. A metodologia utilizada foi a análise de documentos da escola e questionários produzidos especificamente para a pesquisa. Entre os inúmeros signos produzidos ao longo deste processo, a escuta e a equipe – a escuta em equipe – foram os que mais possibilitaram aprender a escola pesquisada, aprender os processos de produção de professoralidades dos sujeitos que ali atuam e aprender a forma coletiva e autônoma com que o projeto desta escola é colocado em prática.

Palavras chaves: Linguagem. Professoralidade. Escola. Equipe. Escuta.

FONSECA, Lúcia Lima da. **A Escuta em Equipe na Escola: um estudo sobre linguagem e produção de professoralidades.** Porto Alegre, 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Abstract

This study investigated the production of teaching from professions in service in a school, having as a focus of analysis the relations between the structures and the school rules in which these professionals work or have worked, and the interference, or not, in this production – and how and in what measure it happens. To do so, Charles Sanders Peirce's semiotics concepts of language and sign were used, as well as Marcos Villela Pereira's concept of teaching, articulated to the most current signs produced along this study – listening and team. The field search, conducted in a private school in Porto Alegre, investigated the structure and the rules – in function – of the school in focus and the relation of them to the teamwork, both teachers and the other professionals. The methodology used was the school's documental analysis and questionnaires specially designed for this search. Among the several signals produced along this process, the listening and the team – the team listening – were the ones which gave more possibilities to learn from the school searched, learn the processes of production of teaching from the subjects who work there and learn the collective and autonomous way that the school's project is put in practice.

Keywords: Language. Teaching. School. Team. Listening.

FONSECA, Lúcia Lima da. **A Escuta em Equipe na Escola: um estudo sobre linguagem e produção de professoralidades.** Porto Alegre, 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1. OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS E SUAS INTERRELAÇÕES	13
1.1. LINGUAGEM E SIGNO.....	17
1.2. ESCOLA	21
1.3. PROFESSORALIDADES	24
2. METODOLOGIA	27
2.1. PESQUISA DE CAMPO	28
2.1.1. O questionário	30
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA A PARTIR DA SUA ESTRUTURA E REGRAS DE FUNCIONAMENTO	36
2.2.1. Intervenção Psicanalítica, Pedagogia de Projetos e Inclusão: as linhas de atuação e suas articulações	38
2.2.2. A organização das turmas	41
2.2.3. Os profissionais da escola: uma equipe interdisciplinar	43
2.2.4. Hierarquia e trabalho em equipe	49
2.2.5. As reuniões inter-equipe e as reuniões de pais ou familiares	53
3. ESCUTA E(M) EQUIPE	59
3.1. ESCUTA	59
3.2. EQUIPE	62
3.3. ESCUTA EM EQUIPE: TROCA, DIÁLOGO, CONFIANÇA, RESPEITO, DISPONIBILIDADE	65
3.4. ESCUTA EM EQUIPE E LINHAS DE ATUAÇÃO DA ESCOLA: INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA, PEDAGOGIA DE PROJETOS E INCLUSÃO	67
4. PROFESSORALIDADES NA ESCUTA EM EQUIPE	76
4.1. PROFESSORALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE	79

4.2. PROFESSORALIDADE E PROFESSORALIZAÇÃO	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	98
ANEXO A: Termo de consentimento informado	99
ANEXO B: Questionário para profissionais da escola pesquisada (que não sejam professores)	101
ANEXO C: Questionário para profissionais que não trabalham mais na escola pesquisada	104

APRESENTAÇÃO

Este estudo faz parte da linha de pesquisa “Estudos sobre Infâncias” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E, mesmo não tratando diretamente sobre as crianças e as infâncias, explora a formação dos profissionais que trabalham diariamente com as crianças nas escolas.

É importante contextualizar que cada vez mais se estuda e pesquisa sobre as infâncias, grafadas propositalmente no plural, para salientar suas multiplicidades. O termo infância é considerado por Kohan (2010) como cultural e histórico e o autor salienta que é inegável

a profusão contemporânea de saberes que fazem da infância seu objeto de estudo: antropologias, biológicas, direitos, estudos culturais, medicina, psicologias, sociologias da infância. Nunca antes se soube tanto da infância como em nosso tempo.

Inclusive, na história recente da Educação no Brasil tem se falado em Pedagogia da Infância e, nesse sentido, Barbosa (2010) salienta que

uma pedagogia da infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte.

Dessa forma, entendo as infâncias como parte de um processo dinâmico, influenciado por múltiplos fatores. E, olhando atentamente para a realidade brasileira – especialmente das grandes cidades – chego à conclusão de que a maioria das crianças passa muitas horas por dia nas escolas, justificando, dessa maneira, a relevância de olhar atentamente para essas instituições, os profissionais que lá trabalham e para as relações que lá se estabelecem.

A educação escolar de crianças (levando em consideração que criança, para o Estatuto da Criança e do Adolescente, é a pessoa de até doze anos incompletos) vem sendo constantemente analisada por diferentes segmentos da sociedade, visando a crescente qualidade deste período de escolarização. Entre as diversas

possibilidades de análise, uma delas refere-se aos profissionais da educação - professores e demais profissionais da equipe escolar - e a importância do cuidado extremo com as propostas de formação desses sujeitos. Esta formação pode – e deve – acontecer em diversas instâncias, como os cursos de Magistério e de Pedagogia, atualização em cursos de especialização, seminários e palestras, pesquisas de mestrado e doutorado, por exemplo, e também a partir da reflexão das experiências práticas de trabalho em escola.

Reconheço que estas experiências em escola proporcionam inúmeras relações interpessoais (como, por exemplo, professor e crianças, professor e demais professores, professor e coordenador pedagógico, professor e direção, coordenador pedagógico e direção) e subjetivas que permitem aos sujeitos um processo de produção de sentido sobre suas atividades profissionais. Levar em conta a reflexão sobre o trabalho realizado em diferentes instituições como parte do processo de autoformação desses profissionais é o foco desta pesquisa. E, para dar conta desta questão, privilegio o viés da subjetividade e da produção das professoralidades dos profissionais que atuam em escola.

Para tanto, esta dissertação está organizada num conjunto de textos interrelacionados que vão delineando a trajetória dessa pesquisa. Em *Os conceitos fundamentais e suas interrelações* o mote principal é apresentar a pergunta e os objetivos da pesquisa, bem como os conceitos fundamentais e o referencial teórico que será utilizado para dar-lhes sustentação ao longo do texto, a saber: linguagem e signo, extraídos da semiótica de C. S. Peirce; escola, a partir de vários estudos contemporâneos e das leis brasileiras sobre este assunto e; professoralidades, a partir dos estudos de Marcos Villela Pereira.

Já no capítulo *Metodologia*, inicialmente apresento as etapas da pesquisa: levantamento bibliográfico inicial (sobre linguagem e signo, escola e professoralidades) e posterior (sobre escuta e equipe), ida a campo, levantamento de documentos oficiais da escola e aplicação do questionário. Também, neste capítulo, caracterizo a escola pesquisada, a partir de sua estrutura e regras próprias de funcionamento.

No capítulo *Escuta e(m) equipe*, exploro estes dois signos – escuta e equipe – relacionando-os com outros signos identificados no decorrer da pesquisa de campo e com a estrutura e as regras de funcionamento da escola pesquisada.

Já no capítulo *Professoralidades na escuta em equipe* dou continuidade a esta reflexão, retomando o conceito de professoralidade e relacionando com os documentos de pesquisa.

E, concluindo, nas *Considerações finais*, aponto alguns indícios – signos – sobre escolas, profissionais que atuam em escolas e a formação destes profissionais a partir das relações que estabelecem com as escolas em que trabalharam ou trabalham. Apresento, também, alguns indícios – signos – mais específicos sobre a escola em que a pesquisa de campo foi desenvolvida e sobre os profissionais que participaram da geração de dados para este estudo, relacionando as professoralidades em produção destes sujeitos com a produção dinâmica e em atualização desta escola de se constituir como vem sendo.

1. OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS E SUAS INTERRELAÇÕES

Esta pesquisa se origina muito antes da entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS para realizar o mestrado. A ideia de entender os processos singulares de constituição profissional – a produção de professoralidades¹ – teve início com a percepção do meu processo profissional e foi se formulando gradativamente a partir das minhas vivências, a partir de um dar-me conta das constantes modificações profissionais que eu vinha passando. Essas vivências (de estudos, de estágios, de colocações profissionais em diferentes escolas, de professora, de coordenadora pedagógica) iam constituindo em mim marcas e formas de ser e estar no mundo, como professora e como coordenadora pedagógica. Sempre partindo das minhas vivências, comecei a destacar e tentar entender a importância das escolas em que eu desempenho ou já desempenhei minhas funções profissionais nessas transformações. Cheguei a uma conclusão – preliminar e empírica: que a escola, com sua estrutura e regras próprias de funcionamento, com os profissionais que a compõem, com as escolhas teóricas e metodológicas que procuram organizar e fundamentar o trabalho cotidiano, com seus alunos e familiares, na sua relação com a comunidade, bem como em relação a diversos outros aspectos que eu possa elencar, tem papel importante nessa dinâmica produção de si, nesta dinâmica produção de professoralidades, pelos professores e demais profissionais que põem a escola cotidianamente em funcionamento. E, ao perceber tal importância em minha trajetória, me interessei em me aproximar e conhecer os processos de produção de professoralidade de outros profissionais, procurando, ao olhar para o outro, conhecê-lo em sua singularidade, entendê-lo, identificar possíveis marcas do seu processo e, dessa maneira, conhecer e entender melhor a mim mesma, bem como, e, principalmente, as relações entre a produção de professoralidades pelos profissionais que atuam em escola e a produção da estrutura e das regras próprias de funcionamento da escola.

¹ O termo professoralidade foi cunhado por Marcos Vilela Pereira para designar os processos em permanente atualização pelos quais os professores vão se constituindo professores e será explorado com detalhes na sequência deste estudo.

O início da caminhada formal do mestrado, que me proporcionou o encontro com teorias que deram amparo a esta percepção e entendimento da minha constituição profissional, me deixou com motivação renovada. Advirto que não se trata de uma pesquisa autobiográfica, mas que é inevitável que as minhas vivências, as minhas marcas, o meu entendimento estão o tempo todo interferindo na pesquisa. O que me interessa é conhecer os processos dos professores e dos profissionais que trabalham em escola para entender – o que seja possível entender – as constituições singulares desses diferentes sujeitos, especialmente no que diz respeito a suas vivências em escola, como profissionais e, como já disse, as relações entre a produção dessas singularidades e as singularidades das escolas nas quais eles trabalham ou trabalharam.

Partindo desse contexto e tendo como sujeitos dessa pesquisa um grupo de profissionais que atuam ou já atuaram em uma escola da rede particular de Porto Alegre é que chego às questões centrais desta pesquisa, a saber:

- ❖ Os profissionais de uma escola da rede privada de Porto Alegre percebem a autoconstituição de sua professoralidade? Em caso afirmativo, como percebem, acompanham e significam a processualidade da produção, da autoconstituição de sua professoralidade a partir da sua experiência prática e da convivência profissional em escola? Quando digo “experiência prática” e “convivência profissional em escola” quero me referir mais especificamente à relação desses sujeitos com os seus fazeres profissionais, considerando que o fio condutor escolhido nesta pesquisa, para tanto, é a relação entre esses processos singulares de constituição de professoralidades e a estrutura e as regras de funcionamento – em funcionamento – da escola analisada.
- ❖ Os profissionais percebem e, se sim, de que maneira administram o caráter de dinamismo e provisoriedade que o caráter da professoralidade contém?
- ❖ Os profissionais percebem e, se sim, de que maneira administram ou administraram a estrutura e as regras de funcionamento – em funcionamento – na(s) escola(s) em que trabalham ou trabalharam? Qual a avaliação dos professores e demais profissionais da equipe de trabalho sobre as interferências desses elementos na produção de sua professoralidade?

Com esse conjunto de questões, apresento minha intenção de pesquisa. Sei, no entanto, que explorar o campo da professoralidade e as nuances de um trabalho basicamente subjetivo acarretam alguns cuidados. Portanto, quero deixar claro que esta pesquisa sugere e investiga que a escola – qualquer escola e, mais especificamente, no caso desta pesquisa, uma determinada escola da rede privada de Porto Alegre –, em suas escolhas e crenças, em sua forma de organização do trabalho e das relações entre os sujeitos que dela fazem parte e a põem em funcionamento – o que nesta pesquisa chamarei o tempo todo de estrutura e regras próprias de funcionamento, na medida em que entendo escola como linguagem – pode interferir na produção da professoralidade de todos os seus profissionais. Para tanto, e antes de mais nada, alguns esclarecimentos se fazem necessários.

Primeiramente, quero deixar claro que, do meu ponto de vista, mesmo os profissionais que trabalham em escolas cujas escolhas, crenças, estrutura e regras de funcionamento não estão objetivamente formuladas, ou não são apresentadas de forma intencional aos profissionais que nela trabalham, também estas escolas podem ser lidas como linguagem e também estes profissionais estão em constante produção de suas professoralidades. Em outras palavras, o que quero dizer é que toda e qualquer escola, mesmo que não saiba, mesmo que não tenha intencionalmente formuladas suas estrutura e regras próprias de funcionamento, funciona a partir de estrutura e regras próprias de funcionamento e, portanto, pode ser lida como linguagem que é; pode ser conhecida – sempre em parte – a partir da produção dinâmica de signos sobre o que quer que diga respeito a ela, por quem quer que seja que se disponha a conhecê-la. Que esta estrutura e regras próprias de funcionamento sempre existem, objetivas ou não, comunicadas intencionalmente ou não aos profissionais que trabalham na escola que, por sua vez, identificando-as ou não, significando-as ou não, são afetados por elas porque elas estão em funcionamento, afetando de jeitos e intensidades diferentes a produção de professoralidade dos profissionais que nela atuam. E, ainda que em algum momento não sejam identificadas, podem, em determinado outro momento da formação desses profissionais, serem significadas, aprendidas, pela produção dinâmica de signos, por parte destes profissionais, em relação à estrutura e regras de funcionamento em funcionamento da instituição. Ou seja, a produção de professoralidade desses profissionais se dá, também, inevitavelmente, a partir da

relação dos mesmos com a estrutura e as regras de funcionamento da escola postas em funcionamento pelos profissionais que nela atuam, independente desta estrutura e regras próprias de funcionamento serem apresentadas objetiva e oficialmente (pela direção, pelos funcionários mais antigos, pela documentação) a equipe de profissionais. Parto do princípio que sempre há trânsito de profissionais nas escolas, portanto, sempre tem alguém que está a mais tempo na escola e traz consigo algo da memória e uma dada versão sobre a estrutura e as regras de funcionamento da escola e sempre tem alguém chegando, querendo conhecer e entender a história e a estrutura e as regras de funcionamento da escola para organizar o seu trabalho. Além disso, há documentos – poucos, muitos, mais, menos – que também funcionam como signos, como indicadores de possibilidades de organização do trabalho cotidiano para o profissional que acaba de chegar. Na escola objeto desta pesquisa, as diretoras são as profissionais que estão na escola desde a sua fundação e, juntamente com os documentos oficiais produzidos ao longo da história da escola, abordando diferentes aspectos do projeto da instituição, são as profissionais que, oficialmente, comunicam, informam, revêem, lembram, retomam, intencionalmente, seja aos profissionais que já atuam a algum tempo na escola, seja aos profissionais recém chegados à instituição, o projeto político pedagógico desta escola e a estrutura e as regras de funcionamento que foram elaboradas para que ele se realize e seja avaliado cotidianamente.

Em segundo lugar, cabe também esclarecer que, quando refiro que a escola, com sua estrutura e regras próprias de funcionamento, pode interferir na produção da professoralidade de seus profissionais, estou considerando que este é um dos fatores que pode interferir, no sentido de afetar, e que não se trata de moldar profissionais para trabalharem de uma mesma forma e assim garantir a qualidade de atendimento que a escola se propõe. Entendo que a escola se dá a conhecer tanto quando expõe, quanto quando omite ou até mesmo camufla suas escolhas, crenças, estrutura e regras de funcionamento, e que professoralidade é um processo singular de cada sujeito de selecionar e articular – de gerar, de produzir signos; signo gerando signos – os signos em funcionamento na instituição, na relação com a geração de signos sobre seu processo singular de autoconstituição pessoal e profissional. Entendido dessa maneira, quero deixar claro que não estou em busca

de uma professoralidade – “a” professoralidade –, mas de professoralidades que dialogam entre profissionais que se fazem equipe de trabalho numa escola.

Feitos esses esclarecimentos, passo a elencar alguns objetivos para a realização deste estudo:

- ❖ Analisar aspectos da produção de professoralidades de profissionais que atuam em uma determinada escola da rede particular de Porto Alegre, a partir das respostas por escrito destes profissionais ao questionário elaborado especificamente para esta pesquisa, abordando aspectos de suas experiências práticas de trabalho em escola;
- ❖ Analisar o que pensam esses profissionais em relação à produção de sua professoralidade, na relação com a estrutura e regras de funcionamento da instituição em que a pesquisa de campo foi realizada, como também em relação à estrutura e regras de funcionamento das demais experiências profissionais – tanto anteriores quanto concomitantes – desses sujeitos em outras escolas;
- ❖ Analisar as formas de organização do trabalho e das relações – a estrutura e as regras de funcionamento – da escola em que a pesquisa de campo foi realizada, relacionando-as com os processos de produção de professoralidade dos profissionais que nela atuam.

Para encaminhar estas questões e objetivos, apresentarei primeiramente os conceitos que embasam este estudo e que estarão presentes ao longo de toda dissertação. Estou me referindo aos conceitos de linguagem, signo, escola e professoralidade. Vamos a eles.

1.1. LINGUAGEM E SIGNO

Inicialmente, é importante esclarecer que este estudo sustenta-se nas concepções de linguagem e signo da semiótica peirceana, a que tive acesso pela obra de Junqueira Filho (2005). Da teoria sígnica do conhecimento, elaborada por Charles Sanders Peirce (1839-1914; norte-americano, semiótico, filósofo, matemático), me interessam os conceitos de linguagem e de signo e, para tanto, utilizo os estudos de Lucia Santaella (2005, 2007), semiótica brasileira e

especialista em Peirce, responsável pela divulgação das ideias deste autor no Brasil, além dos estudos de Junqueira Filho (2000, 2005), em que os conceitos de linguagem e de signo são utilizados no campo da educação infantil, mais precisamente, em relação à seleção e articulação de conteúdos e à formação de professores.

De acordo com a teoria sógnica do conhecimento, toda e qualquer produção, realização, funcionamento do homem ou da natureza é linguagem. Nessa perspectiva, tudo é linguagem ou, nas palavras de Santaella (2007, p.13), “as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem”. É ela também quem nos explica que

a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e de sentido.

Entendido dessa maneira, o conceito de linguagem é propositalmente abrangente, sendo importante investir em exemplos que facilitem o seu entendimento. É novamente Santaella (2005) que nos auxilia nessa tarefa.

Estejamos ou não atentos a isso, estamos dia e noite, em qualquer rincão do planeta, com maior ou menor intensidade, imersos em signos e linguagens, rodeados de livros, jornais, revistas, de sons vindos do rádio ou dos discos laser e das fitas, somos bombardeados por imagens, palavras, música, sons e ruídos vindos da televisão, temos o cinema dentro de casa através do videocassete e, recentemente, com a internet, rede das redes, podemos navegar através da informação e nos conectar com qualquer parte do mundo em frações de segundos. Enfim, não há nenhum indicador de que as linguagens deverão parar de crescer. (Santaella, 2005, p. 28)

Se a autora exemplifica as linguagens utilizando diferentes veículos de comunicação, Junqueira Filho nos mostra como o professor pode ser lido como linguagem.

A profissão de professor, portanto, tem estrutura e regras próprias de funcionamento, o que a distingue das demais profissões. E cada pessoa que assume esse papel – o de professora ou professor –, deve conhecer e colocar em funcionamento a estrutura e as regras dessa profissão, apropriando-se delas, vivendo-as, refletindo sobre elas, recriando-as a sua maneira, continuando a produzi-las e a reinventá-las com o seu jeito próprio de ser professora e professor. Cada professor – ser social e singular – pode ser lido como linguagem porque pode ser aprendido – objeto de conhecimento que é – na sua relação com a produção de si por si mesmo; cada um a partir de sua estrutura e regras que o põem em funcionamento como ser humano e professor (Junqueira Filho, 2006, p.71/2)

Viver, refletir, recriar a sua maneira: é justamente esse dinamismo apontado pelo autor que interessa a este estudo. Ser professor não é algo pronto ou acabado. O sujeito vai se constituindo a partir de e na relação com multifatores e, entre eles, na relação com a escola em que atua, uma vez que escola também pode ser lida como linguagem. Para entender professor e escola como linguagem, pretendo gerar signos que me possibilitem me aproximar, em parte – sempre em parte – da estrutura e das regras próprias de funcionamento de ambos, pretendo produzir inúmeros signos sobre essas linguagens. Signo, portanto, é outro conceito fundamental para entender a teoria sócio-cultural do conhecimento de C. S. Peirce e o processo de produção de conhecimento nesta pesquisa. Nessa concepção, signo é entendido como

uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade (Santaella, 2007, p. 58)

Novamente recorrendo aos exemplos que permitem um melhor entendimento, podemos dizer que

um tiro é signo de que uma corrida pode começar. Batidas na porta é signo de que alguém quer entrar. Céu escuro e carregado é signo de chuva iminente. O choro de um bebê é signo de desprazer etc. (Santaella, 2005, p. 40)

Continuando os exemplos e contextualizando-os na escola, podemos dizer que mochila e cadernos novos são signos de início de ano letivo. Som de sirene ou sino é signo de início ou final de períodos de aula. Sons, ruídos, vozes vindos da praça ou do pátio são signos da hora do recreio. Sons, ruídos, vozes, quicares de bola, apitos vindos da quadra ou do ginásio são signos de aula de educação física.

Como é possível depreender, linguagem e signo são conceitos interrelacionados, e entender escola, professor e aluno como linguagem permite que cada uma dessas linguagens sejam exploradas a partir de inúmeros signos também interrelacionados.

Pensar esses dois conceitos a partir da lógica peirceana é debruçar-se sobre uma fonte inesgotável de investigação e produto de conhecimento a respeito de professores, alunos e tudo o que media as interações entre estes dois sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem um do outro e, claro, do mundo, da escola, da sala de aula. (Junqueira Filho, 2008, p. 290)

Essa amplitude do conceito de linguagem (e de signo) vai muito além do que normalmente as escolas e a pedagogia, de uma forma geral, colocam o foco, que é na linguagem oral e escrita. Para Peirce, e para este estudo, a linguagem é muito mais. Explico.

Assim entendido, estou considerando escola como linguagem, professor como linguagem, aluno como linguagem, pois possuem estrutura e regras próprias de funcionamento em funcionamento, passíveis de serem lidas, significadas, conhecidas. E esse entrelaçamento entre a semiótica peirceana e a educação, inicialmente proposto por Junqueira Filho (2000, 2005) e que já inspirou outros estudos e pesquisas (vide Petry, 2009; Pecoits, 2009; Bombassaro, 2010), nos permite um olhar diferenciado para a escola e para as relações em funcionamento nesta instituição.

Dessa forma, esta dissertação se propõe analisar os inúmeros signos produzidos pelos sujeitos da pesquisa sobre escola (e sobre a escola em que a pesquisa de campo foi desenvolvida e, no que diz respeito a esta escola, sua estrutura e regras de funcionamento), sobre equipe escolar (e sobre a equipe da escola em que a pesquisa de campo foi desenvolvida), sobre produção de professoralidades (expressão utilizada aqui propositalmente no plural, justamente por reconhecer que essa produção, como movimento singular e subjetivo, é exclusiva de quem a produz e influenciada por inúmeros fatores). Tudo isso para compor o fio condutor desta investigação que é sobre os processos de produção de professoralidades de um grupo específico de profissionais de uma determinada escola e as relações entre os processos de produção de professoralidades desses profissionais e as escolas em que eles trabalham ou trabalharam; mais especificamente, as relações entre a estrutura e as regras de funcionamento de cada um desses profissionais e a estrutura e as regras de funcionamento das escolas em que eles já trabalharam e ainda trabalham, com ênfase nas relações entre os processos de produção das professoralidades desse grupo de profissionais e a estrutura e as regras de funcionamento da escola em que a pesquisa de campo foi realizada.

1.2. ESCOLA

A escolha teórica que me permite afirmar que escola é linguagem e que, portanto, tem estrutura e regras próprias de funcionamento, indicadoras dos processos de produção de significado e de sentido nela, por ela e sobre ela gerados, me pede que, para início de conversa, me detenha um pouco sobre como a escola, de forma geral, se originou e como é significada pela sociedade atual. Para tanto, a geração de signos sobre esta instituição se dará a partir, por exemplo, da legislação produzida para estruturá-la e colocá-la em funcionamento, de propostas curriculares organizadoras do trabalho, dos professores que nela atuam e suas formações, da equipe escolar, dos alunos e seus familiares, da comunidade escolar em geral. Considero esse um exercício importante para adentrarmos e entendermos um pouco mais o campo teórico que nos permite significar escola como linguagem.

Segundo a LDBEN 9394/96 – art. 1, a educação no Brasil deve ser predominantemente realizada em instituições escolares. Por esse pressuposto legal, é possível perceber que a escola tem um valor muito grande na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, os governos – federal, estadual e municipal – têm a obrigação de oferecer educação pública e gratuita à população, sendo possível que seja ofertada, também, pela iniciativa privada.

Se, atualmente, a legislação contempla 9 anos de ensino fundamental obrigatório (art 4, I LDBEN), muito tem se falado sobre ampliar o acesso, e até mesmo a obrigatoriedade, tanto nos períodos iniciais (educação infantil) quanto nos estudos mais avançados (ensino médio)². Essa iniciativa é mais um signo para que possamos perceber a significação dada à instituição escola pela sociedade brasileira. Ainda, cabe destacar que os familiares de crianças (a partir dos 6 anos de idade) e adolescentes têm o dever de matriculá-las na escola e zelar para que a frequentem diariamente.

² Mesmo que a legislação contemple apenas o ensino fundamental como obrigatório, a LDBEN (Lei 9394/96) no seu artigo 4, inciso X, garante vaga em escola pública para toda criança a partir dos 4 anos de idade. Isso assegura a vaga a todas as famílias que assim desejarem ou precisarem. E, no artigo 9, inciso VI, assegura a oferta do ensino médio a todos que o demandarem. O PNE (lei 10.172/2001) também trata da ampliação no atendimento, significando *“maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho”*.

Assim, é possível interpretar esse conjunto de leis como um indicativo de que as crianças (mesmo as menores de seis anos, mas, principalmente, a partir dessa idade) e adolescentes devem frequentar a escola. Outro indicativo é que há a valorização do estar junto para aprender; a escola é um espaço coletivo de aprendizado, especialmente no Brasil onde não há possibilidade da família optar por uma educação não escolar para seus filhos, visto que ir para a escola é considerado como dever e direito dos educandos.

Dessa forma, em nossa sociedade, praticamente todas as pessoas têm ou tiveram em algum momento de suas vidas algum vínculo com escola: ou a frequentam como alunos ou como profissionais, ou são pais, avós, tios, padrinhos de alunos, ou são vizinhos de uma escola... Enfim, essa é uma instituição que está enraizada na sociedade. Assim, um dos cuidados que é preciso ao se propor analisar a instituição escola é não naturalizá-la.

Busco em Canário (2006, p. 113) ajuda para esta reflexão.

Nunca é demais lembrar que, contrariamente a uma perspectiva largamente interiorizada pelo cidadão comum, a escola não é um fato “natural” que sempre existiu e sempre existirá. Não esqueçamos que é um fato social que decorre da ação humana em sociedade e que é nesse sentido que podemos afirmar que corresponde não apenas a uma invenção histórica, mas a uma invenção histórica recente.

Entendendo escola como um conceito que se transforma, tanto quanto sua estrutura e suas regras próprias de funcionamento, fica mais clara a relação de escola com os signos que são gerados nela, por ela e sobre ela. Esse mesmo cuidado que devemos ter ao não naturalizar a instituição escola, devemos ter ao olhar para a estrutura e as regras de funcionamento em funcionamento no interior da escola, de cada escola, pois apesar de todas se organizarem a partir de estrutura e regras de funcionamento, cada escola tem estrutura e regras de funcionamento próprias, singulares, igualmente dinâmicas, em processos de atualização de sentido e significado. Eizirik (2001, p. 87) afirma que

Hoje é importante que pensemos a escola como uma organização complexa, atravessada por relações que não se passam somente em seu interior, mas que vêm de muitos lugares e direções, uma vez que não se pode pensar a escola sem situá-la numa determinada realidade, num lugar específico, de uma realidade bem maior e mais complexa, que a engloba: a comunidade, a sociedade, o país, o mundo.

A população, de uma forma geral, significa a escola a partir de suas vivências, das vivências dos conhecidos e dos discursos circulantes. Falar em escola logo evoca grupos de alunos com um ou mais professores, alunos agrupados por faixa etária, períodos de aula intercalados por um período de recreio (no pátio ou no parque), uniforme, lanche, mochila, tema de casa, provas, boletim, notas, conceitos, mostras de trabalhos, feira de ciências, passeios, festas, formaturas... Esses são alguns dos signos que as pessoas geraram e guardam ainda hoje sobre escola. Até mesmo entre os profissionais da educação há alguns signos recorrentes, significando escola de jeitos nada consensuais como, por exemplo, mínimos de conteúdos, sequências de conteúdos, anos, ciclos, datas comemorativas, colorir desenho mimeografado, preencher o quadro da janela do tempo, escolher o ajudante do dia, fazer a “noite do pijama” (quando as crianças dormem uma noite na escola), plantar o feijão no algodão umedecido, aprovação, reprovação, recuperação...

Tudo isso, articulado, nos dá um conjunto de signos sobre escola, indicando uma multiplicidade e diversidade de possibilidades de estruturas e regras de funcionamento relativos a essa mesma instituição. Porém, cada escola gera suas estruturas e regras próprias de funcionamento, levando em conta, além do que legalmente tem que considerar para se enquadrar, outras variáveis igualmente fundamentais, como as características da região do país, cidade e bairro que está inserida, qual é sua clientela, quem são seus gestores, qual é a formação e como é feita a seleção dos profissionais que ali atuam; enfim, uma gama de possibilidades a partir da qual produzem suas singularidades e se diferenciam umas das outras. Assim, uma escola, entendida como linguagem, ou conteúdo-linguagem (Junqueira Filho, 2005), está constantemente se dando a conhecer a si mesma e a quem se dispuser a prestar atenção nela, pela produção dinâmica e articulada de signos, gerados pelos diferentes sujeitos-leitores que dela fazem parte e a colocam em funcionamento, que, portanto, ao mesmo tempo, geram e são gerados pela sua estrutura e regras de funcionamento, em funcionamento, produzindo, simultaneamente, nesse exercício dinâmico e reflexivo, suas professoralidades e o jeito mais atualizado de ser da escola.

A seguir, vamos ao último – e um dos mais importantes – conceito fundamental desta pesquisa: professoralidades.

1.3. PROFESSORALIDADES

Professoralidade é um conceito criado por Pereira (1996) para indicar os processos pelos quais os professores estão em constante produção de sentido em relação aos seus modos de ser professor. Nessa perspectiva,

vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição do mundo. (Pereira, 1996, p. 22)

Se, inicialmente, Pereira (1996) cunhou essa expressão para referir-se à sua “estética da professoralidade”, essa concepção subjetiva do movimento do ser / estar sendo / tornar-se professor está ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico. Bolzan e Isaia (2006) referem-se à professoralidade no ensino superior, Powaczuk (2008) trata da professoralidade alfabetizadora, Junqueira Filho (2005) explora esse conceito na relação com a educação infantil e o próprio Pereira (2010) investe na professoralidade na relação entre educação e arte.

Entendo, particularmente, que a professoralidade é o processo e a produção em dinâmica atualização que vai constituindo, a cada momento, o sujeito na relação com sua atividade profissional – seja ele professor, monitor, diretor de escola, coordenador pedagógico... – e está influenciada por diversos aspectos, entre eles – e o que interessa aqui – seu fazer pedagógico, quando entra profissionalmente em uma escola e passa a fazer parte de tal equipe. No entanto, esse não é o único aspecto que faz parte desse processo; posso citar os estudos, a vida pessoal, as escolhas que veio fazendo vida afora, em relação aos múltiplos e heterogêneos aspectos de composição de uma vida. Mas no caso desta pesquisa, especificamente, o meu foco está na perspectiva da entrada desse sujeito numa escola para exercer a sua profissão e, a partir daí, estar em relação com as pessoas daquele local – demais profissionais e usuários (alunos e seus familiares, comunidade etc) – e com o “jeito” de ser escola daquela instituição ou, referindo-me de outra forma, com a estrutura e as regras próprias de funcionamento daquela instituição. Minha hipótese é que as vivências e experiências desse sujeito, na relação com a estrutura e as regras de funcionamento da escola em que ele trabalha e com os outros sujeitos que dela fazem parte e a colocam em funcionamento, vão constituindo-o um sujeito diferente do que ele vinha sendo até então, antes da entrada nessa escola.

Esse processo não é linear, nem tampouco previsível. Por vezes é possível perceber algumas mudanças de forma clara, outras vezes somente nas entrelinhas do cotidiano, muitas vezes de forma encantadora, outras assustadoras, pois mudar e, principalmente, transformar-se, provoca sensações de incerteza, de insegurança, de instabilidade, de desequilíbrio. A estrutura e as regras de funcionamento – em funcionamento – da escola indicam que é preciso que o sujeito vá conhecendo e se apropriando desse jeito de ser escola; ao mesmo tempo, possibilita que os sujeitos que as põem em funcionamento sejam revelados em suas estruturas e regras de funcionamento. No caso desse sujeito professor, que ingressa para trabalhar na escola, a produção dinâmica de signos sobre o seu processo de apropriação da escola e de simultânea e conseqüente produção da sua professoralidade se dá, entre outras possibilidades, pela identificação do que ele concorda e discorda, do seu silêncio e não posicionamento, do que ele faz quando não concorda com algo relativo à estrutura e regras de funcionamento da escola e, assim, sucessivamente... Tem a ver, portanto, sempre, com a estrutura e as regras de funcionamento – em funcionamento – a partir das quais a escola se apresenta para esse profissional, convocando-o e demandando que ele se estruture e funcione tal qual a estrutura e as regras de funcionamento da escola, como também tem a ver com a estrutura e as regras de funcionamento – em funcionamento – desse sujeito em se relacionar e responder com seu funcionamento ao funcionamento da escola, indicadores, portanto, visíveis e possíveis de serem significados, dos jeitos como ele se apresenta e é lido, significado por seus colegas, superiores, alunos, pais e familiares de alunos, a escola como um todo.

Ao articular e relacionar os conceitos de escola, equipe e professoralidades, considerando-os linguagens, portanto, com estruturas e regras próprias de funcionamento, invisto numa pesquisa que trata predominantemente das relações de sentido e significado dos e entre profissionais que trabalham em escola. A relevância deste estudo é reconhecer esses profissionais como sujeitos leitores de si, dos outros e do mundo e, portanto, objetos de conhecimento para eles mesmos, para os

outros e para o mundo³, existindo numa relação dinâmica e dialética de autoconstituição e constituição dos outros e do mundo.

³ Esta é uma forma de “ler” os professores que é apresentada na obra *Linguagens Geradoras*, de Junqueira Filho (2005) e que tomo emprestada, assim como o conceito de professoralidade, que amplo para pensar em toda equipe escolar.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e, como tal, vale-se de instrumentos específicos para a produção de dados. Assim, seguem abaixo, em forma de itens, informações que permitem uma visualização de como esta pesquisa se estruturou metodologicamente:

- Realização de pesquisa bibliográfica inicial, mais especificamente, sobre os conceitos de linguagem, signo, escola e professoralidade, seguida da articulação desses conceitos entre eles;

- Ida a campo, numa escola da rede privada de ensino de Porto Alegre, para acesso e análise de documentos escritos produzidos por esta instituição (a saber: Plano Político Pedagógico, Regimento Escolar, Site da escola e avaliações descritivas dos alunos), com o objetivo de geração de dados que pudessem indicar a estrutura e as regras de funcionamento intencionalmente organizadas, socializadas, colocadas em prática e avaliadas pela escola para tornar (mais ou menos) claro o seu projeto de escola e de formação de profissionais em serviço;

- Aplicação de questionário escrito junto aos profissionais que compõem o quadro de funcionários da referida escola, tendo como objetivo gerar signos a respeito de:

1. Se e quais estruturas e regras de funcionamento desta escola (a que me referi no item anterior) são mencionadas por eles como fatores que interferem na produção da professoralidade desses sujeitos – em que medida e de que maneira e;

2. Como os profissionais desta escola percebem a produção da sua professoralidade, relacionando determinados acontecimentos de suas práticas em escola com as mudanças e transformações na sua forma de ser profissional;

- Aplicação dos mesmos questionários também junto a sujeitos que, em algum momento das suas trajetórias profissionais, trabalharam na escola objeto desta pesquisa (nos cargos de professoras, coordenadora pedagógica, psicóloga e nutricionista), com o objetivo de investigar a produção das professoralidades desses sujeitos, a fim de saber deles se identificam alguma marca em si desta vivência profissional nesta referida escola;

- Análise das relações entre os documentos da pesquisa (a saber, todos os documentos oficiais da escola a que tive acesso e também os documentos produzidos exclusivamente para esta pesquisa, como os questionários e as respostas dos profissionais a este questionário), a estrutura e as regras de funcionamento da escola pesquisada e a intervenção ou não e em que medida da escola pesquisada na produção da professoralidade dos sujeitos que ali atuam;
- Realização de nova pesquisa bibliográfica, relativa aos conceitos de escuta e equipe, signos identificados insistentemente nas respostas do questionário.

Passo, então, a descrever os detalhes da pesquisa de campo e dos instrumentos para geração de dados.

2.1 PESQUISA DE CAMPO

Pensada como mais um elemento para contribuir para a reflexão sobre a produção de professoralidades de profissionais que atuam em escola, planejei e realizei uma pesquisa de campo.

Para delimitar o campo desta pesquisa, selecionei uma escola da rede privada de Porto Alegre e convidei a todos os que faziam parte do quadro profissional desta escola, no ano de 2009, a participarem da produção de dados para esta pesquisa. Além disso, entrei em contato e fiz o convite a alguns outros profissionais que já haviam trabalhado na referida escola em algum momento de suas trajetórias profissionais⁴.

É importante ressaltar que a escolha desta escola não foi aleatória: trata-se da instituição onde atuo profissionalmente desde 1994, primeiramente como professora e, desde 2004, na condição de coordenadora pedagógica, pois reconheço nesta instituição uma valorização dos processos singulares de formação dos profissionais que ali atuam. Assim, mesmo correndo os riscos por estar em dois papéis bastante diferenciados – o de coordenadora pedagógica e o de pesquisadora

⁴ O modelo do termo de consentimento assinado pelas participantes da pesquisa encontra-se em anexo. (Anexo A)

– considere um risco válido por saber que nesta instituição existe, intencionalmente e de longa data, uma proposta institucional que valoriza a atuação profissional em equipe. E, ainda, é importante deixar registrado, que grande parte dos dados que me levaram à escolha da escola e à elaboração dos documentos foi gerada por mim antes mesmo do início da pesquisa, na condição de professora e de coordenadora pedagógica desta escola, ou seja, ao longo dos anos em que trabalho nesta instituição.

Escolhida a escola, considero que as vinte e oito profissionais (todas mulheres, motivo pelo qual utilizarei o gênero feminino para me referir a esses sujeitos) que trabalhavam na referida instituição no ano de 2009 são sujeitos desta pesquisa. Algumas participaram de forma indireta, pelo simples fato de trabalharem na instituição no período da produção de dados. Outras participaram tanto direta quanto indiretamente, pois, além de trabalharem na instituição, também aceitaram responder ao questionário produzido exclusivamente para a pesquisa, que será explorado no próximo bloco deste texto.

Sobre as questões éticas que precisam ser consideradas quando se realiza uma pesquisa deste estilo, após muita leitura, participação em palestras e debates sobre o tema e levando em conta as conversas realizadas no grupo de orientação, bem como as considerações da banca de qualificação do projeto, optei pelo sigilo tanto da escola quanto dos participantes tentando, desta forma, eliminar qualquer risco de desconforto ou constrangimento para a escola e para os sujeitos de pesquisa (mesmo sabendo que não existe risco zero, como bem enfatizou Ives de La Taille⁵). Assim, mesmo sabendo que pode haver descrições ao longo do texto que permitam identificação pelas pessoas da área de educação, a escolha por não citar nomes está vinculada principalmente a duas situações: a primeira delas diz respeito ao fato de não ser a minha vontade fazer um estudo de caso, portanto, a ida a campo é mais um elemento nesta reflexão; e a segunda está associada ao cuidado com o tamanho da dimensão que uma dissertação tem hoje em dia, quando a maioria desses documentos está na internet, ao acesso de todos. Assim, ao longo deste texto, as participantes da pesquisa serão identificadas a partir de seus cargos na referida escola, seguido das expressões atual ou anterior, para delimitar que se

⁵ Ives de La Taille realizou conferência na FACED/UFRGS no dia 24/08/2010, intitulada “Ética na Pesquisa em Ciências Humanas”, ocasião em que fez tal consideração, anotada por mim.

trata de profissional que faz parte do quadro atual da escola ou não. Quero deixar claro que minha intenção não é rotulá-las ou reduzi-las a uma função, mas sim que se trata de uma estratégia metodológica que permite colocar em prática o sigilo que foi proposto e garantido às participantes.

2.1.1. O questionário

A ideia de entrevistar os profissionais, via questionário escrito, surgiu como uma possibilidade de fazer uma entrevista em blocos organizados a partir de temas distintos – a saber: o bloco 1 trata de informações mais pontuais sobre a formação e as atuações profissionais da entrevistada; o bloco 2 versa sobre o processo de seleção e ingresso na escola pesquisada e percepções da profissional sobre esta e outras escolas; o bloco 3 investiga o que e como a profissional aprende a escola em que trabalha e ainda se esta escola contribui para o seu jeito de ser profissional; e, por último, no bloco 4, a profissional é questionada sobre a sua contribuição para que o projeto da escola se efetive e também é solicitada a compartilhar como se prospectava profissionalmente e como se percebe profissional atualmente. Cada bloco foi enviado e respondido em tempos também distintos (sendo solicitado que cada bloco fosse respondido em até dez dias após o recebimento e tendo uma distância também de dez dias entre a entrega de um bloco e o recebimento de outro), possibilitando uma dedicação maior de escrita por parte das entrevistadas, além de ter a chance de retomar os escritos-respostas desses profissionais e perguntar de formas diferentes as mesmas coisas, caso fosse preciso, buscando maior esclarecimento ou profundidade, sempre que fosse necessário e oportuno.

A intenção ao escolher este instrumento metodológico – o questionário – foi de “conversar por escrito” com professores e/ou outros profissionais que atuam em escola – mais precisamente, os profissionais que atuam na escola objeto de estudo desta pesquisa –, com o objetivo de conhecer alguns aspectos da trajetória profissional dessas pessoas como, por exemplo, que fatores elas consideram que contribuíram para que se tornassem as profissionais que vêm sendo, que estão sendo, bem como, se estabelecem relações e, em caso afirmativo, qual a relevância, entre seus jeitos de serem profissionais e a estrutura e as regras de funcionamento das escolas em que atuam ou já atuaram. A escolha pelo questionário também

traduz um cuidado por não reproduzir os modelos de reuniões da escola pesquisada (que serão apresentados nos próximos itens deste capítulo). Desta forma, busco dissociar – na medida do possível – a coordenadora pedagógica da pesquisadora.

Assim, primeiramente, formalizei o contato com a direção da escola, explicando os meus objetivos⁶ e pedindo autorização para a produção de dados a partir do questionário. Em seguida, fiz contatos individuais (a maioria deles por e-mail) com as profissionais, esclarecendo alguns aspectos da pesquisa, convidando-as a participar da pesquisa e solicitando a autorização das mesmas.

Neste contato com as profissionais da escola, foi esclarecido que:

- cada uma delas teria um período – em torno de 3 meses – para responder todos os diferentes blocos de perguntas do questionário sendo que, a cada bloco, a profissional teria no máximo dez dias para retornar as respostas;
- entre um bloco e outro haveria um intervalo de aproximadamente 10 dias, com o objetivo de que as entrevistadas tivessem um descanso entre as diversas questões a responder;
- algumas questões seriam de ordem mais objetiva (“Descreve...”, “Relata...”) e outras mais subjetivas (“Qual a tua percepção sobre...”);
- se fosse considerado pela pesquisadora que a resposta precisasse de algum esclarecimento ou aprofundamento, esta poderia ser retomada no próximo bloco;
- os blocos de perguntas seriam encaminhados por e-mail ou entregues impressos em mãos, favorecendo a participação das pessoas.

Inicialmente, realizei a pesquisa a partir da aplicação do questionário, junto às professoras titulares da escola e também às de áreas especializadas (educação física, yoga infantil e inglês), tanto de educação infantil quanto de séries iniciais do ensino fundamental. Numa outra etapa, apliquei o questionário com as demais profissionais da escola (diretoras, psicóloga, nutricionista, fonoaudióloga, secretária, auxiliares e monitoras de turmas). E, por último, foi feito o contato com os

⁶ Considero importante referir que esta explicitação da pesquisa aconteceu de forma bastante superficial, uma vez que as duas fundadoras e diretoras da escola também foram convidadas a produzir dados e, caso eu entrasse em muitos detalhes da pesquisa, poderia influenciar nas posteriores respostas delas ao questionário.

profissionais que não trabalhavam mais na referida escola e, após o aceite, foi encaminhado o questionário por e-mail, tal qual em relação aos dois grupos de profissionais anteriores. Esta organização, em três tempos distintos, teve como objetivo permitir que eu tivesse a possibilidade de realizar com alguma agilidade as leituras das respostas aos questionários e as intervenções que se fizessem necessárias. A decisão de como realizar esta divisão em três grupos de profissionais e a ordem a ser seguida foi absolutamente arbitrária.

O questionário foi estruturado e reestruturado a partir das contribuições da banca de qualificação do projeto. Segue abaixo a versão definitiva que foi encaminhada aos diferentes profissionais da equipe da escola, com algumas alterações, como explicarei mais adiante:

Bloco 1:

Nome:

Idade:

- Atualmente, em que turmas/faixas etárias estás trabalhando nesta escola?
- Conte-me um pouco da tua formação académica (Magistério, Curso Superior, Especialização...), se possível, colocando os locais (instituições) e os períodos (início e término) que cursaste.
- Sempre trabalhaste na área da educação? Tu podes comentar sobre a tua trajetória no mercado de trabalho, citando locais e cargos nos quais atuaste e atua?
- E nesta escola, trabalhas há quanto tempo? (data de admissão)
- Na tua caminhada como professora, com que faixas etárias ou séries já trabalhaste, incluindo tua atuação nesta escola:
- Em caso de teres trabalhado com faixas etárias ou séries diferentes, nesta escola ou em outras escolas, por favor, indique os contextos e situações que te levaram a estas faixas etárias ou séries (escolhas, preferências, indicações, mudanças, trocas...):

Bloco 2:

- Por favor, comente sobre o teu processo de ingresso nesta escola, salientando os aspectos que julgar mais relevantes:
- Levando em consideração a tua caminhada (atual e anterior) em outras escolas, tu identificas semelhanças e diferenças entre esta escola e as outras escolas em que trabalhas ou já trabalhaste? Quais? Por quê?
- Olhando retrospectivamente para a tua trajetória como professora, tu avalias que tem sido professora sempre do mesmo jeito ou identificas mudanças no teu jeito de ser professora? Para o sim e para o não, comente tua resposta.

Bloco 3

- Além dos estudos como o magistério e/ou a graduação, o que tu consideras importante na tua formação profissional (tanto situações que tu já tenhas realizado como algo que tenhas planos de fazer)?
- Partindo do princípio que a escola é uma instituição que pode ser aprendida pergunto: no tempo que tu trabalhas nesta escola O QUE tu aprendeste sobre ela e COMO tu vens aprendendo esta escola?
- Com relação a esta escola, tu avalias que existem contribuições relevantes e/ou significativas para a tua formação profissional e ao(s) jeito(s) como tu tens sido professora? Comenta tua resposta:

Bloco 4

- Tu consideras que contribuis para que o projeto desta escola se efetive? Comenta tua resposta:
- Comenta como tu te imaginavas professora, antes de atuar em sala de aula:
- Dentre as expectativas comentadas acima (em relação ao jeito como tu te imaginavas que seria professora), algumas delas corresponderam com as tuas práticas como professora? Se sim, quais?
- Por favor, escreve como tu te percebes professora atualmente:

Esta versão final do questionário sofreu algumas modificações, levando em conta a quem seria encaminhado. Para as profissionais que não são professoras, as questões foram adaptadas e a expressão professora foi substituída por profissional, por exemplo. Ainda, outras adaptações foram realizadas no questionário das profissionais que não trabalham mais na escola pesquisada, tanto no tempo verbal de algumas perguntas, como no número de perguntas e blocos de questões, que foram reduzidos para três (vide a versão final com as devidas reformulações, de acordo com os profissionais a que foram encaminhados, nos Anexos B e C).

Com relação à participação das profissionais convidadas a responderem ao questionário, vinte e quatro profissionais responderam-no integralmente. Dessas profissionais, dezessete atuavam na escola em 2009, ano de aplicação dos questionários da pesquisa, e sete já haviam trabalhado na referida instituição em outros períodos. Ainda, das vinte e quatro, dezesseis são professoras (titulares ou de aulas especializadas) e oito são profissionais de outras áreas e com outras formações, como psicóloga, nutricionista e monitoras.

Quero esclarecer que estou utilizando somente as informações de questionários respondidos na íntegra, deixando de lado os questionários que foram iniciados, mas não concluídos e também as profissionais que, de antemão, assim que foram consultadas, disseram que não queriam participar da pesquisa. Com relação aos sujeitos cujas respostas de questionário não foram concluídas, houve tanto profissionais que me procuraram dizendo que não estavam conseguindo realizar o que tinham se proposto e que, portanto, estavam desistindo de participar da pesquisa, quanto profissionais que deixaram de responder os e-mails – via pela qual me comunicava com os referidos sujeitos, enviando e orientando sobre os blocos do questionário a serem respondidos. Em relação a este segundo grupo de sujeitos, insisti na comunicação via e-mail até determinado momento e, quando identificava que estava diante de uma desistência em potencial ou de uma resistência, deixava a cargo da profissional retomar ou não este contato. Diante desta minha postura, algumas realmente desistiram, outras me procuraram perguntando se ainda poderiam enviar as respostas, mesmo que fora do prazo. Assim, com algumas, combinamos novos prazos e elas continuaram na pesquisa. Ainda cabe destacar que tanto os atrasos como as desistências começaram a acontecer a partir do bloco 2, e eu relaciono esta situação ao fato de, a partir desse

bloco, as respostas serem mais reflexivas e demandarem um maior envolvimento para a elaboração dos escritos.

Com relação às profissionais que não participaram desde o início, relato particularmente a dificuldade que tive no contato com a cozinheira e com a auxiliar de serviços gerais. Diferente do contato com as demais profissionais da escola, essas abordagens eu fiz pessoalmente, pelo fato de nenhuma das duas utilizar os recursos do computador, nem ter endereço eletrônico. Tinha um interesse grande em verificar a produção de professoralidade e avaliar a possível interferência do fato de trabalharem em escola na trajetória pessoal e profissional dessas profissionais, mas não tive sucesso, pois mesmo propondo fazer uma adaptação do questionário e inclusive fazer uma entrevista pessoalmente sem a necessidade de que elas escrevessem, elas não aceitaram participar.

Cabe ressaltar – como já relatei anteriormente – que nem sempre os prazos foram cumpridos, nem sempre os blocos de respostas retornaram as minhas mãos a tempo de eu lê-los e interferir com novas perguntas ou esclarecimentos no próximo bloco, como estava previsto originalmente. Isso porque, mesmo com os atrasos nas devoluções das respostas dos blocos do questionário, eu procurei não atrasar o envio dos novos blocos, atenta aos tempos da pesquisa e à necessidade de encerrar essa etapa de produção de dados para passar à nova etapa: a de relacionar os documentos da pesquisa de campo entre eles e com o referencial teórico escolhido. Assim, a conversa por escrito que estabeleci com as profissionais que responderam ao questionário ficou, muitas vezes, limitada às questões originais, sem intervenções mais singulares ou pontuais de minha parte. Mesmo assim, as respostas das questões dos diferentes blocos trouxeram muitas informações e reflexões que serão utilizadas no decorrer desta dissertação.

A seguir, apresento a escola em que a pesquisa de campo foi realizada, a partir de inúmeros signos produzidos nela e sobre ela e selecionados por mim para esta caracterização.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA A PARTIR DA SUA ESTRUTURA E REGRAS DE FUNCIONAMENTO

A escola escolhida para a pesquisa de campo faz parte da rede privada de ensino de Porto Alegre. Foi fundada em 1990 e se destina à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

A escolha por esta escola deu-se pelo fato de ser neste espaço institucional que atuo profissionalmente desde 1994 – por dez anos como professora (de Educação Infantil, em diferentes turmas, com diversas faixas etárias, dos 2 aos 6 anos de idade, e de séries iniciais do Ensino Fundamental, também em diferentes séries) e desde 2004 como coordenadora pedagógica da educação infantil e do ensino fundamental, vivenciando diferentes nuances do trabalho nesta escola. Como professora de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, nesta escola, após alguns anos de prática, comecei a verificar mudanças na minha forma de ser professora – ou melhor, explicando já a partir da utilização dos conceitos fundamentais desta pesquisa, no jeito como fui produzindo minha professoralidade. Nesta produção, consigo identificar muitos fatores que me influenciaram, como o curso de Pedagogia, outros cursos e seminários que fui realizando, os próprios impasses da prática, a interlocução com os demais profissionais da escola, a relação com os familiares dos alunos, entre outros.

Depois de dez anos de prática em sala de aula, quando assumi a Coordenação Pedagógica da escola, pude acompanhar com um olhar mais atento aspectos da produção da professoralidade das professoras com quem trabalho diretamente e, em especial, das professoras as quais acompanhei o ingresso na instituição, já na condição de coordenadora pedagógica. Pude perceber como cada professora funciona diante de situações previsíveis e também com os inusitados da prática em sala de aula e da vida cotidiana da escola como um todo. E mais, como cada uma delas funciona em relação à estrutura e às regras de funcionamento da escola. Ao longo do meu trabalho como coordenadora pedagógica nesta instituição, fui produzindo muitos signos sobre as professoras com quem atuo diretamente na escola e, a partir deles, fui planejando as minhas estratégias de coordenação pedagógica, seja planejando as pautas das reuniões que eu coordeno, seja selecionando livros e artigos para oferecer como sugestão de leitura diante do que ia

identificando como sendo, em diferentes momentos da nossa relação de trabalho, o que elas “querem-porque-precisam-saber”⁷. Ao mesmo tempo, reconheço a constante produção da minha professoralidade, o quanto já não sou mais a mesma coordenadora pedagógica de quando iniciei. Para mim, este dar-se conta em relação ao que mudou ou ao que mudei, ou seja, aos processos de produção de minha professoralidade, ao que aconteceu com os meus jeitos de ser coordenadora pedagógica que foram me tornando uma coordenadora pedagógica diferente do que eu era quando assumi esse cargo, se deu a partir de indicativos e reflexões sobre, por exemplo, o que modifiquei com o tempo, como e o que elenco como prioridades no meu trabalho, entre outras questões. Pude também, em muitos momentos, relacionar as singularidades desta escola com as professoralidades que percebia sendo produzidas ali, tanto a minha como a das demais profissionais.

Esse processo reflexivo, bem como a tomada de consciência das necessidades de minhas colegas de trabalho, só foi se efetivando neste espaço escolar pois suas estruturas e regras de funcionamento assim o permitem e dão espaço para que isso aconteça. Por isso, saber como esta escola vem se organizando para que o trabalho pedagógico aconteça é de fundamental importância no contexto desta pesquisa, já que uma das questões que este trabalho se propõe investigar é se os profissionais que nela trabalham percebem, reconhecem, conhecem e, de que maneira, administram a estrutura e as regras próprias de funcionamento desta escola e das demais escolas em que trabalham ou trabalharam e, além disso, qual a avaliação desses profissionais sobre as interferências, ou não, das estruturas e regras de funcionamento dessas escolas na produção de suas professoralidades.

Para tanto, como já mencionei, utilizei alguns instrumentos metodológicos, a saber, a seleção e análise de documentos escritos produzidos pela escola e a aplicação do questionário, já explicitado neste capítulo. Com relação aos diferentes documentos⁸ produzidos pela escola aos quais tive acesso, selecionei os que

⁷ A expressão “querem-porque-precisam-saber” foi cunhada por Junqueira Filho (2005) para designar um querer saber híbrido de desejos e necessidades das crianças que frequentam a escola de Educação Infantil.

⁸ Como a opção desta pesquisa é manter em sigilo a identificação da escola e de todos os sujeitos pesquisados, estes documentos aos quais tive acesso e foram utilizados para caracterizar a escola não estão citados nas Referências desta dissertação.

considero fundamentais para a tarefa de gerar indicativos em relação à estrutura e às regras de funcionamento da escola pesquisada:

Plano Político Pedagógico (2008)

Regimento Escolar (2002)

Site da escola (2009 e 2010)

Avaliações descritivas dos alunos – tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental (relativas a 2008 e 2009)

Além disso, é importante ressaltar que também utilizei informações compreendidas e elaboradas a partir da minha vivência profissional nesta instituição. Isto porque, muitas vezes, os documentos oficiais produzidos pela escola apresentam fragilidades, com informações imprecisas sobre a estrutura e as regras de funcionamento da mesma. Sendo assim, tomei a liberdade de complementar essas informações a partir da minha experiência como funcionária desta instituição há mais de quinze anos. Passemos, portanto, às três linhas de atuação da escola, reveladoras, grande parte, do que quer esta escola para a comunidade que dela participa.

2.2.1 Intervenção Psicanalítica, Pedagogia de Projetos e Inclusão: as linhas de atuação da escola e suas articulações

Tanto no Regimento Escolar, quanto no Plano Político Pedagógico (doravante PPP) e no Site da escola pesquisada, há destaque para o que a escola chama de linhas de atuação interligadas: a intervenção psicanalítica, a pedagogia de projetos e a inclusão. O PPP justifica essa escolha enfatizando que

todos os envolvidos no processo pedagógico são sujeitos da sua história, seres singulares e que como tal devem ser valorizados e respeitados. Desenvolver estratégias necessárias para incluir, numa mesma proposta pedagógica e numa mesma sala de aula, alunos com necessidades educacionais especiais e os demais, nos faz refletir sobre o profissional envolvido no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido o Projeto *desta escola*⁹, desde o princípio, considerou como fundamental possibilitar a manifestação das diferenças. O fato da sala de aula mostrar-se heterogênea no que diz respeito as necessidades de cada aluno, foi assumido como um

⁹ O nome da escola foi substituído por *esta escola*, para preservar o anonimato.

desafio para os educadores, prática que não permitiu a estagnação dos envolvidos. (PPP, p.3)

E se essa informação não fornece maiores detalhes da articulação entre essas linhas de atuação, no site da escola há uma breve definição que acredito ajudar a entender essa relação.

Nossa proposta de educação inclusiva está alicerçada na psicanálise e na pedagogia de projetos o que torna o processo escolar mais participativo e com possibilidade de avaliação constante de nossas ações. (Site, 2009 e 2010)

Assim, cada uma dessas linhas de atuação pode ser lida como parte da estrutura que coloca em funcionamento esta escola, com suas escolhas, com seus jeitos, com suas regras próprias. Vejamos como cada uma delas é significada nos documentos oficiais.

A intervenção psicanalítica valoriza a escuta subjetiva entre todos os envolvidos com o ambiente escolar (profissionais, alunos, familiares...). Essa escuta acontece em reuniões previamente organizadas e também na informalidade do dia a dia, uma vez que há uma predisposição institucional a ela. A psicanálise, segundo o PPP (2008, p.2),

[...] aborda o campo discursivo institucional, tomando a direção da escuta do aluno, do educador, dos pais, da direção, da equipe interdisciplinar e demais funcionários. [...] O atravessamento da psicanálise frente às questões da Educação permite que sejam considerados os aspectos relativos à constituição subjetiva.

A pedagogia de projetos¹⁰ é tratada com muita ênfase nos documentos analisados. É possível perceber – por essa ênfase – que a escola procura explicitar

¹⁰ É a pedagogia que a escola se propõe a realizar. É atualmente reconhecida, no meio acadêmico, a diferença entre Pedagogia de Projetos e Projetos de Trabalho, proposta por Hernández (1998). O próprio autor, em entrevista, refere: “A diferença fundamental é, em primeiro lugar, o contexto histórico. A pedagogia de projetos surge nos anos 1920 e projetos de trabalho surge nos anos 1980. Além disso, os princípios são diferentes. A pedagogia de projetos trabalhava um modelo fordista, que preparava as crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana dentro da escola. Os projetos de trabalho tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente. Eu não digo que uma coisa é melhor que outra e sim que são diferentes. É importante que isso fique claro”. Porém, em diversos outros livros e artigos, a Pedagogia de Projetos e os Projetos de Trabalho são vistos como similares. Xavier (2000) em artigo denominado *Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular*, no subtítulo *A Pedagogia de Projetos Hoje* refere: “Santomé e Hernández na Espanha, Jolibert na França, Delia Lerner e Ana Maria Kaufman na Argentina, Monique Deheinzelin e Miguel Arroyo entre outros aqui no Brasil, vêm defendendo uma organização curricular dentro desta perspectiva, visando transformar a escola de um ‘auditório’ num ‘laboratório’, desartificializando as atividades escolares” (p.22). Levando em consideração esse contexto, apesar de não estar explicitado por escrito, como participei da elaboração deste PPP, posso esclarecer que a escola optou por utilizar o termo Pedagogia de Projetos e não Projetos de Trabalho, mesmo tendo como

como acontecem os processos que envolvem a escolha do que e de como trabalhar em sala de aula. Segundo o Site da escola (2010),

a pedagogia de Projetos é uma importante ferramenta neste processo, pois permite a cada um dos sujeitos envolvidos engajar-se dando um valor especial para as descobertas escolares. Cada projeto é único e cabe ao professor organizá-lo contemplando interesses e necessidades do grupo de alunos.

E outra justificativa para essa escolha é a relação entre a proposta pedagógica contemplando a Pedagogia de Projetos e a Inclusão. O PPP da instituição salienta que a escolha pela Pedagogia de Projetos permite que

[...] qualquer aluno, mesmo os com necessidades educacionais especiais, viva com autonomia suas estratégias de aprendizagem num grupo com estruturas envolventes, conflituosas, criativas, responsabilizantes. (PPP, 2008, p. 6)

Por fim, ou talvez no início de tudo, está a inclusão. Isto porque uma das primeiras certezas que as duas proprietárias, sócias-fundadoras e diretoras da escola tiveram, como contam no Site da escola (2010), foi que queriam abrir uma escola em que qualquer criança pudesse estudar, mesmo as que tivessem alguma deficiência. E se a origem de uma escola inclusiva está relacionada à oportunidade de estudo aos alunos deficientes, logo a equipe da escola pesquisada percebeu que a inclusão é muito mais que isso.

[...] Investir na perspectiva da inclusão é muito mais do que receber alunos com necessidades educacionais especiais na escola. É apostar no trabalho a partir dos pressupostos da diversidade e da identificação do que cada um tem de singular para contribuir com o grupo. (PPP, 2008, p.3)

Novamente, é no Site (2010) que encontro uma definição forte, até mesmo poética, do que seja a inclusão.

Inclusão é uma atitude, um compartilhar e conviver num mesmo tempo e num mesmo espaço. É ver o todo olhando para o individual, é destacar a diferença sem enfatizar o diferente.

E entendendo assim a Inclusão e a escolha que a escola faz por esta inclusão apresentada acima, faz muito sentido que a psicanálise (nas suas possibilidades de espaços de falas e de escutas) e a pedagogia de projetos (com sua forma descentrada de organização do trabalho pedagógico) sejam as escolhas da

referência os estudos de Hernández (1998), pois considerou que a nomenclatura Pedagogia permitiria um maior entendimento dos leigos, especialmente os familiares dos alunos, sobre o processo pedagógico.

escola pesquisada. Mas como esses princípios da intervenção psicanalítica, da pedagogia de projetos e da inclusão se traduzem em práticas pedagógicas? Vejamos os critérios de organização das turmas, os profissionais da equipe escolar, as questões de hierarquia inter-equipe e as reuniões planejadas e organizadas por essa equipe como alguns dos signos de como esta escola transforma esses princípios em estrutura e regras próprias de funcionamento que por sua vez põem em funcionamento esta escola, seus profissionais, alunos, familiares e comunidade, realizando, avaliando e atualizando, cotidianamente, o projeto e o jeito de ser em dinâmica produção desta escola.

2.2.2. A organização das turmas

Antes de qualquer coisa, considero importante frisar que a caracterização das turmas é um signo importante para se entender as regras de funcionamento desta escola.

Sendo assim, segundo o Plano Político Pedagógico da instituição, no item que trata dos Espaços de Atuação, há a descrição de que a escola atende duas modalidades de ensino: a educação infantil e o ensino fundamental I.

Na educação infantil, o critério para a composição das turmas “é a data de nascimento, sendo que as turmas são compostas por alunos nascidos de março de determinado ano até fevereiro do próximo ano” (PPP, p. 4). E, ainda, esta modalidade “está subdividida em Berçários e Níveis” (idem).

Já no ensino fundamental, o critério para a formação das turmas é as séries, sendo que “para a 1ª série o aluno precisa ter 6 anos completos ou a completar até o final de fevereiro do ano letivo” (PPP, p. 5). E, para as demais séries, é necessário que o aluno esteja aprovado na série anterior.

Para efeitos desta pesquisa, será considerada a caracterização das turmas de 2009, mais especificamente as composições verificadas ao final de março do referido ano, levando em consideração que o período mais intenso de adaptação já havia sido concluído, mas que há dados bastante mutantes como, por exemplo, número de alunos por turma, uma vez que, existindo vagas, o ingresso pode se dar

em qualquer época do ano. Estas informações que apresento a partir de agora não foram extraídas de nenhum documento oficial, mas do meu acompanhamento (como pesquisadora e como coordenadora pedagógica da referida instituição) da rotina escolar relativa ao ano de 2009. Quero ressaltar que o acesso e a divulgação desses dados não fere a ética na pesquisa, uma vez que a direção da escola foi consultada e autorizou que eu utilizasse meus conhecimentos como funcionária da instituição para gerar dados para esta pesquisa.

Na educação infantil, existem 9 turmas que abarcam crianças de 0 a 6 anos e os alunos são agrupados por critério de idade. Existem as modalidades de meio turno (manhã ou tarde) e de turno integral. Cada turma tem a sua professora titular que atua em parceria com professoras auxiliares volantes. Cada turma tem uma aula especializada, uma vez por semana, de 45 minutos de duração. Essas aulas podem ser de Yoga infantil, Psicomotricidade Relacional ou Educação Física, sendo Yoga Infantil para as turmas da manhã, Psicomotricidade Relacional para as turmas da tarde, para crianças até 3 anos de idade, e Educação Física para as turmas da tarde, para crianças a partir de 4 anos de idade.

No ensino fundamental, as 5 turmas relativas às séries iniciais funcionam no turno da manhã. Cada turma tem a sua professora titular, que trabalha em parceria com monitoras volantes e professoras de aulas especializadas de Inglês, Filosofia e Educação Física (todas as séries têm aulas com as profissionais dessas áreas). Ainda existe a modalidade de turno integral para os alunos cujas famílias têm demanda para tal. No contra-turno, cada dia da semana tem uma atividade diferenciada, possibilitando que a adesão seja conforme o interesse e/ou necessidade da criança e/ou da família (as atividades podem ser relacionadas à literatura, às artes plásticas, à robótica, entre outras). É também nesse período que são realizadas as tarefas de casa.

Considero-os todos signos da escola pesquisada, uma vez que estão, em parte, no lugar da instituição, indicando algo sobre ela, sobre sua estrutura e regras próprias de funcionamento, significando os princípios e critérios desta instituição para organizar as turmas de alunos, possibilitando, dessa maneira, que ela seja lida como linguagem em um de seus funcionamentos. Da mesma forma, no subitem a seguir, estaremos diante de outro signo sobre esta escola, indicado a partir de outra

de suas escolhas: os princípios e critérios de composição e seleção dos profissionais que dela fazem parte. Vamos a eles.

2.2.3. Os profissionais da escola: uma equipe interdisciplinar

Para apresentar o quadro de profissionais da escola, optei por organizá-lo a partir da hierarquia em funcionamento nesta instituição, sabendo que as funções hierárquicas e o funcionamento de cada profissional em relação as mesmas e aos sujeitos que estão à frente delas são fatores a serem considerados nos processos de produção das professoralidades desses sujeitos.

Para a elaboração do quadro que apresento a seguir, utilizo subsídios do Plano Político Pedagógico, do Regimento Escolar, do Site da escola, informações extraídas dos questionários da pesquisa e também informações advindas do meu conhecimento sobre a instituição, lembrando que, além de pesquisadora, sou profissional desta escola há mais de quinze anos.

Didaticamente, estou utilizando cores diferenciadas para indicar aproximações entre funções / responsabilidades apresentadas. Desta forma, a primeira cor, amarelo, contempla as fundadoras e diretoras da escola. Na segunda cor, verde, os cargos de coordenação (relacionados às áreas de pedagogia, psicologia, nutrição, fonoaudiologia e terapia ocupacional) que também são considerados nesta escola como parte da equipe diretiva da instituição. E a terceira cor, azul, está contemplando as professoras e os demais funcionários que atuam mais diretamente com as crianças.

Cargo:	Exercido por:	Formação:	Denominação no corpo da dissertação:
Direção Geral	2 proprietárias e fundadoras da escola, ambas com graduação em Terapia Ocupacional	Além da graduação em Terapia Ocupacional, uma delas possui especialização em estimulação precoce, em desenvolvimento social da família e formação em psicanálise. A outra possui especialização em psicomotricidade relacional, em psicogênese da aprendizagem e formação em psicanálise.	diretora_1 diretora_2

Cargo:	Exercido por:	Formação:	Denominação no corpo da dissertação:
Setor de Coordenação Pedagógica	1 Coordenadora pedagógica	Graduação em pedagogia, mestrado em educação em curso	coord.ped._atual
Setor de Psicanálise	1 Psicóloga	Graduação em psicologia e especialização em psicologia escolar em curso	psicóloga_atual
Setor de Saúde e Nutrição	1 Nutricionista	Graduação em nutrição, especialização na área	nutricionista_atual
Setor de Terapia Ocupacional	2 Terapeutas Ocupacionais	São as já citadas diretoras da escola	diretora_1 diretora_2
Setor de Fonoaudiologia	1 Fonoaudióloga	Graduação em fonoaudiologia, especialização em Motricidade Orofacial	fonoaudióloga_ atual

Cargo:	Exercido por:	Formação:	Denominação no corpo da dissertação:
Professores Titulares	6 professoras da Educação Infantil	Destas profissionais: 4 têm magistério como formação inicial, 5 têm pedagogia concluída ou em fase de conclusão, 1 tem outra graduação (em letras), 2 têm diferentes especializações (em psicopedagogia e em literatura)	prof_ed. infantil_atual_1 prof_ed. infantil_atual_2 prof_ed. infantil_atual_3 prof_ed. infantil_atual_4 prof_ed. infantil_atual_5 prof_ed. infantil_atual_6
	6 professoras do Ensino Fundamental (das turmas seriadas e do contraturno)	Destas profissionais: 2 têm magistério como formação inicial, 4 têm pedagogia, 1 tem outra graduação (terapia ocupacional), 3 têm diferentes especializações concluídas (psicopedagogia, psicomotricidade e educação infantil) e 1 em andamento (educação infantil)	prof_ens. fundam_atual_1 prof_ens. fundam_atual_2 prof_ens. fundam_atual_3 prof_ens. fundam_atual_4 prof_ens. fundam_atual_5 prof_ens. fundam_atual_6
Professores de áreas especializadas	1 professora de psicomotricidade relacional	Exercido por uma das diretoras	diretora_2
	1 professora de yoga infantil	Esta profissional tem cursos específicos da área, mas sem o reconhecimento acadêmico formal	prof_yoga_atual

	2 professoras de educação física	As duas têm graduação em educação física e diferentes especializações (em educação infantil e em avaliação e prescrição de treinamento)	prof_edfisica_atual_1 prof_edfisica_atual_2
	1 professora de língua inglesa	Com curso específico com aprimoramento no exterior, mais uma graduação em direito, com especialização em direito	prof_ingles_atual
	1 professora de filosofia	Exercido por uma das diretoras da escola	diretora_1
Auxiliares de Educação Infantil	3 profissionais	As três têm magistério e estão com a graduação em pedagogia em curso	auxiliar_ed.infantil_atual_1 auxiliar_ed.infantil_atual_2 auxiliar_ed.infantil_atual_3
Monitoras do Ensino Fundamental	2 profissionais	As duas têm graduação em terapia ocupacional, uma tem especialização em psicomotricidade e a outra está cursando pedagogia	monitora_ens.fundamental_atual
Secretária	1 profissional	Está cursando pedagogia	secretaria_atual
Cozinheira	1 profissional	Tem o ensino fundamental completo	cozinheira_atual
Auxiliar de serviços gerais	1 profissional	Tem o ensino fundamental incompleto	serv.gerais_atual

Considero, novamente, que todas essas profissionais indicadas neste quadro e que atuavam na escola ao longo do ano de 2009, mesmo as que não aderiram à pesquisa, escolhendo não responder ao questionário, como também as que responderam alguns blocos do questionário, desistindo de seguir adiante na

pesquisa, fizeram parte da produção de dados para esta pesquisa. Todas elas, com as suas atuações, em relação a seus cargos e funções, integravam a estrutura e colocavam a escola em funcionamento no decorrer deste determinado período. Portanto, como já afirmei anteriormente, algumas dessas profissionais participaram desta pesquisa de forma indireta, pelo simples fato de trabalharem na instituição no período da produção de dados para a pesquisa. Outras participaram tanto direta quanto indiretamente, pois além de trabalharem na instituição também aceitaram responder ao questionário desenvolvido para contribuir para este estudo.

Também elaborei um quadro de ex-profissionais desta escola, ou seja, de profissionais que trabalharam nesta escola em outros momentos de suas trajetórias, como já mencionei em outros momentos do texto, que foram convidadas a participar da pesquisa e aceitaram responder ao questionário. Segue o quadro de identificação dessas profissionais.

Cargo na escola da pesquisa de campo:	Exercido por:	Formação:	Denominação no corpo da dissertação:
Coordenadora pedagógica	1 coordenadora pedagógica	Graduação em pedagogia, especialização em psicopedagogia e em teoria psicanalítica. Mestrado em educação, doutorado em educação em curso	coord_pedagogica_ anterior
Psicóloga	1 psicóloga	Graduação em psicologia, especialização em teoria psicanalítica. Mestrado em psicologia, doutorado em psicologia em curso	psicóloga_ anterior
Professora Ed.infantil	1 professora	Magistério, graduação em fonoaudiologia. Especialização em fonoaudiologia e mestrado em psicologia.	prof_ed.infantil_ anterior

Professora Ed infantil / professora de língua inglesa	1 professora	Magistério, graduação em letras, especialização em língua inglesa e mestrado em letras em curso	prof_inglês_ anterior
Nutricionista	1 nutricionista	Graduação em nutrição e especialização em nutrição	nutricionista_ anterior
Professora Ens. Fundamental	2 professoras	Uma delas tem magistério, graduação em pedagogia e em psicologia. A outra tem magistério, graduação em pedagogia e especialização em informática educativa.	prof_ens.fundam_ anterior_1 prof_ens.fundam_ anterior 2

Algo que chama atenção quando se olha para os profissionais que compõem o quadro de funcionários da escola atualmente e também para esta amostra de profissionais que já trabalharam na referida instituição é a diversidade de formações desses profissionais, a começar com a formação das sócias fundadoras (ambas com formação em terapia ocupacional e psicanálise).

Olhando para esses quadros é possível perceber um grande número de pedagogas (o que não é de se estranhar, afinal trata-se de uma escola), mas também um grande número de psicólogas e uma gama de outras profissões (algumas ligadas diretamente à educação, como educação física ou letras, outras com formações não associadas diretamente à educação, como o direito, por exemplo). Além disso, é possível verificar que a grande maioria das profissionais mantém uma continuidade de estudos formais, principalmente com especializações.

Analisando esses dados, é possível depreender que a proposta de composição e seleção de profissionais desta escola indica a heterogeneidade e o entrecruzamento de formações e tem, fortemente, como fio condutor a psicanálise: pela escuta, pela inclusão, por querer aprender o outro a partir da diferença do outro em relação aos demais, pelo trabalho em equipe etc.

2.2.4. Hierarquia e Trabalho em Equipe

Mesmo tendo optado pela elaboração do quadro de profissionais a partir da hierarquia em relação aos cargos que compõem a equipe da escola, quero, neste item, explorar a hierarquia na sua relação com o trabalho em equipe realizado nesta instituição. Isto porque identifico que nos documentos pesquisados – sejam os documentos oficiais da escola, seja o questionário respondido exclusivamente para este estudo – equipe é um signo recorrente, assim como escuta e diálogo entre todos esses profissionais e seus diferentes cargos, para o encontro, discussão e resolução de diferentes situações institucionais. Explico a seguir as aproximações que faço entre trabalho em equipe e hierarquia nesta escola.

Toda a vida cotidiana é organizada a partir de hierarquias e elas são necessárias para a objetividade e funcionalidade da vida escolar, indicando prioridades, por exemplo. Busco suporte teórico em Agnes Heller para esta afirmação e complemento com as palavras da autora.

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. (...) Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. (Heller, 1992, p.18)

Podemos conhecer um pouco mais sobre os humanos quando nos deparamos com situações e relações regidas pela hierarquia em diferentes segmentos da vida cotidiana. E as crianças também sabem disso, pois em suas brincadeiras de faz-de-conta disputam nítida e veementemente quem será a mãe, a filha, o policial, o ladrão, num exercício de classificação e ordenação que não tem fim. Ou seja, hierarquizar, priorizar é um funcionamento que faz muito sentido aos humanos de qualquer idade.

Além disso, a hierarquia faz-se necessária e presente frente à legislação (a principal lei que trata da educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96) que determina parte da estrutura e das regras de funcionamento das escolas – de qualquer escola. A hierarquia apontada na legislação, na documentação oficial produzida por qualquer escola e na constituição dos quadros de pessoal também de qualquer escola delega mais poderes a alguns de acordo com o que lhes compete dentro de uma equipe; e cada um tem poderes e

responsabilidades em relação a alguém ou a algo a que está vinculado diretamente. Neste sentido, considero que um aprendizado importante quando se faz parte de uma equipe de profissionais de determinada instituição é compreender estas relações hierárquicas para se envolver, participar, contribuir, sem ingenuidade, sabendo a importância dessas relações verticais que podem ser vividas sem autoritarismo ou juízo de valor em relação a importância do trabalho e participação de cada um dos integrantes da equipe.

Todo mundo tem poderes, que não são iguais na relação de hierarquia. Por isso ela existe. Mas da criança ao diretor da escola, todos têm poder e todos estão vinculados e submetidos aos poderes uns dos outros. Me detenho, agora em exemplificar os processos hierárquicos com algumas situações vivenciadas ou presenciadas por mim como coordenadora pedagógica:

O primeiro exemplo é sobre a alimentação. A escola oferece as refeições (lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e janta) para os alunos e a proposta é que todos possam consumir esses alimentos, não havendo a possibilidade de levar alimentação de casa (e já estamos aí diante de um exemplo claro e objetivo de funcionamento da hierarquia institucional, na relação entre direção da escola e familiares dos alunos). Essa proposta visa um processo de educação alimentar, em que os alunos são incentivados a adquirirem hábitos saudáveis e a terem um cardápio diverso. E, para que esse processo aconteça, no cotidiano da escola, da forma como ele é pensado pela escola, é preciso um trabalho em conjunto da nutricionista (que elabora o cardápio e que orienta a cozinheira), da cozinheira (que prepara o alimento, que cuida para que a apresentação do alimento seja convidativa e que serve as porções para os alunos), da professora e da auxiliar/monitora (que organizam a rotina das turmas contemplando os momentos de higiene e de refeições e acompanham os alunos no momento das refeições, muitas vezes auxiliando-os). Ainda posso citar as diretoras que são as responsáveis pelas compras, a auxiliar de serviços gerais que é responsável pela manutenção e limpeza do refeitório, a coordenadora pedagógica que acompanha e orienta o planejamento da professora também no que diz respeito à alimentação, e, inclusive a fonoaudióloga que fica atenta aos processos de mastigação e deglutição dos alunos. Enfim, as regras sobre alimentação desta escola põem em funcionamento toda a estrutura e todos os setores da escola em busca da realização de um projeto que a

escola elaborou como sendo o melhor para a saúde e o bem estar de seus alunos e familiares.

Muitas vezes, nos deparamos com situações delicadas envolvendo a alimentação dos alunos. Quando um aluno apresenta alguma restrição alimentar¹¹, por exemplo, a escola se propõe a realizar as adaptações necessárias no cardápio, sendo que, em algumas das refeições, é preciso oferecer uma alimentação diferenciada. Esse é um bom exemplo do trabalho em equipe, pois antes desta informação chegar até a cozinheira – responsável pelo preparo dos alimentos – e até a professora – que acompanha o grupo de alunos no momento das refeições, muitas conversas aconteceram previamente. Estas conversas tanto acontecem nas reuniões previstas institucionalmente – como a reunião de equipe interdisciplinar, a reunião individualizada da psicóloga com a professora, a reunião individualizada da coordenadora pedagógica com a professora, a reunião individualizada da nutricionista com a cozinheira –, quanto a partir de demandas urgentes.

Por exemplo, a psicóloga, em entrevista de anamnese¹² com uma família, fica sabendo da situação diferenciada na alimentação da criança. Imediatamente, marca uma reunião da família com a nutricionista. Esta vai se ocupar de combinar com a família qual será a postura adotada pela escola e vai fazer este assunto circular e chegar a todos os profissionais diretamente envolvidos com o referido aluno. Este circular de informações é da especificidade do trabalho em equipe, em que cada sujeito recebe as informações relevantes e tem espaço de fala garantido, para falar de seu entendimento com relação à situação.

Mas outras tantas situações podem requerer atenção da equipe escolar no que se refere à alimentação dos alunos. Por exemplo, na reunião individualizada que a nutricionista realiza com a cozinheira, uma das pautas costuma ser a aceitação dos alunos ao cardápio oferecido. Se a cozinheira conversa com a nutricionista sobre a sua percepção de que determinada turma, de forma geral, não tem aceitado bem determinados alimentos (como frutas, por exemplo), a nutricionista costuma

¹¹ Existem diversos tipos de restrições: podem ser de saúde como, por exemplo, crianças com intolerância à lactose; podem ser relacionadas à cultura ou religião como, por exemplo, o não consumo de carne de porco pelos judeus, entre outras.

¹² Esta é a entrevista inicial que a psicóloga da escola realiza com os familiares de um aluno antes da entrada do mesmo na escola, ou durante o período de adaptação, quando o horário de permanência do mesmo na escola ainda é reduzido.

elaborar um plano de atuação, que pode envolver a observação do momento de refeição desta turma, uma proposta de oficina culinária com a turma, uma reunião com a professora para conversar sobre a postura dela no momento da oferta da refeição, levar o assunto como pauta da reunião de equipe interdisciplinar, entre outras providências. Enfim, cada caso exige um planejamento diferente. O que costuma acontecer de comum aos diferentes casos é a iniciativa de circulação de informações, tratamento das mesmas com cuidado e atenção a todos os envolvidos diretamente e espaço de conversa para que as possibilidades de intervenção possam ser sugeridas por vários profissionais de diferentes setores, e também familiares das crianças.

Outro exemplo das relações hierárquicas e do trabalho em equipe na escola pesquisada é a proposta de comissões. No início do ano letivo é feito um planejamento, pela equipe diretiva da escola, sobre datas importantes a serem trabalhadas ou festejadas em toda a escola, ao longo de todo o ano e, a partir disso, os profissionais se inscrevem para participar das comissões de organização desses eventos. Cada comissão precisa se articular e organizar o tempo para se reunir, conversar e planejar o evento, levando em consideração os diferentes níveis de ensino e as características das diferentes faixas etárias dos alunos da escola. Também precisa fazer orçamentos, reservas de locais (caso o evento seja realizado fora da escola, como o passeio em comemoração ao “Dia das crianças”, por exemplo) e o que mais for pertinente, além de apresentar toda e qualquer situação que envolva aspectos financeiros para que sejam avaliados e aprovados (ou não) pela direção e, comunicar toda e qualquer situação que envolva alimentação à nutricionista, aguardando sua avaliação. Depois disso, a comissão fica ainda responsável pela divulgação do evento aos demais profissionais da escola, com as devidas divisões de tarefas. Ainda, é responsabilidade da comissão fazer os convites e comunicados informando as famílias do que está sendo programado. Desta forma, é possível também algumas adequações levando em conta as preferências e as necessidades de cada uma das profissionais da escola. Por exemplo, se determinada professora não tem maiores apreços pelas Festas Juninas, ela não vai entrar nessa comissão, não tendo necessidade de dedicar tanto tempo para essa festividade. Ela vai entrar numa comissão com a qual tenha mais identidade, como a da Semana Farroupilha, por exemplo. Já outra professora que

prevê que determinada festividade será na mesma época que o final de semestre dos seus estudos (de graduação, especialização...), também fará uma opção por não entrar nessa comissão, evitando sobrecarga de trabalho nesta determinada época. A possibilidade de participar das comissões a partir de escolhas permite que as pessoas trabalhem com diferentes profissionais da escola (os outros que também se inscreveram na mesma comissão) ou que combinem de se inscreverem juntas em determinada comissão, favorecendo as relações interpessoais. Esta iniciativa da escola (que não se encontra registrada em nenhum dos documentos analisados mas é possível de ser narrada pelo fato de eu, a pesquisadora, fazer parte da equipe de trabalho desta escola) possibilita que os profissionais de diferentes cargos possam se engajar nesses fazeres e que o planejamento esteja descentralizado.

Essa forma de trabalho em equipe exige bastante diálogo, exige planejamento e providências para que as relações aconteçam de forma realmente em equipe e dialogada. Para tanto, as reuniões são a estratégia, por excelência, para que esses objetivos sejam atingidos. Assim, na sequência, exploro as diferentes reuniões que a escola providencia.

2.2.5. As reuniões inter-equipe e as reuniões de pais ou familiares

Escolho, como outro signo insistente da escola pesquisada, as diferentes reuniões que ela privilegia e prioriza em sua rotina, organizando espaços, tempos e pautas para que estas aconteçam e atinjam os objetivos para os quais foram propostas. Considero que as reuniões são um signo importante desta escola e dos profissionais que, também a partir delas, se organizam, organizam o trabalho e colocam a instituição em funcionamento. Digo isso pois as reuniões aparecem com destaque tanto nos documentos oficiais da escola quanto nos documentos produzidos especificamente para esta pesquisa – via questionário. Também as considero mais um dos funcionamentos da escola que possibilitam relacionar as relações hierárquicas e o trabalho em equipe na condução do cotidiano escolar.

Para falar dessas reuniões, estou utilizando os documentos oficiais e as respostas ao questionário elaborado especialmente para esta pesquisa. Quero dizer, no entanto, em relação aos documentos oficiais da escola, que, apesar de deixarem

clara a importância das reuniões para a realização do projeto de escola, não trazem detalhes sobre elas, sendo necessário, muitas vezes, recorrer ao meu conhecimento sobre o funcionamento institucional para complementar as informações.

Antes de passar aos documentos oficiais, no entanto, recorro ao relato de uma professora, que atualmente não faz mais parte do quadro de profissionais desta instituição, para indicar a relevância dessas reuniões e a relação entre as mesmas e o trabalho em equipe.

Outro fator que considero de extrema importância e que nesta escola era bastante valorizado dizia respeito à unicidade da equipe. Reuniões com os professores, com os funcionários, conselhos de classe, tudo isso fazia com que todos e cada um dentro da escola falassem a mesma língua. (excerto de questionário, prof_inglês_anterior)

O relato deixa evidente o valor que essa profissional guarda desses momentos de reunião, que eram proporcionados quando ela trabalhou na escola pesquisada. Os documentos oficiais trazem elementos que reforçam essa importância. Passemos a eles, portanto, lembrando que, em muitos momentos, eles vêm seguidos de comentários feitos por mim, na dupla condição de pesquisadora e funcionária desta instituição há dezesseis anos. Na verdade, seria mais correto dizer que a apresentação e caracterização dessas reuniões se darão, grande parte, a partir de comentários dessa natureza e que, vez ou outra, recorrerei a excertos desses documentos. Passemos, portanto, às reuniões e suas funções e características.

Reunião Geral: Esta reunião é citada em dois contextos diferentes do Plano Político Pedagógico da instituição: quando o documento está tratando da avaliação institucional e cita que as reuniões gerais são “uma forma de colocar em funcionamento a perspectiva de constante avaliação institucional” (p. 8); e quando está tratando sobre as funções da equipe interdisciplinar e entre elas está o planejamento e a organização da reunião geral (p.10). Nos documentos faltam elementos esclarecedores relacionados a essas reuniões. Sendo assim, utilizo também meu conhecimento e minhas vivências como professora e coordenadora pedagógica desta instituição, com relação a esta e às outras reuniões. Nesse sentido, posso afirmar que trata-se de uma reunião que conta com a participação de todos os profissionais da escola, realizada fora do horário de atendimento aos

alunos e seus familiares, e que tem pauta organizada pelos profissionais da equipe interdisciplinar. O PPP refere que esta é uma reunião mensal (p.10), sendo que esta informação está desatualizada no documento, já que no ano de 2009 ela não teve uma periodicidade regular, sendo convocada quando identificada uma demanda específica.

Reunião da equipe interdisciplinar: Equipe interdisciplinar ou equipe diretiva é como a escola pesquisada está chamando o encontro das profissionais responsáveis pelos setores de coordenação pedagógica, de psicanálise, de saúde e nutrição, de terapia ocupacional e de fonoaudiologia. Estas reuniões, de periodicidade semanal, são citadas no Regimento Escolar como uma possibilidade de “acompanhamento do trabalho que faz parte das relações interativas” (p. 22). Estas reuniões são citadas também no PPP, expondo que “esta equipe serve de aporte para as questões que se apresentam no cotidiano” (p.10). E complementa:

A essa equipe compete também emitir parecer sobre o Regimento Escolar e o Plano Político Pedagógico, e os ajustamentos que se fizerem necessários, propondo alterações; opinar sobre assuntos administrativos e pedagógicos, quando consultada; bem como emitir parecer sobre recursos humanos, nas diversas funções e opinar sobre os casos disciplinares da Escola, quer seja de alunos, professores ou funcionários, de acordo com os objetivos e filosofia da Escola. (p.11)

Portanto esta reunião tem uma pauta bastante abrangente e nela são encaminhadas várias situações ou tomadas decisões para situações do cotidiano escolar.

Reuniões setorizadas da educação infantil e do ensino fundamental: Estas reuniões são citadas no PPP, quando este documento trata das funções da coordenação pedagógica sendo que uma delas é o planejamento destas reuniões (p.11) e, na mesma página, quando se refere à participação da psicóloga nesses encontros. O Regimento Escolar também faz menção a estas reuniões como “um momento que exige consciência crítica de todos os envolvidos na problematização das situações” (p. 21)

A esse respeito, gostaria de acrescentar, pelas minhas vivências nesta escola, que essas reuniões apresentam diferenças no que diz respeito à periodicidade em que são realizadas. A reunião da educação infantil é convocada mensalmente, fora do horário das aulas; se for à noite, costuma ter em torno de

duas horas de duração; se for num sábado pela manhã, costuma ter em torno de três horas de duração, optando-se por intercalar entre sábados pela manhã e noites durante a semana, para contemplar as profissionais que estudam ou tem outros trabalhos. Já as reuniões do ensino fundamental acontecem semanalmente, com quarenta e cinco minutos de duração, num momento em que as turmas de alunos ficam acompanhadas das professoras das aulas especializadas ou das monitoras. Em função desta logística, as professoras de aulas especializadas têm a oportunidade de participar das reuniões da educação infantil, o que não acontece nas reuniões do ensino fundamental. Essa diferença se dá pelo fato de nas turmas do ensino fundamental ser possível organizar um momento de reunião em que as aulas especializadas acontecem concomitantemente às reuniões, o que não é possível na educação infantil, devido aos horários e dias em que estas são realizadas.

Se é possível identificar claramente as diferenças entre as reuniões da educação infantil e as reuniões do ensino fundamental, da mesma forma é possível identificar as semelhanças. A organização dessas reuniões é feita pela coordenadora pedagógica em conjunto com a psicóloga. A pauta normalmente é decidida em conjunto (coordenadora pedagógica, psicóloga e professoras) e contempla situações de estudos mais teóricos e de conversas sobre o fazer institucional. Outra semelhança é que as diretoras, sempre que possível, em função de suas agendas, participam dessas reuniões.

Reuniões ou Entrevistas de Anamnese: As anamneses são citadas no PPP como sendo as “entrevistas realizadas pela psicóloga com os familiares das crianças, quando do ingresso na instituição” (p.12). O documento explica ainda que

esta entrevista tem um caráter sigiloso e visa ser um momento de acolhimento à família que chega, dando suporte ao processo de adaptação a escola, visa também orientar o trabalho dos professores em relação a vivência do aluno. (PPP, p.12)

Sendo assim, a escola considera de suma importância a realização das anamneses pois permitem que as famílias comecem a se apresentar e a apresentar seu filho ou filha para a escola e que a escola comece a se apresentar para as famílias.

Reuniões individualizadas da coordenadora pedagógica com as professoras e reuniões individualizadas da psicóloga com as professoras: Estas reuniões, tanto nos documentos oficiais da escola, quanto nas respostas de questionário, são chamadas de supervisões. As pautas destas reuniões são organizadas respectivamente pela coordenadora pedagógica e pela psicóloga, tratando dos planejamentos, da reflexão sobre a prática e de situações cotidianas. Vejamos como duas professoras comentam sobre estas reuniões:

A escola oferece um espaço de supervisão sistemática com a pedagoga e com a psicóloga que enriquece muito a prática e oferece subsídios de leituras (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_6)

Também tenho o apoio das supervisões, com a coordenadora pedagógica e com a psicóloga da escola. Este espaço de supervisão é um dos momentos que podemos refletir o nosso fazer pedagógico. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_4)

Estas reuniões individualizadas, chamadas de supervisões, provavelmente por influência da área da psicologia, são citadas no PPP com periodicidade quinzenal (p.11). Esta periodicidade realmente é a que acontece com as professoras titulares das turmas; já com as professoras de aulas especializadas e com as auxiliares e monitoras estas reuniões acontecem mensalmente. Para que as reuniões com as professoras titulares aconteçam são organizados os tempos em horário de trabalho das professoras, valendo-se de quando as turmas estão assistidas pelas professoras das aulas especializadas; já as reuniões com as professoras de aulas especializadas e com as auxiliares e monitoras são planejadas com antecedência e acontecem dentro dos seus horários de trabalho.

Conselhos de classe: Os conselhos de classe são descritos tanto no PPP quanto no Regimento Escolar, sendo que neste último está registrado que “o conselho de classe analisa e reflete sobre as vivências e propostas escolares de cada aluno. Do conselho participam todos os envolvidos no processo educacional” (p. 22). Esta informação pode ser melhor detalhada e faço isso a partir da minha vivência na instituição. Os conselhos de classe acontecem semestralmente na educação infantil e trimestralmente no ensino fundamental e fazem parte do processo de avaliação dos alunos. Os convocados a participarem do conselho de classe de uma turma são as professoras (titular e de aulas especializadas), a coordenadora pedagógica, a psicóloga e as diretoras da escola. O conselho de classe de cada turma tem 4 horas de duração e nesse tempo são tratados aspectos

mais gerais da turma em questão e também são debatidos os processos relacionais e de aprendizagem de cada um dos alunos, bem como são traçadas novas estratégias de planejamento e de intervenção frente ao grupo. Uma das professoras, comentando sobre os conselhos de classe destacou que

aqui nesta escola eles acontecem com todos os profissionais que trabalham com a turma, onde relatamos individualmente o trabalho com cada aluno. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_3)

Reuniões com as famílias: Estas reuniões são descritas no PPP, nas páginas 9 e 10. As reuniões, previamente marcadas com as famílias dos alunos, acontecem em diferentes momentos ao longo do ano letivo: no início, na entrega das avaliações dos alunos ao longo do período e ao final do ano letivo. As reuniões com os pais ou familiares das crianças também podem ser marcadas com as famílias de determinada turma, por demanda identificada pela escola ou com as famílias de algum aluno em particular por demanda da escola ou da família, em qualquer momento do ano que se julgue necessário. Complementando, considero necessário dizer que as reuniões com os familiares (em grupo ou em reuniões particularizadas) costumam ser organizadas em conjunto, pelas professoras, coordenadora pedagógica, psicóloga e direção da escola. Normalmente, as reuniões coletivas acontecem à noite, período em que as crianças não estão na escola e quando costuma haver maior adesão das famílias. Já quando se trata de reuniões particularizadas com alguma família, costumam acontecer no horário de trabalho da professora, sendo que, neste caso, a turma fica atendida por outra profissional.

Estas reuniões, assim como os princípios e critérios de organização das turmas, a diversidade de formação dos profissionais e os cargos e as propostas de atuação em equipe são signos-linguagem da escola pesquisada e apresentá-los permite que o leitor compreenda um pouco mais da estrutura e das regras de funcionamento desta escola.

3 – ESCUTA E(M) EQUIPE

3.1. ESCUTA

Após concluir a análise dos documentos oficiais da escola pesquisada, realizar a caracterização da instituição, ler e reler os questionários, ordenando e classificando as respostas, relacionando-as com os dados que já tinha encontrado nos documentos oficiais, identifiquei um signo recorrente, insistente: a escuta. Ele aparece com relevância nos documentos analisados, seja a documentação oficial da escola, seja os questionários. Após reconhecer a escuta como um signo insistente, relativo tanto à estrutura e regras de funcionamento desta instituição, quanto dos funcionamentos da equipe de profissionais entrevistados, escolhi-a, dentre todos os signos indicados durante a leitura e análise dos documentos produzidos para esta pesquisa, como um dos fios condutores para este estudo, no intuito de entender as relações – existentes ou não – entre a produção de professoralidades de profissionais que atuam ou já atuaram em algum momento de suas trajetórias na escola pesquisada e a estrutura e as regras de funcionamento da escola pesquisada.

A escuta, psicanaliticamente entendida, está diretamente relacionada à singularidade ou, nas palavras da psicóloga_anterior, “às questões da subjetividade” (excerto de questionário). A escuta se difere do ouvir, pois “escutar significa prestar atenção para ouvir, dar ouvido a algo.” (Bastos, 2009, p. 95) Ou, ainda nas palavras da psicóloga_anterior, dar “uma atenção às manifestações do inconsciente” (excerto de questionário). Buscando aporte teórico específico sobre a escuta, encontro em Mrech (2003, p. 28) uma definição que tem muitos elementos em comum com este estudo que hora realizo.

Falar de construtivismo, de Educação Inclusiva e de Psicanálise é isso: se abrir para escutar a diferença. De sexo, de cor, de saber, de crenças, de valores, etc. Uma escuta que remete para algo não-estruturado. Uma escuta que remete para algo a se tecer: a própria Educação.

Se a busca teórica me dá aporte para essa escolha, da mesma forma os documentos da pesquisa de campo também o fazem. Um exemplo disso é que

perguntada sobre O QUE e COMO aprendeu a escola pesquisada, no período em que trabalhou lá, a coordenadora_pedagógica_anterior responde que

(...) a principal aprendizagem foi a “escuta”, escutar o outro, pois trabalhar em equipe requer escutar o outro, exercer o trabalho de supervisão envolve escutar o que o professor traz para você, trocar com os colegas em reuniões é saber colocar sua opinião, idéias, pensamentos mas, principalmente, saber ouvir o que o outro tem a lhe dizer, pensar na aprendizagem dos alunos é saber ouvir o que em gestos, palavras e ações estes lhe mostram de interesses, capacidades e necessidades, abrir espaços para estar com os pais é também ouvir o que estes trazem de formas diversas e variadas. (excerto de questionário, coord_pedagógica_anterior)

Esta profissional nos fala de trocas, quando se faz necessário uma escuta e um olhar sobre o seu fazer e o fazer do outro. Para trocar, é preciso dialogar, se posicionar, colocar a sua opinião e não apenas ouvir. Acredito que a postura de se colocar nas reuniões exercita a reflexão e possibilita uma articulação entre os diferentes saberes e, ainda, entre teoria e prática.

Assim, entendo a escuta como uma atenção ao outro e que pressupõe também um olhar atento, uma valorização do diálogo e do reconhecimento do outro através de inúmeras linguagens, as verbais e as não-verbais, como gestos, escolhas, preferências, leituras, prioridades entre outras. E levando em consideração a origem da escola em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, tendo sido idealizada e concebida por duas profissionais cuja formação original não é a área da educação, e sim a de terapia ocupacional, a escuta já aparece como mote para fundar uma escola.

Este modelo vivido [referindo-se a uma experiência de trabalho anterior à fundação da escola pesquisada] me impregnou de desejo de construir um espaço de convívio profissional rico, onde as pessoas poderiam contar umas com as outras, poderiam colocar suas dúvidas e conquistas sem receio de julgamentos ou de posicionamentos cristalizados sobre aquilo. A escola que apregoa a felicidade dos seus alunos na caminhada de relação e de aprendizagem também precisa estar atenta a felicidade relacional e profissional da sua equipe. (excerto de questionário, diretora_1)

Ao que tudo indica, o desejo dessa diretora e uma das fundadoras da escola está sendo realizado, pois, aos olhos de vários outros profissionais da escola, esta característica também é salientada, valorizada, impregnando as relações de diferentes naturezas em funcionamento na escola. Vejamos:

O que chamou minha atenção neste espaço, o diferencial, é a seriedade com que é trabalhada a educação. (...) Acontece que este espaço é ‘formador’, e o desejo que circunda este trabalho acaba se tornando um contágio muito

prazeroso para nós profissionais. (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_6)

Neste excerto, aparece com destaque o entendimento que a escola, com seus jeitos, com suas escolhas, com sua escuta atenta a todos os envolvidos no processo educacional (alunos, familiares, profissionais, comunidade) torna-se um espaço formador e que isto é percebido pelos professores e demais profissionais que ali atuam. Segue outro exemplo nesse sentido:

(...) aprendi que esta escola¹³ é uma escola que se preocupa com todas as pessoas que estão dentro dela, se preocupa com a formação das professoras, em fazer com que elas estejam atualizadas, que não se acomodem em suas funções e assim proporcionem um ensino de qualidade. (excerto de questionário, prof_edfisica_atual_1)

Eu entendo que esta professora utiliza a expressão “se preocupa” evidenciando o quanto a escola “se ocupa” dos sujeitos que dela fazem parte, estando envolvida com seus profissionais. Dessa forma, relaciono o preocupar / ocupar com o escutar que estamos explorando neste capítulo.

Diariamente na escola aprendo não somente no convívio com as crianças bem como em momentos de trocas de experiências com colegas e a equipe da escola. Percebo em mim um crescimento pessoal e profissional. Especificamente nesta escola o respeito e o incentivo ao professor estimulam gradativamente este crescimento. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_1)

Por esses trechos selecionados, é possível perceber que a intenção de estruturar e colocar em funcionamento um espaço profissional diferenciado, com ênfase nas oportunidades de trocas entre os sujeitos se concretiza e, ao que tudo indica, prioritariamente, pelo exercício da escuta entre os diferentes profissionais da equipe da escola. Entendendo a escola como linguagem, é possível, portanto, reconhecer e materializar a dinamicidade da produção de signos – “signo gerando signo” (Junqueira Filho, 2005, p. 42) –, pois, ao mesmo tempo em que a escola é lida pelas profissionais que a compõem, a partir de signos como escuta, troca, equipe, diálogo, confiança, disponibilidade, essas mesmas profissionais estão concretizando, com suas leituras e seus funcionamentos, com os jeitos como vêm se produzindo professores, esse “jeito” de ser e fazer escola, pensado originalmente por suas diretoras e fundadoras.

¹³ Nos excertos dos questionários, sempre que aparecer o nome da escola em que a pesquisa de campo foi realizada, este será substituído por “esta escola”.

Esse entendimento da escuta como signo dos mais insistentes e, portanto, dos mais significativos desta pesquisa, justamente pela identificação da força com que tem se apresentado, me leva a outro signo importante, o de equipe. Minha intenção é de articular escuta com equipe, com o intuito de explorar esses dois signos no contexto desta instituição, mais especificamente, a relação institucional, revelando um pouco mais sobre a estrutura e as regras de funcionamento da escola pesquisada, o entendimento dos profissionais sobre esta estrutura e regras de funcionamento e a relevância das mesmas para as formações pessoais e a produção de professoralidade dos sujeitos pesquisados.

3.2. EQUIPE

Equipe, segundo o dicionário¹⁴, “é conjunto ou grupo de pessoas que se aplicam a uma tarefa ou trabalho”. No que diz respeito à escola, podemos dizer que a equipe escolar, portanto, é composta pelos profissionais que nela trabalham com um objetivo comum, que é o de elaborar, traduzir, colocar em prática, desenvolver, acompanhar, avaliar, atualizar, enfim, construir e zelar pela proposta pedagógica da escola. Santos (2010) destaca que “o trabalho em equipe há que se constituir num mecanismo de organização do trabalho escolar, no qual todos tenham voz na elaboração da proposta pedagógica”.

Em uma escola, os profissionais que a põem em funcionamento são os professores e também, quando há, os diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores de aulas especializadas (Inglês, Artes Plásticas, Música, Educação Física, Informática, por exemplo), auxiliares, porteiros, merendeiras, secretárias, auxiliares de serviços gerais, entre outros. Dependendo do tamanho da escola, de suas crenças pedagógicas e de suas possibilidades financeiras, a lista de profissionais vai modificar, isto porque, salvo algumas determinações legais, as escolas ou redes têm autonomia de decisão quanto aos profissionais que farão parte da instituição¹⁵. Porém, independente do

¹⁴ Fonte: Novo Dicionário Eletrônico Aurélio – CD ROM – versão 5.0. Acesso em 25 de abril de 2009.

¹⁵ A LDBEN considera que os profissionais da educação são professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento,

número de profissionais ou da formação de cada um deles, não é um número específico de profissionais ou de determinadas profissões que garante a existência de uma equipe. Se o conceito de equipe está relacionado ao trabalho em conjunto, então, um signo sobre uma determinada escola é se ela trabalha numa perspectiva de equipe ou não. Novamente me valho das considerações de Santos (2010) para destacar que

para a realização do trabalho coletivo e em equipe, é necessário que a comunidade disponha de condições objetivas, como, por exemplo, horários de reuniões ou encontros coletivos. O chamado espírito de equipe precisa ser desenvolvido numa perspectiva de colaboração entre professores, funcionários e alunos voltada para a construção coletiva e democrática de escola.

Entendido dessa maneira e concordando com essas definições, encontro nas respostas do questionário algumas considerações que reforçam a importância do trabalho em equipe para essas profissionais no contexto da escola pesquisada.

Aprendi muito nesta escola nesse tempo todo que estou lá. Não só questões de sala de aula, mas como funciona a escola, o trabalho em equipe que funciona sempre e como realmente fazer inclusão. Na prática estamos aprendendo o tempo todo. (excerto de questionário, monitora_ens.fundam_atual)

O trabalho em equipe é fundamental mas ele deve ser alicerçado pela discussão aberta dos problemas, pela tomada de decisão coletiva e pelo incentivo ao professor para que ele busque cada vez mais conhecimento. Este alicerce me foi oferecido nesta escola e, em todos os momentos que fui coordenadora de escola¹⁶, busquei colocá-los em prática e vi resultados muito positivos. (excerto de questionário, prof_inglês_anterior)

(...) onde não se tem colegas de trabalho, mas sim uma equipe que compartilha responsabilidades. Esta escola me ensinou acima de tudo a ver no outro um universo de possibilidades, tanto nas crianças como nos adultos. (excerto de questionário, prof_ens_fundam_anterior_2)

Esse conceito de equipe, apresentado por diferentes profissionais que trabalham ou já trabalharam na escola pesquisada, sendo que muitos nem chegaram a conviver profissionalmente (profissionais atuais e profissionais

supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (art 61) Porém, este documento não refere quais os profissionais são obrigatórios em cada instituição, sendo que esta informação pode ser encontrada nos diferentes sistemas ou redes de ensino. Por exemplo, no Manual da Educação Infantil da SMED POA (2003, p. 09), há a seguinte determinação: “deve participar da Direção e/ou Coordenação Pedagógica da Instituição, necessariamente, um professor com no mínimo o Ensino Médio, modalidade Normal (magistério). Toda instituição deve ter um profissional responsável técnico pela área pedagógica e um profissional responsável pela área da saúde, podendo ser enfermeiro, nutricionista, médico ou terapeuta ocupacional.”

¹⁶ Esta participante da pesquisa está se referindo, nesta situação, a outras escolas.

anteriores), me parece que apresenta características em comum, como a forma cooperativa de organização e construção coletiva do projeto de escola. Isso se revela como um diferencial, já que, na prática, muitas das supostas equipes não são, na verdade, equipes, no sentido literal da palavra, e sim várias pessoas dividindo o mesmo espaço de trabalho, mas com objetivos distintos, com espírito competitivo, sem unidade entre si, seja nos discursos e ou nas práticas. Por mais que esta seja uma prática conhecida e sobre a qual muito se conversa informalmente, não encontrei nenhum estudo formalizado sobre a diferença entre trabalhar em equipe e somente dividir o mesmo espaço educacional, sem perspectiva de trabalho em equipe. Para ilustrar esta diferenciação, utilizo a seguir um excerto de uma matéria de uma revista voltada à gestão escolar, com o relato sobre a percepção de uma profissional, ao assumir como diretora em uma nova escola.

(...) encontrei professores e funcionários executando suas tarefas sem interagir, sem se comunicar e sem se preocupar com o desempenho geral da escola. O descaso era tão grande que cheguei a ver funcionários se negando a ajudar as crianças quando elas caíam. A frase mais ouvida nos corredores era “essa não é minha função”, o que criava um jogo de empurra-empurra constante... (Nespolo, 2009)

Essa situação se difere das apresentadas nos relatos dos professores neste estudo, como é possível verificar nestes novos excertos do questionário:

A troca com a equipe me faz ampliar meu leque de conhecimentos, e muitas vezes problematiza algumas questões que num primeiro momento poderiam parecer ou simples ou complicadas demais. (excerto de questionário, psicóloga_atual)

O trabalho que é desenvolvido nesta escola é um trabalho de muito esforço, mas principalmente, muitas cooperações de equipe. Vejo que de todos os locais que trabalhei, o que mais me chama a atenção é que nesta escola todos estão dispostos a buscar aquilo que é melhor para cada um dos alunos em cada uma de suas necessidades, sem medir esforços. (excerto de questionário, prof_inglês_atual)

O que fica marcado quando olho para essas afirmações, é que trabalhar nesta perspectiva não é espontâneo nem fácil de aprender, dá trabalho e exige postura do profissional. A escola, com suas escolhas e suas crenças dá destaque para a importância da equipe, mas são os profissionais que efetivam esta equipe na prática. E, nessa perspectiva, na sequência, apresento outros signos que em conjunto com escuta e equipe, traduzem – talvez – o diferencial da escola pesquisada no que tange ao cuidado com os profissionais que nela atuam.

3.3. ESCUTA EM EQUIPE: TROCA, DIÁLOGO, CONFIANÇA, RESPEITO DISPONIBILIDADE

Entendo que o trabalho em equipe pressupõe troca, diálogo, confiança, respeito, disponibilidade; em outras palavras, parceria e construção coletiva do projeto de escola, portanto, diretamente relacionado à escuta. Se o trabalho em equipe torna-se importante para que a escuta se efetive, da mesma forma o contrário se faz necessário: a vivência de valorização da escuta torna-se condição para o efetivo espírito de equipe, numa relação que se completa e se retroalimenta. Vejamos um exemplo:

Trabalhar nesta escola me proporciona ser uma profissional disposta a escutar as histórias de diferentes ângulos, perspectivas, uma profissional que respeita o outro sujeito e os diferentes saberes. Aprendo constantemente a ser uma profissional disponível a trocar com quem vem me procurar para uma orientação, reunião, etc. As pessoas buscam alguém disponível para escutar e também para falar. E isto é algo que a escola me fez perceber. (excerto de questionário, psicóloga_atual)

Esta profissional nos conta que quando há confiança e disponibilidade os espaços de escuta são muito requisitados e inclusive solicitados para além dos momentos já previstos pela escola (como reuniões e supervisões).

Vejamos o posicionamento de outras profissionais:

No período em que estou nesta instituição, aprendi que a educação não acontece sozinha, que o trabalho em equipe faz um profissional, que escutar as crianças é primordial, que a família faz parte do todo desta escola. (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_6)

A relação entre as pessoas é fundamental para o funcionamento do resto. (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_5)

Posso destacar troca, diálogo, respeito e confiança como signos que acompanham essas falas dessas profissionais. E este reconhecimento e valorização do sentido de equipe também são destacados por profissionais que já atuaram mas que não fazem mais parte da instituição:

(...) nesta escola aprendi a trabalhar como coordenadora, e sei que foi uma construção conjunta, passamos a construir este espaço, esta forma de exercer a função de coordenação desta escola juntos, eu, direção, professores e equipe. (excerto de questionário, coord_pedagógica_anterior)

A meu ver, esta escola é diferenciada das demais, primeiramente, por respeitar os profissionais que lá trabalham, pois costuma auxiliá-los diante de alguma dificuldade e não criticar, o que é de costume em outras instituições. Outro aspecto relevante é o de ver o aluno como responsabilidade da escola

e não somente do professor da turma. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_2)

Existem inúmeras diferenças. Por exemplo, nesta escola tenho a plena segurança e tranquilidade em pedir conselhos, trocar ideias com as colegas e com a equipe de escola. Tenho certeza de que o meu pedido de ajuda será para somar na qualidade de ensino. Em outras escolas, esta busca de auxílio, muitas vezes foi e é visto como “incompetência” do professor. E assim, em vários momentos, acabei exercendo meu trabalho como professora sozinha e, desta forma, perde-se a riqueza de compartilhar ideias e experiências. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_4)

É possível perceber, pelos relatos, que estar trabalhando na mesma escola não quer dizer necessariamente trabalhar em conjunto com as demais pessoas desta escola, nem que se está em busca dos mesmos objetivos. Inclusive as mesmas profissionais que identificam a troca, o diálogo, o respeito e a disponibilidade na escola pesquisada, contam outras experiências em que estes mesmos signos não são levados em conta. Segue mais um relato em que é possível depreender que, ao longo do processo que não valoriza a escuta em equipe, muitas vezes, inclusive, há prejuízo do produto, em função de um formato mais individualizado e competitivo das escolas se posicionarem:

Aprendi nesta escola que um trabalho de qualidade requer uma equipe de qualidade em prol de uma coletividade. As coisas têm que andar em conjunto, não há espaço para segmentações, e para mim esta é uma das maiores dificuldades encontradas pelas escolas. Sempre estive em escolas particulares preocupadas com números e uma grande quantidade de papel na tentativa de impressionar pais pagantes e também ansiosos por filhos que escrevem e lêem, sem sequer entender direito como ocorre tal processo. Não existe um olhar para o aluno como indivíduo único e portanto necessitando de um processo de ensino que possa facilitá-lo à aprendizagem. Há sim, um processo de ensino que atinge a maioria e a minoria que não consegue acompanhá-lo, é uma pena, mas reprovará, buscará outras alternativas, aulas particulares, reforço, Kumon, atendimentos especializados, etc... Até conseguirem acompanhar, mesmo que deficitariamente a maioria. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_anterior_1)

Se no relato desta professora, ela descreve uma falta de olhar (e, digo eu, também de escuta) aos alunos, numa tentativa de homogeneização, que não atinge a todos, podemos entender que, com os profissionais, acontece da mesma forma, sendo que, muito provavelmente, eles acabam executando suas tarefas burocraticamente. E justamente o contrário disso é possível encontrar nos relatos das profissionais ao se reportarem à escola pesquisada. A seguir, procuro relacionar a escuta em equipe com as características da escola pesquisada.

3.4. ESCUTA EM EQUIPE E LINHAS DE ATUAÇÃO DA ESCOLA: INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA, PEDAGOGIA DE PROJETOS E INCLUSÃO

Dando sequência à produção de signos para a elaboração desta reflexão articulada sobre escuta e equipe, signos insistentes nas respostas por escrito dos diferentes profissionais desta escola, portanto, relevantes para a produção de professoralidade desses profissionais, trago, a seguir, as três linhas de atuação pelas quais esta escola se apresenta nos seus documentos oficiais: a intervenção psicanalítica, a pedagogia de projetos e a inclusão.

Entendo que essas linhas de atuação podem compor esta análise sobre escuta e equipe. Já apresentei, no capítulo anterior, como elas estão contempladas nos documentos oficiais da escola. Agora, exploro cada uma delas na relação com escuta e equipe, em articulação direta com as respostas dos questionários.

Intervenção Psicanalítica:

Como já foi mencionado anteriormente, a psicanálise, amparando intencionalmente o fazer desta escola, ocupa-se de garantir um espaço de fala e uma escuta atenta a todos os envolvidos no processo educacional. Ou, nas palavras da psicóloga atual da escola,

esta é uma escola que se propõe a falar e a escutar as pessoas que participam da sua rotina diária (pais, professores, clínicas¹⁷, funcionários, entre outros). (excerto de questionário, psicóloga_atual)

Ela ainda complementa:

O fato desta escola já ter nascido tendo a Psicanálise como um dos pilares que norteiam o trabalho da escola, favoreceu muito algumas coisas. O que não quer dizer que eu não encontre algumas resistências para a realização do trabalho, mas isso faz parte da relação. Acredito que tive que conquistar o meu espaço profissional de outras formas, mas o que fica para mim, é que encontrei nesta escola um lugar em que a Psicologia tem uma importância enorme. Há um reconhecimento por parte da equipe diretiva, o que assegura o meu fazer dentro da instituição. Há também o reconhecimento do meu trabalho por parte das professoras, o que faz com que eu tenha retornos de por onde tenho que ir delineando meu norte de ação. (excerto de questionário, psicóloga_atual)

Acredito ser importante destacar duas palavras utilizadas por esta profissional – reconhecimento e retorno. Percebo o reconhecimento e o retorno diretamente

¹⁷ Na escola pesquisada há valorização da interlocução com os profissionais que atendem clinicamente algum dos alunos, providenciando reuniões inter-equipes ao longo do ano.

relacionados à escuta, à equipe, ao diálogo, à troca, ao respeito, ao não julgamento, à confiança, à segurança... Esses e outros signos que asseguram e reafirmam esse jeito de fazer escola em equipe.

Na escola pesquisada e nas relações entre os profissionais que compõem sua equipe, falar, que é tão importante para a psicanálise, ganha outra roupagem transformando-se em conversa. Conversar, dizer a si mesmo, dizer sobre o outro, escutar o outro, escutar a si mesmo, tomar decisões com base no que foi conversado, isso tudo permite que a pessoa e profissional – seja ela diretora, coordenadora pedagógica, psicóloga, professora, auxiliar – tome consciência de seus atos, de como reage frente aos imprevistos, quais são as origens de suas angústias, entre outras tantas situações cotidianas vividas no trabalho na escola. É importante destacar que todo esse processo de escuta e de conversa se dá dentro e a partir da equipe, estruturada para priorizar este funcionamento.

A escuta é primordial na psicanálise e também na educação, e as interfaces entre escuta, psicanálise e educação tem sido motivo de estudos e de pesquisas recentes na educação (Kupfer, 1995; 1999; Davini, 2003, Mizoguchi, 2008), os quais fui em busca durante a realização desta pesquisa para melhor entender esse processo dinâmico e em constante produção. Davini (2003, p. 41) destaca que

o educador é, também, um artesão, um inventor de práticas singulares para determinados contextos específicos, que precisa saber comunicar-se com os alunos. Mas, para tal, é essencial aprender a escutar. Educar é ajudar o outro a construir sentidos, selecionando, organizando e interpretando as informações. Para essa tarefa se encontra uma nova necessidade: superar a dicotomia entre os aspectos pessoais, profissionais e institucionais.

Concordo com o apresentado pela autora e complemento: a prática de escuta – numa escola que valoriza a equipe como um funcionamento importante – não pode ficar restrita aos professores. Professores, demais profissionais da escola, alunos e seus familiares ao terem oportunidade de exercitar a conversa (na sala de aula, nas diferentes reuniões proporcionadas, nas conversas informais...) e a escuta atenta a si e ao outro, estão colocando em prática uma educação psicanaliticamente orientada. Isso porque, segundo Mizoguchi (2008, p. 46)

A psicanálise permite uma resignificação constante de tudo o que está aparentemente posto; daí seu caráter humanizador. À educação cabe organizar espaços para que a singularidade tenha seu lugar garantido na sociedade, na cultura e na subjetivação de seus membros.

E a autora ainda complementa, destacando os aspectos da inclusão e do sentimento de pertença dos diferentes, seja por questões relacionadas à deficiência, à conduta ou a outras.

Partindo do princípio de que não se pode homogeneizar aquilo que é singular, a escola deveria ser um local de prioritária escuta do outro. Isso remete a uma aposta na abertura para escutar a genuinidade daquele que pensa, sente, age e deseja de forma diferenciada, mas que possui um saber e anseia ser acolhido, reconhecido, inscrito na cultura, clamando ser olhado, escutado e respeitado enquanto sujeito humano. (Mizoguchi, 2008, p. 48)

Na escola em que a pesquisa de campo foi realizada, a psicanálise e, a partir dela, a ênfase na escuta, têm um lugar de destaque, seja pela formação complementar das duas diretoras¹⁸, seja pela valorização da psicóloga responsável pelo setor de psicologia (sendo que esta profissional mantém diálogo - estruturado em diferentes reuniões - com todos os demais profissionais da escola e também com os alunos e seus familiares), seja pelo diálogo intenso entre a psicologia e a pedagogia. Sendo que esse diálogo acontece nas diversas oportunidades de encontro da equipe, nas reuniões programadas e também em diversas outras situações em que essas profissionais marcam reuniões específicas para tratar de assuntos do dia a dia da instituição, como, por exemplo, a condução da reunião sistemática com os professores, a necessidade de chamar uma família para tratar de algum aspecto particular do aluno e a revisão dos textos de avaliação descritiva dos alunos produzidos pelas professoras.

Passo agora a exemplificar como os demais profissionais desta equipe percebem a psicanálise nas situações diárias da vida da instituição:

Nesta escola com certeza eu aprendi muito, pois foi a primeira escola que eu tive contato, então aprendi realmente como a escola funciona.(...) A forma que eu venho aprendendo é através da prática de aula no dia a dia e ouvindo as demais professoras, psicóloga e coordenadora pedagógica tanto nos conselhos de classe como em reuniões ou conversas informais. (excerto de questionário, prof_edfisica_atual_1)

É trabalhando nesta escola que tenho formado meu jeito de ser profissional e também, tenho tido a possibilidade de estar atenta a minha formação pessoal, que também é algo que a escola se preocupa enquanto instituição. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_6)

Acredito que venho modificando meu jeito de ser professora à medida que percebo minhas posturas no dia-a-dia, nas supervisões semanais, e em

¹⁸ As duas diretoras da instituição em que a pesquisa de campo foi desenvolvida têm formação em psicanálise.

reuniões periódicas que ocorrem na escola. (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_5)

Aparece, nesses relatos, a valorização dos espaços formais de trocas (as supervisões, as reuniões, os conselhos de classe) e também dos processos subjetivos, mesmo que as profissionais não utilizem esta expressão. E acredito que o próximo excerto resume bem o lugar da psicanálise nesta instituição:

Em primeiro lugar, destaco a atenção dispensada nesta escola às questões da subjetividade, levando em conta o percurso singular de cada um. A consideração e o respeito pela singularidade fazem desta proposta educativa algo verdadeiramente diferenciado. Nesta escola encontramos, ainda, um atravessamento da Psicanálise, que possibilita uma atenção às manifestações do inconsciente. Considero que ali, educação e psicanálise andam de “mãos dadas”. (excerto de questionário, psicóloga_anterior)

Essa proposta educativa diferenciada que essa profissional destaca, pressupõe respeito, reconhecimento do outro e consideração, entre outros signos possíveis de relacionar com a educação psicanaliticamente orientada. Passemos, neste momento, à próxima linha de atuação apresentada pela escola, a pedagogia de projetos.

Pedagogia de Projetos:

A escuta também pode ser considerada uma ferramenta para a construção dos processos pedagógicos vivenciados em escola (em qualquer escola), a partir da escolha da linha de atuação pedagógica, como é o caso do referencial desta escola, baseado em projetos¹⁹ (Hernández e Ventura, 1998; Hernández, 1998, 2009). Hernández (2009, p.57), um dos pioneiros e principais estudiosos sobre Projetos de Trabalho considera que “produzimos experiências de aprender baseadas na escuta e no reconhecimento do Outro, a quem consideramos como portador de experiências de saber”.

Dessa forma, percebo que a escuta, pedagogicamente falando, está presente no planejamento e na postura dos profissionais, na oportunidade de escolha de projetos realmente significativos pelos alunos e para os alunos, salientando que muitas vezes os projetos são determinados no grupo (grupo do qual professor e alunos fazem parte) e outras tantas vezes as demandas são identificadas pelo

¹⁹ Outras linhas de atuação pedagógica também têm na escuta uma forma privilegiada de condução do trabalho pedagógico. É o caso, por exemplo, dos Temas Geradores (Freire, 1996) e dos Temas Transversais (Yus, 1998). Não me deterei sobre eles porque não se encontram entre as escolhas da instituição pesquisada, ao menos não declarada ou assumidamente.

professor que apresenta a possibilidade de projeto aos alunos. A escuta também está presente na oportunidade de socializar as informações de um projeto, com a valorização de espaços de interlocução (entre os alunos da mesma turma, entre alunos de diferentes turmas, entre alunos e professores e demais profissionais, entre os diferentes profissionais...). As possibilidades de interlocução, nesses casos, são infindáveis. Tudo isso, como destaca Hernandez (2008, p. 39), para

favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem.

Como é possível perceber, o autor enfatiza que quando a escola e a sala de aula estão organizadas para que os aprendizados aconteçam através de projetos, todos aprendem, inclusive o professor e os demais profissionais da equipe escolar. Portanto, este é mais um indício que a pedagogia de projetos é uma escolha pertinente para esta escola que valoriza a escuta em equipe. Para exemplificar como se dá a escolha dos projetos a serem desenvolvidos pelas turmas, utilizo excertos dos textos de Caminhada do Grupo desenvolvidos pelas professoras titulares das turmas da escola e que acompanham as avaliações descritivas dos alunos.

O projeto “Yin & Yang” surgiu no momento da construção do alfabeto da turma, quando se usou esta expressão e o seu símbolo na letra Y, seguidos de questionamentos sobre o que se tratava. Com os textos trazidos pelos alunos e pesquisa realizada em sala de aula iniciamos as investigações e descobertas. Atualmente estamos construindo um jogo de tabuleiro sobre o assunto e pretendemos trazer alguns profissionais que trabalham com filosofia oriental, como acupuntura, massagem e yoga, para dar suas contribuições. O grupo está na expectativa por estes momentos. (excerto da Caminhada do Grupo da 3ª série do Ensino Fundamental, 1º trimestre/2009)

Neste terceiro trimestre, os alunos da segunda série mostraram curiosidade pela formação das pedras, desejando, assim, desenvolver um projeto que desvendasse a origem das mesmas, o valor que estas recebem no mercado, aonde as pedras mais valiosas são encontradas e o tempo que elas levam para se formar. Este projeto recebeu o nome de “A Origem das Pedras”. Uma das atividades realizadas pela turma foi a palestra com a geógrafa [...], que iniciou dizendo que o que conhecemos por pedras na verdade são rochas, explicou os tipos de “Rochas” existentes, quais são as mais valiosas e as mais comuns; a palestrante falou também que o grafite que encontramos nos lápis tem a mesma composição que o diamante, o que deixou os alunos espantados e mais entusiasmados por este projeto. Para este trabalho, manipulamos também o catálogo de rochas disponível na escola. Nele contém as seguintes informações: nome, onde foram encontradas e sua utilidade. Para enriquecer nossos estudos visitamos o Museu de Geologia localizado no bairro Santa Teresa em Porto Alegre. No passeio, a geóloga [...] mostrou a turma uma apresentação sobre a formação das Rochas e a utilidade destas nas nossas vidas, como por exemplo, da rocha Calcita extraímos o cálcio, utilizado em medicamentos para reposição de cálcio no

nosso corpo, ou então, a rocha fluorita da qual retiramos o flúor, componente das pastas dentais, entre outras, que compõem a matéria prima do giz, do talco, da fibra para confecção de roupas. Após este momento, os alunos puderam passear pelo museu e observar as rochas em suas diferentes cores, formas e tamanhos. (excerto da Caminhada do Grupo da 2ª série do Ensino Fundamental, 3º trimestre / 2009)

Como fica possível de acompanhar nestes excertos, as escolhas dos projetos “Yin & Yang” e “A origem das pedras” foram realizadas em conjunto, a partir da demonstração do interesse e da vontade dos alunos de saber mais sobre o assunto, mas nem sempre é assim. Vejamos outro exemplo:

Além das propostas envolvendo as brincadeiras, os jogos, a literatura e a música, neste semestre exploramos o projeto “Cuidados com o corpo” que surgiu de uma necessidade percebida por mim, como facilitadora para construção de nossa rotina e combinações. As propostas deste projeto nos permitiram reconhecer nosso corpo, tratar de questões de higiene, noção corporal e também de questões relacionais, como por exemplo o pedido de por favor ao dirigir-se ao outro. Um dos recursos utilizados para a exploração do projeto foi o livro “A família Sujo” (Gustavo Finkler) e, a partir das vivências e leituras, realizamos diversas atividades de registros. (excerto da Caminhada do Grupo de turma de Educação Infantil de crianças de 4 anos de idade, 1º semestre / 2009)

Já a demanda deste projeto foi identificada pela professora que organizou e estruturou o início do projeto para sua turma.

Assim entendido, na organização pedagógica da escola em que a pesquisa de campo foi desenvolvida os projetos surgem de uma escolha explícita dos alunos ou ainda de uma necessidade ou desejo não formulados explicitamente pelos alunos e que são identificadas pela professora. Mais uma vez ressalto a importância da escuta e do diálogo para que a professora possa encaminhar com segurança tanto as demandas explícitas dos alunos quanto as que identifica a partir das significações que produz sobre necessidades e ou desejos não formulados explicitamente pelos mesmos.

Sendo Hernández (1998, 2009) um autor referência na escola em que a pesquisa de campo foi realizada, essa informação torna-se mais uma pista sobre a relevância da escuta e da equipe nos diferentes aspectos da estrutura e funcionamento desta instituição e dos projetos que nela são colocados em prática, sejam projetos da escola como um todo, sejam projetos de sala de aula. Seguem abaixo alguns excertos dos questionários ilustrando como o trabalho por projetos é entendido e colocado em prática pelas diferentes profissionais:

É universal, na área da educação, que o trabalho com projetos traz à criança a oportunidade de um aprendizado mais rico e dentro de suas possibilidades, porém não encontrei em outra escola a não ser nesta escola este trabalho ocorrendo da maneira correta, pois existe a crença neste tipo de trabalho e esta é contagiante à equipe. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_anterior_1)

Desde que comecei meu trabalho aqui, me sinto com uma postura completamente diferente quando entro em sala de aula pela primeira vez. Sinto que cada vez mais busco conhecer os alunos, ouvi-los e senti-los de forma plena, tornando-me capaz de explorar o que eles trazem de mais significativo. (excerto de questionário, prof_inglês_atual)

(...) hoje me preocupo mais em fazer a turma pensar como grupo e não deixar cada um por si, assim como pensar na importância de trabalhar com a pedagogia de projetos e em fazer diferentes planejamentos para dar conta das particularidades dos alunos. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_2)

Essas professoras estão atentas para conhecer os alunos e proporcionar um ambiente favorável para que as relações de aprendizagem aconteçam. Especialmente quando tomamos a fala da prof_ens.fundam_atual_2, acredito ser possível fazer uma relação entre o grupo de alunos por ela citado com a ideia de equipe que vem sendo tratada. Ou seja, me parece que a professora procura oportunizar aos alunos a mesma vivência que ela tem oportunizada nesta escola em relação à equipe de trabalho, em que a aprendizagem se dá em conjunto.

A pedagogia de projetos está diretamente relacionada ao conhecimento dos alunos pelo professor e, também, ao conhecimento do professor pelos alunos, num constante apresentar-se e reapresentar-se, de uns e de outros, que faz parte da dinamicidade da convivência, da vida em comum. E quando realmente se olha e se escuta atentamente o outro e a si mesmo, temos oportunidade de explorar (também!) a diversidade de pessoas que se encontram e com as quais convivemos todos os dias na escola. E logo já nos percebemos explorando as questões relacionadas à inclusão. Passemos a ela, portanto.

Inclusão:

O termo inclusão não necessariamente traz um conceito universal, portanto considero relevante, antes de mais nada, delimitá-lo. Para tanto, utilizo os estudos de Baptista (2002) que considera o conceito de educação inclusiva como multifacetado, com uma abrangência ampla, mas com destaque à

educação das pessoas com deficiências, com desvantagens e com necessidades educativas especiais, defendendo que as mesmas devem ser

educadas em modo, predominantemente, conjunto com as demais pessoas. (Baptista, 2002, p.162)

Porém, mesmo que exista esse destaque, o autor considera que os sujeitos da educação inclusiva são “todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola” (idem, p. 163). Isto porque, quando se propõe a uma educação que olhe e escute com atenção a todos os envolvidos, identificamos uma gama de diferenças que não podem passar despercebidas (inclusive nos sujeitos ditos normais) nos momentos de planejamento, de diferentes propostas pedagógicas e de relações interpessoais.

Assim, a escuta é primordial também na inclusão. A escuta e o olhar atento a todos os alunos acaba consolidando a inclusão como uma prática institucionalizada e valorizada na escola pesquisada. Vejamos o entendimento das duas diretoras e fundadoras da escola sobre a inclusão e os seus desdobramentos:

Apreendi que lidar com as diferenças exige muito e é importante que se diga diferenças no sentido amplo da palavra, não se trata da deficiência, mas da resistência que temos ao que é do outro e não nos agrada. (...) A escola abarca um universo de diferenças e me ocupo, muitas vezes, em exercitar compreender para poder defender. (excerto de questionário, diretora_1)

Meu papel tem sido o de proporcionar a formação de seres humanos mais conscientes de si e da sociedade, através das propostas da inclusão, quem sabe gerando uma nova cultura escolar que valoriza a cooperação e a interconexão da própria vida. (excerto de questionário, diretora_2)

Aqui, novamente, os signos da cooperação e das diferenças ficam bem evidentes, sendo possível compreender que a escola está se constituindo a partir de muitas e diferentes pessoas, em conjunto, em equipe. Vejamos outros excertos dos questionários:

Pensando no projeto de inclusão que é desenvolvido pela escola, acredito contribuir no momento em que vejo as crianças como únicas e diferentes, já que cada uma delas tem sua própria história e seu modo singular de aprender. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_2)

Esta escola me mostra que não somos todos iguais, pelo contrário, somos todos diferentes e essa diferença é o que nos torna únicos. Não se pode dar um tom pejorativo à diferença, pelo contrário, ela deve ser exaltada. E com uma postura de respeito que venho tentando aprimorar cada vez mais graças às oportunidades que me foram aqui oferecidas, busco, assim, a melhor forma de adaptar o ensino para estas particularidades de cada um. (excerto de questionário, prof_inglês_atual)

Considero importante salientar que o projeto de fundação da escola pesquisada indica e providencia uma estrutura para garantir que psicanálise,

pedagogia de projetos e inclusão sejam conceitos circulantes, interrelacionados e que pautem a prática do fazer institucional. Em que se pesem todos os relatos e exemplos extraídos das respostas do questionário, é possível depreender que há consonância entre esta estrutura providenciada pela escola, a escuta em equipe identificada na pesquisa como signo insistente e fundamental da instituição e o posicionamento dos profissionais que lá trabalham ou já trabalharam. Na sequência, no próximo capítulo, o destaque é a relação desses signos com a produção de professoralidades pelos profissionais da equipe da escola pesquisada.

4. PROFESSORALIDADES NA ESCUTA EM EQUIPE

Ao longo do capítulo anterior já vinha apresentando indícios de produção de professoralidades pelos profissionais da equipe da escola pesquisada. Agora, me proponho a articular o que já foi apresentado sobre escuta e equipe – escuta em equipe – com a Estética da Professoralidade proposta por Marcos Villela Pereira, lembrando que esta teoria “pretende investigar modos de produção de diferenças no percurso de constituição do professor” (1996, p. 22).

Utilizando a minha trajetória como exemplo, posso dizer que a coordenadora pedagógica que eu venho sendo traz implícito o meu percurso: o que estudei sobre educação e sobre coordenação pedagógica, as experiências que tive com outras coordenadoras, o que a escola me aponta como importante na minha função, a relação estabelecida com os colegas de escola, os meus estudos, as minhas leituras, as minhas preferências. Tudo isso, e muito mais, constitui como eu tenho sido a profissional que eu tenho sido, o que, com certeza, se tornará uma referência em relação a algo do qual eu possa me diferenciar, na continuidade do processo de produção da minha professoralidade como coordenadora pedagógica. Nas palavras de Pereira (1996, p. 42),

um sujeito-em-prática é o que está sendo e, ao mesmo tempo, potência de vir a ser outro de si, algo diferente do que vem sendo, algo nunca sido.

Ou, dito pelas palavras de Paulo Freire, autor que até então não havia convocado, e que, tampouco, quero utilizar no sentido de fazer alinhamento teórico e dizer que ele diz as mesmas coisas, com outras palavras, sobre o que já disse Pereira e sua estética da professoralidade e Peirce e sua concepção de signo e linguagem, mas que faz muito sentido pra mim, portanto, indica sobre o processo de produção de minha professoralidade: “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós, para ser” (1996, p. 16). Esta ideia de movimento, de desacomodação, de sair da estabilidade e vir a ser diferente do que vinha sendo, aparece nas respostas dos questionários de duas professoras, como vemos a seguir:

Me vejo mais afetiva, mais segura e madura, mais envolvida, mesmo achando que o caminho de “ser profe” eu continuo construindo diariamente. (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_5)

Vejo-me uma profissional que já possui um perfil de atuação delineado, mas que ainda está em construção e acredito que estará sempre. Percebo-me em crescimento constante e busco isso sempre que possível. Profissionalmente, me vejo em um início de caminhada. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_6)

Estas duas professoras utilizam palavras como caminho e caminhada, e uma delas também diz que seu perfil de atuação, apesar de delineado, “ainda está de construção”, para expressar o movimento dos seus processos de formação. Dessa forma, é possível inferir o sentido da experiência como algo em comum nas falas das duas professoras. E, aqui, novamente volto para a “Estética da Professoralidade”, em que o autor, ao articular diversos conceitos teóricos, utiliza sua experiência pessoal como base de análise.

Essas experiências é que serviram de referência tanto para que eu entendesse e compreendesse como acontecia a produção de mim mesmo quanto para pensar proposições viáveis para a consecução do projeto de formação que eu pretendia. Ser professor / formador não estava separado de ser o que eu vinha sendo. Profissional ou pessoal, tudo dizia respeito a um único sujeito que experimentava a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular (Pereira, 1996, p.17).

Essa forma de perceber a experiência como propulsora de mudanças a que Pereira se refere está relacionada a vivências do sujeito, a “crônicas da vida vivida” (idem, p. 116) que geram mudanças no sujeito. Vejamos como a experiência aparece descrita em outros questionários da pesquisa.

Só posso estar onde estou hoje porque tive essa gama de experiências que me fizeram uma pessoa melhor e com mais vontade de aprender. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_anterior_2)

Essa também é avaliação da nutricionista que já pertenceu aos quadros da instituição:

O amadurecimento e a experiência adquirida através dos lugares onde trabalhei me trouxeram mais tranquilidade para lidar com impasses, para ser mais tolerante, para traçar a melhor forma de efetivar as tarefas diárias e traçar objetivos claros. (excerto de questionário, nutri_anterior)

Entendo que podemos escolher, a partir das experiências vividas, sermos diferentes do que vínhamos sendo. E a escolha, como Pereira nos ajuda a entender é “uma luta entre ideias, representações, valores, sentimentos, coisas impalpáveis e difíceis de explicar e de entender.” (1996, p. 233) Então, compreendo que

experiência, movimento e escolha se articulam no contexto da produção de professoralidade. Por exemplo, se escolho realizar um curso, um seminário ou assistir a uma palestra com um tema relevante sobre a educação, o que eu ouvir do palestrante ou assistir como exemplo de outros lugares pode me mobilizar de diferentes formas. Posso achar que o evento não trouxe nada de novo; posso achar que as experiências apresentadas são de realidades muito distantes da minha; posso relacionar o apresentado no evento com a minha realidade; posso retornar para a escola com nova motivação e planejando novos investimentos... Se a gama de possibilidades sobre como o evento vai me mobilizar (ou não) é infundável, independente da forma com que fui afetada por ele, é certo que este afetar será mais um elemento na produção de minha professoralidade.

Toda a composição da noção de professoralidade que o autor vai produzindo ao longo de sua tese traz, associada a esta trinca de conceitos – experiência, movimento, escolha – a escuta como uma forma, e por que não dizer, uma condição de ser e estar no mundo. Entendo que a noção de professoralidade está repleta de escuta, pois o sujeito – ao produzir-se – escuta os outros de um modo geral e escuta a si mesmo (desejos, impasses, repetições, mudanças). No caso desta pesquisa, a escuta está relacionada à escuta e ao diálogo com os demais sujeitos na relação com a escola: colegas, alunos, seus familiares e comunidade do entorno. E esta escuta gera um desacomodar, um movimento, uma diferença na sua forma de estar sendo no mundo. O autor destaca que

a prática educativa, portanto, longe de significar o conjunto de procedimentos e rotinas de um professor no interior de uma escola, significa a experiência integral de um sujeito que, vidente das figuras visíveis e invisíveis, embarca **com seus interlocutores** (alunos, direção, supervisão, etc) numa viagem de explicitação / apropriação progressiva de si. (...) É com o ser, produtor de diferenças, que se deve estabelecer relações, ao invés de com conceitos cristalizados e desvitalizados. São **escutas e olhares**, cuidadosos, de si e do mundo que devem ser praticados (...) (Pereira, 1996, p. 226/7) (grifo meu)

E, assim, encontro a confirmação – mais uma vez – de que a produção de professoralidades é um processo coletivo. Coletivo porque absolutamente influenciado pelas diferentes vivências do sujeito e os encontros com outros tantos sujeitos advindos dessas experiências. E, nesse sentido, relaciono com o que já desenvolvi sobre equipe, sobre os posicionamentos dentro de uma equipe de trabalho em escola e sobre a escuta em equipe.

4.1. PROFESSORALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

Um dos conceitos marcantes da Estética da Professoralidade é justamente o de interdisciplinaridade. Opto por explorar mais detidamente este conceito em primeiro lugar por me identificar com ele, ou seja, é um conceito que também diz de mim, do processo de produção de minha professoralidade; em segundo lugar por identificar elementos interdisciplinares nos documentos oficiais da escola pesquisada; e, em terceiro lugar, por reconhecer nas respostas aos questionários, atitudes interdisciplinares em muitos sujeitos participantes da pesquisa de campo.

Para desenvolver o conceito de interdisciplinaridade, Pereira (1996) utiliza, entre outros, os estudos de Ivani Fazenda. Inicialmente, o autor adverte que a interdisciplinaridade é “antes de mais nada uma atitude frente ao mundo e frente ao conhecimento” (Pereira, 1996, p. 146). E, ao estudar a obra de Fazenda, identifica diferentes categorias listadas a seguir: “atitude, desafio, disciplina, erudição, interação, parceria, projeto, provisoriedade, sujeito e totalidade” (idem, p.150). Dentre essas, vou me deter nas categorias parceria e projeto para relacionar com escuta em equipe e com os processos de produção do fazer institucional da escola pesquisada e com os processos de produção de si dos sujeitos da pesquisa de campo.

Desenvolvendo a categoria parceria, Pereira ressalta que o “trabalho interdisciplinar exige uma relação antes entre sujeitos do que entre as disciplinas propriamente ditas” (1996, p.161) E, segue o autor: “Parceria pode ser definida como prazer de compartilhar falas, espaços, presenças, ausências, como cumplicidade, como diálogo de reciprocidade e troca (...)” (Idem, p. 161)

Assim, relaciono o que Fazenda e Pereira chamam de parceria com o que eu venho chamando e identificando nos documentos da pesquisa como equipe. Vejamos mais um excerto relativo às respostas aos questionários, dessa vez, de uma professora do ensino fundamental:

Aprendi nesta escola que a Equipe é a base de um bom trabalho. E que faz parte dessa equipe escutar, saber dividir as dúvidas e as certezas,

compartilhar e vivenciar os diferentes momentos e situações que acontecem, buscando sempre o melhor resultado. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_6)

É possível entender, pelo que esta professora destaca, que conviver em equipe é mais do que trabalhar junto na mesma instituição. Entendo parceria como estar junto, em equipe, em situações de trabalho compartilhado, em que as decisões são tomadas coletivamente, pressupondo, então, uma escuta atenta ao outro, com o objetivo de conhecer os diferentes olhares e as diferentes opiniões para a mesma situação, favorecendo a tomada de decisões. E trago uma contribuição de Paulo Freire para ser mais um elemento nesta reflexão sobre a escuta em equipe.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (...) A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (Freire, 1996, p. 45)

Ao transcrever este trecho, dou ênfase a um aspecto fundamental da convivência em equipe e da parceria. Não se trata de uma harmonia constante, nem de concordar sempre com o outro. Trata-se de respeitar o que é dito pelo outro e de que a decisão – conjunta – para cada situação apresentada possa levar em conta as diferentes opiniões, com avaliação criteriosa – feita por todos – de qual é a ideia mais adequada ao contexto. Este é um entendimento que fica visível também na fala a seguir, da atual professora de Educação Física da escola pesquisada:

Há situações novas a cada dia e mesmo que sejam “parecidas” tem as suas peculiaridades. Aprendi os valores desta escola baseados no respeito ao semelhante, um ideal de sociedade onde todos têm o seu valor e ele é respeitado. Eu compartilho idéias, projetos, alegrias, opiniões que, às vezes, divergem, mas são respeitadas. (excerto de questionário, prof_edfisica_atual_2)

Assim, quando faz parte do processo de estar junto não só concordar, mas também discordar, defender o seu ponto de vista, mudar de opinião (pois pode visualizar aspectos que ainda não tinha visto, apresentados no ponto de vista do outro), este é um importante passo para que o sujeito aja com autonomia em suas relações. E, mesmo não sendo o foco principal do que quero discutir aqui, destaco que ao defender que o sujeito pode agir com autonomia, não estou desconsiderando

ou deixando de dar valor à hierarquia estabelecida pela instituição. Já tratei desse assunto no capítulo 2 e volto a afirmar que a hierarquia está presente em todas essas relações de convivência profissional as quais estou me reportando. E que quando a equipe se vê diante de discordâncias, alguém hierarquicamente superior irá decidir, dará a última palavra. Essa pessoa pode ser a professora, em relação ao seu grupo de alunos; pode ser a diretora, em relação à equipe da escola, e assim por diante. Junqueira Filho (1996, p. 26) nos ajuda nesta reflexão, ao ilustrar a autonomia de seus alunos sendo construída a partir de alguns princípios que ele, como professor e hierarquicamente superior, propôs ao grupo:

Nessas situações (de convivência de um grupo de educação infantil) ia verificando o sentido da vida em grupo para cada um deles, avaliando as minhas contribuições para tanto, bem como o que demandava ainda conquistar. Os nossos combinados e o trabalho posterior de implementá-los revelara-nos também que alguns haviam aderido apenas como a um modismo ou a uma brincadeira descompromissada, isentos de qualquer crítica ou entendimento quanto aos objetivos do jogo. No entanto, o tempo e a persistência em discuti-los, retomá-los, aclará-los, reestruturá-los se preciso, aperfeiçoando-os, deram mostras de que, através das mudanças de comportamento do grupo, os conceitos de autonomia e integração estavam sendo entendidos e incorporados.

E ele ainda complementa:

Investindo na organização para alcançarmos a autonomia, na leitura e interferência junto ao universo de representação das crianças, para construirmos o vínculo que possibilitaria aprofundarmo-nos na complexidade entre as relações de saber e poder, íamos coletivamente escrevendo a história desse grupo (Junqueira Filho, 1996, p. 29)

Entendo, assim, que a autonomia se constrói também pelas relações de poder existentes. E é justamente a autonomia (construída nas relações interpessoais) que, a meu ver, faz a intersecção entre parceria e projeto, a outra categoria interdisciplinar apontada por Pereira. Vejamos porquê.

Ao desenvolver a categoria projeto, o autor nos explica que

um projeto, com seus objetivos e justificativas explicitadas, indica, de fato, aquilo que é pressuposto da intenção, indica o lugar em que se está e, por consequência, que será abandonado no decorrer do momento” (Pereira, 1996, p.163).

Portanto, falar de projeto é falar de intenção. E, além disso, organização para que a intenção se traduza em ação. É, também, o que pensa uma das diretoras da escola pesquisada:

Descrevo minha trajetória profissional como uma grande mandala em movimento. Nessa trajetória tem um fio condutor que é o desejo de trabalhar com a educação e a partir daí aparecem os vários formatos. (...) Todas essas experiências serviram e servem para que o meu posicionamento possa sofrer as mudanças necessárias na direção do meu aprendizado diário. Me coloco como “aprendiz/ ensinante” sem perder de vista os ideais que me constituem como pessoa e dessa forma me transformo a cada passo de minha trajetória. (excerto de questionário, diretora_2)

Assim, retomando a intenção do projeto original da instituição pesquisada – “uma escola inclusiva alicerçada na psicanálise e na pedagogia de projetos” (excerto de questionário, diretora_2) –, é possível reconhecer nesta intenção a indicação de um marco teórico, uma estratégia planejada de formação de professores, heterogeneidade na seleção e composição da equipe, enfim, é possível vislumbrar várias reflexões e ações que possibilitam que esta intenção se efetive. O projeto interdisciplinar pressupõe movimento, dinamismo, a perspectiva de não ser inicialmente todo programado, tendo espaço para o inusitado porque, justamente, o planejamento também é dinâmico, ininterrupto e se dá ao longo de todo o processo e ano letivo (e não somente no início dele).

Então, entendo que um sujeito que tenha a oportunidade de vivenciar com seus colegas de trabalho uma relação de parceria e de equipe, que tenha a oportunidade de participar do projeto de escola (elaborado originalmente pelas duas sócias-fundadoras e que foi sendo complementado e alterado ao longo dos anos de vida da escola, a partir das contribuições daqueles que fizeram parte da vida desta escola em algum momento de sua trajetória profissional) e de todas as etapas de elaboração e execução de outros projetos na escola (falando aqui dos projetos de trabalho ou da pedagogia de projetos), está aprendendo e exercitando sua autonomia e também sua parceria. Paulo Freire diz que a autonomia “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (1996, p. 41). E, complementa, reforçando o caráter de processualidade da produção e conquista da autonomia :

A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (idem)

Nesse sentido, mesmo sabendo que foram produzidos a partir de referências teóricas distintos, relaciono os estudos de Pereira e Freire. E mais, volto a pensar

nesse profissional que vivencia, vai aprendendo e produzindo sua autonomia cotidianamente, na relação com sua equipe de trabalho, alunos e seus familiares, comunidade em geral e, em contrapartida, proporcionando também aos seus alunos experiências de parceria e de autonomia.

Relaciono, portanto, dessa maneira esses conceitos – interdisciplinaridade, autonomia, professoralidade e parceria –, pois todos eles trazem a dinamicidade do processo vivido pelos sujeitos – em equipe – que vão constituindo-se diferentemente do que vinham sendo, num constante vir a ser-sendo, desde e para sempre.

4.2 PROFESSORALIDADE E PROFESSORALIZAÇÃO

Recentemente, em meus estudos e buscas bibliográficas para ampliar as relações entre a teoria que já encontrei e que tem me servido de base para esta reflexão – a professoralidade – e outros estudos e teorias que possam ser – a mim – consonantes, tive acesso a uma reflexão sobre professoralidade e professoralização, via leitura de um artigo (Pereira, 2010) e por ocasião de um encontro com Marcos Villela Pereira²⁰.

Segue, nas palavras do próprio autor, a relação entre estes dois conceitos:

Em minha tese de doutoramento (Pereira, 1996) já defendi a necessidade de se pensar a formação de professores orientada pela problematização e pela crítica: evitando recair na discussão de modelos ou modos de ser professor, propus inquirir como nos tornamos professores. E essa pergunta não se dirige à identidade do professor, não é ao conteúdo da professoralidade, não são as habilidades, as competências ou os saberes que persigo com inquietação. É o como se chegou a ser o que se é. Trata-se, sim, de pesquisar os movimentos de professoralização para podermos nos aproximar de entender a professoralidade, da mesma maneira que se trata de pesquisar os movimentos de subjetivação para podermos nos aproximar de entender a subjetividade. (Pereira, 2010, p. 63)

Assim, mesmo correndo o risco de uma análise superficial, considero válido refletir a partir do que o autor apresenta, que a professoralização é um caminho a se chegar à professoralidade. Talvez a professoralização, nesta atualização proposta por Pereira, dê um maior destaque à processualidade, tratando-se de um processo

²⁰ Estou me referindo a um encontro da disciplina “Tópicos Especiais em Educação – Implicações da Prática e da Experiência na Formação do Sujeito” ministrada por Marcos Villela Pereira no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RS, ocorrido no dia 04 de novembro de 2010, do qual participei como convidada. Naquela ocasião, o autor usou e contextualizou a expressão professoralização que utilizo no corpo deste texto.

que não termina nunca. Eu, particularmente, continuo me professoralizando o tempo todo em inúmeros processos de administração da vida cotidiana, inclusive os processos relacionais que se passam dentro da escola em que trabalho. E, novamente, utilizo as palavras do autor para salientar a interrelação entre os conceitos.

E é estudando a professoralização que alcanço vislumbrar a professoralidade. É investigando como me tornei o professor que sou, por que me tornei o professor que sou é que investigo a professoralidade. O professor que sou, o professor que estou sendo é apenas um estado, um estágio, um efeito dessa professoralidade que se professoraliza. Aquilo que sou é um caso particular de um vasto leque de possibilidades de eu ser. A realidade é um caso particular do possível. (Pereira, 2010, p. 64)

Assim, considero que continuo investigando professoralidades. Tanto a minha quanto as das profissionais que convivem comigo. Olhar com atenção a estes processos é uma estratégia que utilizo para repensar o meu fazer profissional, atualizando-o a partir das mais recentes versões de mim mesma. E, nesse processo dinâmico e influenciado por inúmeros fatores, entendo que a professoralização me ajuda nas interrogações que levam a esta reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não fosse o final do ano, continuariam dialogando, praticando-se, demarcando-se, (des)entendendo-se, expressando-se, comunicando-se – produzindo-se –, exercitando a indiscutível, legítima e maravilhosa possibilidade de conhecer e intervir sobre si e o mundo. (Junqueira Filho, 2005, p.105)

É chegada a hora de finalizar este percurso de mestrado e de escrita de dissertação. Gosto de pensar como Junqueira Filho, na citação acima, ao falar sobre o processo de uma turma de educação infantil com seu professor. Termina porque o tempo acaba. Com a dissertação acontece a mesma coisa: teriam outras possibilidades de interagir com os documentos da pesquisa de campo e relacioná-los com o tema central deste estudo, voltar aos questionários e me surpreender com algo que até então não tinha sido relevante ou significativo e que, naquele momento, faz toda a diferença, ler outras obras dos autores já escolhidos para me acompanhar neste processo, ler outros autores... Mas não, é importante finalizar este processo, sabendo que esta é a versão mais atualizada desta produção, que será retomada – oficialmente ou não – revista, resignificada, por mim e por quem a ler,

por intermédio de outras trocas e diálogos com outros sujeitos, outras instituições, em outras linguagens, (...) num processo contínuo, provisório e inacabado de autoconstituição, de produção de si e do mundo. (Junqueira Filho, 2005, p.29/30)

Mas a dificuldade de concluir esta etapa existe, e acredito que isto acontece pelo fato desta pesquisa dizer muito de mim. A pesquisa não está separada do que estive sendo ao longo destes três anos. As escolhas iniciais, os riscos assumidos – discutidos à exaustão no grupo de orientação –, a condução da pesquisa de campo, a insistência, ou a não insistência com os sujeitos sobre o questionário da pesquisa, as leituras e significações, as surpresas, a necessidade de parar um tempo para dar atenção a outra situação por mim vivida, o retorno e a dificuldade de estabelecer novamente o ritmo de escrita, tudo isso faz parte do movimento do texto que hora termino.

E o que fica de todo este processo? Como as questões centrais de pesquisa foram encaminhadas? Preciso encontrar respostas ou posso entender que o movimento da pesquisa é a principal conquista, como nos aponta Pereira ao postular que:

nos preocupemos não tanto com as respostas, mas com o modo como lidamos, como temos lidado com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produzem em nós, com os arranjos que fazemos a partir das perguntas, com a forma como lidamos com os problemas. (2010, p.66)

E, mesmo concordando com o autor e identificando o movimento que esta pesquisa proporcionou a mim e a outras tantas pessoas, como os participantes do grupo de orientação, os profissionais da escola pesquisada e as pessoas das minhas relações afetivas, insisto em querer saber: há respostas? Há indícios a serem considerados? Vejamos:

Primeiramente, quero reforçar a escolha de sustentar este estudo a partir da semiótica peirceana, responsável, principalmente, por me apresentar e me ajudar a entender a possibilidade de ler a escola como linguagem; a afirmar, com segurança que escola é linguagem. Nesta perspectiva, ao longo de toda dissertação, coloquei o foco na estrutura e nas regras próprias de funcionamento – em funcionamento – das escolas que atuaram e ou atuam os sujeitos da pesquisa e, mais especificamente, da escola em que realizei a pesquisa de campo. Dentre os inúmeros signos gerados a partir desse foco sobre a escola e sobre os sujeitos da pesquisa, avaliei a escuta e a equipe como os signos mais insistentes, intensos, significativos, me levando a geração de um outro signo potente e atualizado sobre a estrutura e as regras de funcionamento – em funcionamento – da escola pesquisada e sobre os sujeitos da pesquisa, que fundam e colocam a estrutura e as regras de funcionamento da escola em funcionamento: a escuta em equipe. Tal exercício de leitura, a partir da geração dinâmica de signos em relação a outros objetos de conhecimento também dinâmicos – a escola e sua equipe –, me permite afirmar que sim, que escola é linguagem, é objeto de conhecimento e, como tal pode ser lida, significada, conhecida, aprendida. E, porque dinâmica, pode ser ressignificada, reaprendida e reinventada a todo instante.

Retomo, também, que este estudo investigou se os professores e demais profissionais reconhecem a estrutura e as regras de funcionamento das escolas em que trabalham ou já trabalharam e que avaliação fazem desta estrutura e regras de funcionamento – em funcionamento – em relação a produção de sua professoralidade. Ou seja, se e como a estrutura e as regras de funcionamento destas escolas interferem na produção de professoralidades destes sujeitos.

Retomando o movimento deste processo, chego a primeira consideração importante: as professoras e demais profissionais que geraram dados para esta pesquisa – em sua grande maioria – relatam reconhecerem as diferenças entre as escolas em que trabalham ou trabalharam, e mais ainda, valorizam estas diferenças, segundo elas, produzidas pelos sujeitos que constituem cada um dos espaços escolares em que convivem ou conviveram. Vejamos esta consideração ilustrada com excertos dos questionários de duas professoras:

Com certeza qualquer instituição de ensino, por mais que mantenha certas regras ou escolas de pensamento semelhantes terão diferenças, pois cada local está formado de pessoas diferentes que possuem características e peculiaridades únicas. (excerto de questionário, prof_inglês_atual)

Em primeiro lugar, percebi, ao longo desta minha caminhada docente, que cada espaço escolar é único e tem seu próprio jeito de funcionar. (Excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_4)

Para estas professoras, a diferença entre as escolas não chega a surpreender. Cada lugar é único, diz uma delas e a outra salienta que cada local é formado por pessoas diferentes, também únicas, e que esse é um fator determinante da produção de diferenças entre as escolas. Isso reforça a ideia de escola como linguagem, ou seja, algo que pode ser conhecido, aprendido – em parte, sempre em parte – a partir de sua estrutura e regras próprias de funcionamento, tanto pelo que cada escola tem de singular quanto pelo que se assemelha e aproxima uma escola das outras. E, em conjunto com esta afirmação – a de que as profissionais reconhecem as diferenças entre as escolas em que trabalharam ou trabalham –, constato uma segunda consideração importante: as professoras e demais profissionais que participaram da pesquisa revelam que reconhecem um movimento digamos dinâmico, irregular e insistente em suas trajetórias profissionais, valorizando este movimento como parte do processo de ser e tornar-se cada vez mais profissional. Vejamos novos exemplos:

Certamente meu percurso nesta escola (referindo-se a escola pesquisada) contribuiu com a forma como sou hoje profissionalmente. São muitos os aprendizados. Em especial destaco a escuta para a singularidade e o espaço aberto constantemente para a reflexão do fazer profissional. (excerto de questionário, psicóloga_anterior)

É trabalhando nesta escola que tenho formado meu jeito de ser profissional e também, tenho tido a possibilidade de estar atenta a minha formação pessoal, que também é algo que a escola se preocupa enquanto instituição. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_6)

Com a experiência aprendi que o professor real é dinâmico, flexível e que modelos, padrões de exercer esta profissão não condizem com a realidade (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_5)

Estas profissionais, ao que tudo indica, valorizam a reflexão e o dinamismo da produção de suas professoralidades. Se hoje são como estão sendo, isto é também influenciado pelas experiências profissionais em escolas nas quais trabalharam ao longo de suas carreiras.

Mas, ao longo da leitura e análise do conteúdo dos questionários, percebi certa contradição, ou talvez um pensamento mais ingênuo: as mesmas profissionais que valorizam o movimento de seus processos singulares de estarem sendo profissionalmente, não dão destaque, em suas falas, ao movimento, ao processo da escola de também ser e tornar-se o que está sendo. A escola (tanto a escola em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, como também as outras escolas em que trabalharam) aparece nos questionários da maioria das entrevistadas como uma instituição praticamente pronta, acabada, monolítica, conseqüentemente, estática e estanque. Vejamos um exemplo (referindo-se à escola pesquisada):

Aprendi que **é** uma forma um pouco diferenciada de trabalhar, pois **é** um lugar que **valoriza** as diferenças, **respeita** e **apóia** alunos e profissionais, **estuda** e **incentiva** todos a estudarem, **proporciona** momentos para trocas, etc. (excerto de questionário, prof_ens.fundam_atual_3) (grifos meus)

Esta professora utiliza os verbos em tempos mais definitivos e absolutos, como é possível perceber nas palavras grifadas no excerto.

Ou seja, estou levantando a hipótese que as profissionais que responderam ao questionário reconhecem o dinamismo e a relatividade dos seus processos singulares de produção de suas professoralidades, mas quando falam sobre as escolas usam afirmações e tempos verbais mais definitivos e absolutos, indicando, por exemplo, que estas escolas não estão mais em processo de produção dos seus jeitos de ser e tornar-se escolas. Parecem estar prontas, acabadas, completas, absolutas, funcionando como modelos e referências de ser escola, a partir de suas estruturas e regras próprias de funcionamento em funcionamento.

Diante disso, retomei todos os questionários, tanto as perguntas quanto as respostas, e encontrei outro indicio que me ajuda na elaboração desta constatação. Dentre as respostas dadas pelas professoras e demais profissionais que responderam os 4 blocos do questionário (as que faziam parte do quadro de

funcionárias da instituição no ano de 2009), me detive na extensão (na quantidade de texto escrito) das respostas de duas questões diferentes. A primeira (integrante do bloco 3) diz respeito ao O QUE e COMO a profissional vem aprendendo a escola²¹ e a segunda (integrante do bloco 4) pergunta se a profissional CONTRIBUI para que o projeto da escola se efetive²², ou seja, trata-se de uma questão que afirma a incompletude e os movimentos da escola de continuar produzindo-se escola a partir do ingresso e participação dos profissionais que a ela se integram e põem ou desafiam, com os seus jeitos de serem professores e profissionais, a estrutura e as regras de funcionamento da escola em funcionamento. Ao que pese as características de escrita de cada participante, as respostas divergem muito em relação ao volume ou extensão de escrita, pois se uma profissional chega a utilizar trinta e quatro linhas para uma destas respostas, outra profissional usa duas linhas para responder a mesma questão. O fato que realmente se repetiu em todos os casos é que foi usado um volume maior de texto para a primeira pergunta (sobre O QUE e COMO a profissional vem aprendendo a escola) do que para a segunda (sobre se CONTRIBUI para que o projeto da escola se efetive). Vejamos um exemplo de respostas de uma profissional a estas duas questões, respectivamente:

No período que estou nesta instituição, aprendi que a educação não acontece sozinha, que o trabalho em equipe faz um profissional, que escutar as crianças é primordial, que a família faz parte do todo desta ESCOLA. Aprendo todos os dias, mas acho que a essência deste lugar me deixa segura, para poder perceber que certo e errado existem, e que o mais importante é poder repensar e fazer diferente com paixão, com prazer. É estar sensível para perceber que podemos recriar possibilidades e chegarmos ao nosso objetivo. (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_6, respondendo sobre o que e como vem aprendendo a escola)

Sim. Sempre que percebo uma possibilidade estimuladora, que poderá envolver e contribuir de alguma forma para este espaço, costumo compartilhar com meus pares. (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_6, respondendo se contribui para que o projeto da escola se efetive)

Neste exemplo fica visível o volume diferenciado de texto nas duas respostas, assim como uma resposta mais emocional – até mesmo visceral – no primeiro caso

²¹ A pergunta na íntegra é a seguinte: Partindo do princípio que a escola é uma instituição que pode ser aprendida, pergunto: no tempo que tu trabalhas nesta escola O QUE tu aprendeste sobre ela e COMO tu vens aprendendo esta escola?

²² Esta pergunta na íntegra é a seguinte: Tu consideras que contribuis para que o projeto desta escola se efetive? Comenta tua resposta:

do que no segundo, quando a resposta assume uma característica mais formal. Vejamos outro exemplo:

Trabalhar nesta escola é muito gratificante no sentido pessoal. A valorização que existe ali dentro sobre os indivíduos, a forma como se tratam as pessoas, o amor que percorre na prática dos funcionários é o que faz o diferencial. A relação entre as pessoas é fundamental para o funcionamento do resto. O vínculo que se estabelece com os alunos faz a prática mais interessante e eficiente. O aprendizado acontece diariamente, pois todos os dias acontecem situações diferentes, das quais damos conta. (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_5, respondendo sobre o que e como vem aprendendo a escola)

Acredito que sim, ao menos sempre procuro contribuir, planejando minhas propostas seguindo a forma de trabalho da escola; revendo minhas posturas frente às situações; tentando participar e colaborar com eventos de grupo (equipe). (excerto de questionário, prof_ed.infantil_atual_5, respondendo se contribui para que o projeto da escola se efetive)

Novamente é possível identificar uma extensão maior de escrita para responder a primeira questão e que, para a resposta da segunda questão a profissional assume um estilo mais sério, formal. Além do caráter mais formal, outras profissionais, ao responder se contribuem para que o projeto da escola se efetive, falam mais do seu cargo do que delas mesmas. Vejamos mais um exemplo:

(...) Se formos pensar no yoga como aspecto de 'união' e nesta escola como um centro de integração, a filosofia apresentada durante as aulas, de tolerância, paciência e aceitação, está totalmente vinculada com a proposta da escola. (excerto de questionário, prof_yoga_atual)

Esta profissional ao responder a questão, fala do yoga e não necessariamente dela mesma, ficando uma resposta mais voltada à escolha do yoga como aula especializada na escola pesquisada (o que não foi feito por ela e sim pela direção da escola que escolheu a aula especializada e selecionou a profissional para responsabilizar-se por esta aula) do que resgatando a trajetória da profissional na relação com a trajetória da escola. E, se já afirmei que esta forma das profissionais se referirem às escolas traduz uma possível contradição ou até mesmo ingenuidade, elenco agora outra possibilidade de explicação para esta constatação. É sabido que a sociedade atual, já há algum tempo, está em processo acelerado de mudanças (sociais, culturais, políticas, econômicas etc), e que uma das principais características dessa sociedade é a descentralização de um modelo único de instituições para, por exemplo, diferentes constituições de família, escola, religião, governabilidade, entre outras). E, com todos os avanços tecnológicos à disposição de grande parte da população (transmissões via satélite e internet, por exemplo), as

peças têm acesso diário a estas transformações. Porém, em meio a tantas transformações e a consequente e inevitável provisoriedade da vida cotidiana, parece ser uma demanda dos sujeitos encontrar algum porto seguro, algo que dure, que permaneça parecido ou igual, consistente em sua identidade e, por que não dizer, em sua estrutura e regras de funcionamento, para, a partir desse porto seguro, gerenciar suas vidas pessoais e profissionais (Caetano Veloso, ao contrário, escreve e canta, linda e sabiamente, em *Menino Deus*, que “Um porto alegre é bem mais que um seguro/ Na rota das nossas viagens no escuro”. Mas, enfim.). No que diz respeito a esta pesquisa, quem sabe a escola em que trabalham estas profissionais pode ser este porto seguro? Essas profissionais chegam todos os dias para trabalhar e sabem que existem algumas ações, alguns encontros, alguns eventos que certamente acontecerão. Sabem também que o cotidiano da escola – qualquer escola – é repleto de inusitados, mas muitas vezes parece que se surpreendem com estes não previstos, não planejados, como se eles não fossem absolutamente inevitáveis e necessários a saúde da instituição, assim como para a saúde dos sujeitos que dela fazem parte, mas isso já é outra discussão que não aprofundarei aqui. O que é importante destacar é que estas profissionais sabem o que a instituição (via sua estrutura e regras de funcionamento) espera delas e dos demais sujeitos que ali estão. Esta segurança (ou este porto seguro) se mostra um importante apoio a estas profissionais. Isso, na minha opinião e nas análises da documentação da pesquisa, não quer dizer de forma nenhuma que a escola esteja pronta, acabada. Acredito e afirmo que a escola (linguagem que é) é dinâmica e está se reformulando a cada instante. Talvez estas respostas que mostram a escola como uma instituição mais estanque tenham a ver com a necessidade de um sentimento de pertença e de segurança dessas profissionais. E, mesmo lembrando do cuidado que Canário (2006) aponta para que a instituição escolar não esteja naturalizada e possa ser compreendida como um fato social decorrente da ação humana, portanto histórico, dinâmico, cultural, como foi discutido no Capítulo 1, é importante destacar os estudos de Justo (2006), que apontam que a instituição escola continua valorizada e preservada:

Firme, forte e em franca expansão, a escola continua sendo o grande sustentáculo da sociedade e considerada como elemento-chave da formação do sujeito, da construção da cidadania, do desenvolvimento tecnológico e da expansão da economia. (Justo, 2006, p.35)

O autor ainda complementa que a escola

(...) está sendo expandida para acolher crianças em idades mais tenras e assumindo, além da tradicional tarefa de “educar”, também a tarefa de “cuidar”. Sobre ela, recai hoje a responsabilidade da formação “integral”, ou seja, é encarregada da tarefa de cuidar do desenvolvimento da criança e do adolescente no plano cognitivo, emocional, afetivo, social, político e tantos outros tidos como necessários para a formação do sujeito desse tempo. (Justo, 2006, p.36)

Então, se a escola muitas vezes é vista como uma instituição naturalizada e, além disso, está fortemente arraigada na sociedade sendo considerada, inclusive, seu sustentáculo, como aponta Justo (2006), não é de se surpreender que ela dê segurança e sentimento de pertencimento a quem participa dela, sejam alunos ou profissionais. Isto não quer dizer de forma nenhuma que por estes motivos a escola esteja pronta, acabada e seja ou precise ser imutável. Penso que essa noção mais ingênua pode ser fruto do não refletir mais sistemática e rigorosamente sobre esta instituição.

E, se concordamos com Justo (2006) e reconhecemos o valor da instituição escolar na sociedade atual, este é mais um fator para que se olhe com atenção para a escola e para a formação de todos os sujeitos que dela fazem parte, instituem sua estrutura e regras de funcionamento e a colocam em funcionamento. Estou me referindo não somente as crianças, mas também aos profissionais, pais e familiares das crianças, além dos sujeitos que elaboram a legislação que rege esta instituição e inúmeros outros sujeitos que, em seus afazeres profissionais, trabalham indiretamente com a escola, como os profissionais da saúde, da assistência social, da cultura, entre outros.

Entendo, a partir desta reflexão, que outra consideração importante desta pesquisa está vinculada à significação da escola também como um lugar de encontro de e entre sujeitos com formações diferentes, pois esta diversidade pode contribuir para que a escola esteja constantemente se repensando, a partir dos diferentes olhares desses profissionais. Estou me referindo a escola em que a pesquisa de campo foi desenvolvida mas também avalio como oportuno dizer que esta consideração pode ser aplicada a qualquer escola que se proponha a ser um lugar de encontro, organizado de forma intencional, valorizando o trabalho em equipe. Retomando aspectos da trajetória das profissionais que participaram da pesquisa de campo, a partir das respostas dos questionários, verifico que elas já

perceberam muitas nuances em suas formações e também múltiplas influências que interferiram e interferem nestas formações. Acredito que a escuta em equipe pode – com o passar do tempo e com a (re)significação das experiências vividas por estas profissionais – contribuir para que elas possam questionar a escola assim como questionam a si mesmas; que elas possam compreender as mudanças que se passam no interior de cada escola em particular e nas escolas de uma forma geral e que possam se ver como partícipes destas mudanças, pois ao estarem participando da escola com o seu trabalho e os seus jeitos em produção de serem professoras e profissionais, são influenciadas por ela e influenciam as mudanças que nela se operam. Posso afirmar que, do meu ponto de vista, justamente, é a escuta e o diálogo proveniente desta escuta que não permite que a escola fique monolítica, estanque, acabada.

E, por último, quero ainda considerar que, olhando para a escola pesquisada a partir de seus documentos oficiais e dos documentos gerados exclusivamente para a pesquisa, não identifico nesta instituição dissociação entre teoria e prática. Identifico, ao contrário, muitos fatores consonantes entre os discursos oficiais (no plano político-pedagógico, no regimento escolar e no site da escola, por exemplo) e os discursos dos sujeitos que lá atuam profissionalmente (a que tive acesso via respostas do questionário). E posso pensar que isso seja fruto, justamente, das iniciativas intencionais e práticas, cotidianas e organizadas de diálogo e escuta em equipe que lá são desenvolvidas. Sendo esta uma contribuição que esta pesquisa pode socializar com seus leitores, considero e posso afirmar que sim, é possível diminuir a dissociação entre teoria e prática através do exercício constante, prioritário e planejado do diálogo e da escuta em equipe.

Mas, antes de finalizar, ainda quero dar destaque a algo que vim percebendo ao longo da escrita desta dissertação. Por mais que haja uma sequência talvez até bastante tradicional na escrita da dissertação, ao final dela não me vejo diante de respostas, generalizações, nem, tampouco, a sensação que tenho é de já sei ou de *déjà vu*. Prefiro considerar que apresento indícios, pistas, indicadores, signos que dizem algo a respeito das escolas, dos profissionais que nelas atuam, do trabalho em equipe, da formação de profissionais em serviço nas escolas e, além disso tudo, que dizem algo, principalmente, a respeito de mim. Ao longo deste escrito, saliento que as motivações para a elaboração desta pesquisa iniciam com o reconhecimento

do dinamismo da minha trajetória profissional e a interferência de inúmeros fatores ao longo desta trajetória. Não podia ser diferente durante o mestrado e a elaboração desta pesquisa: durante estes três anos, articulei o fato e procurei administrar o conflito de ser pesquisadora na escola em que sou coordenadora pedagógica. Isso me permitiu o exercício de olhar com outros olhos para o meu cotidiano profissional e, mais do que isso, me surpreender com os dados gerados pela e para a pesquisa. Reconheço que a pesquisadora se beneficiou do olhar da coordenadora pedagógica e que a coordenadora pedagógica se beneficiou do olhar da pesquisadora e, o que fica de tudo isso, é uma versão atualizada de mim mesma, um híbrido potencializado de coordenadora pedagógica-pesquisadora. Nessa dissertação compartilho parte do meu percurso profissional, com seus encontros e desencontros, provisórias certezas e, principalmente, o que eu ainda não sei. E é este sentimento de continuidade de trajetória que escolho para finalizar este escrito. Gosto de pensar como Arnaldo Antunes (1990) quando diz que “Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Nem todas as respostas cabem num adulto”. E ainda pensar como Marisa Monte e Nando Reis, que sabiamente afirmam que “Para todas as coisas: dicionário. Para que fiquem prontas: paciência”²³. Assim, é com mais perguntas do que respostas e convocando uma grande dose de paciência que convido a cada um dos leitores e leitoras a continuarem se produzindo e produzindo signos sobre as escolas, os profissionais que nelas atuam e sobre a produção dinâmica, múltipla e heterogênea de jeitos de ser e de tornar-se escolas e profissionais a partir das relações produtoras das estruturas e regras de funcionamento que estabelecem entre eles.

²³É a canção Diariamente de Nando Reis cantada por Marisa Monte no álbum Mais lançado em 1991 pela gravadora EMI.

Referências:

ANTUNES, Arnaldo. **Tudos**. 6ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen S. Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga (orgs). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. UFMG, CD-rom, 2010.

BASTOS, Alice Beatriz B. I. A escuta psicanalítica e a educação. **Revista Psicólogo inFormação**, v.13, n.13, jan/dez 2009, p.91-98.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Entrevista. **Ponto de Vista**, n. 3/4, 2002, p. 161-172. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/12_entrevista_baptista.pdf Acesso em 17 jan. 2011.

BOLZAN, Dóris P.V. e ISAIA, Silvia Maria A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3, p.489 – 501, 2006.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. A Roda na Escola Infantil. Aprendendo a Roda Aprendendo a conversar. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**, lei nº 8.069 / 1009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, 9394/96.

BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação – PNE**, lei nº 10.172 / 2001.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAVINI, Juliana. **Um espaço singular para o psicólogo: grupos de formação de educadores orientados pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar**. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2003.

EIZIRIK, Marisa F. **Educação e escola: a aventura institucional**. Porto Alegre: AGE, 2001.

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

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. Após a aventura, perseguindo uma utopia. **Pátio: Revista Pedagógica**, v.13 n.49 fev/abril 2009, p. 56 – 59.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Pesquisar para aprender**. Entrevista. Disponível em: http://vicenterisi.googlepages.com/Projetostrabalho_hernandez.doc Acesso em 11 de abril de 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 5ed.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador “on the road”**. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Interdisciplinaridade: o professor e suas múltiplas linguagens. In: FAZENDA, Ivani. (org) **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006, p.69 – 92.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Tese (doutorado em Supervisão e Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Práticas não-verbais na pedagogia do professor: conhecimento além e apesar das palavras. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. XVI ENDIPE; Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 289 – 302. [CD-rom]

KOHAN, Walter. Infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. UFMG, CD-rom, 2010.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

JUSTO, José Sterza. Escola no Epicentro da Crise Social. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina / disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2005

MIZOGUCHI, Léa. **Psicanálise e educação na diversidade: é possível uma escola para todos?** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NESPOLO, Telma. **Uma equipe de verdade**. Gestão Escolar. n.1 abr/maio 2009. Disponível em revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/equipe-verdade-448803.shtml Acesso em 20 jan.2011.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido Diário? Um estudo sobre registro e formação de professores**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. Tese (doutorado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Ibero-americana de Educação**. n° 52, p. 61 – 80, 2010.

PETRY, Letícia Marlise. **Educação Infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PORTO ALEGRE. SMED. (2003) Manual de Orientação e Organização sobre a Educação Infantil em Porto Alegre. Disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/manual_ed_infantil.pdf Acesso em 03 fev. 2011.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal:aplicações na hipermídia**. 3ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTOS, Neide Elisa P. Trabalho em Equipe. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga (orgs). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. UFMG, CD-rom, 2010.

YUS, Rafael. **Temas Transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

XAVIER, Maria Luisa M. Planejamento do ensino na escolarização inicial: globalização, interdisciplinariedade e integração curricular. In XAVIER, Maria Luisa M. e DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de consentimento informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa denominada “ A escola e sua Equipe: um estudo sobre professoralidades” desenvolvida pela pesquisadora Lúcia Lima da Fonseca, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá se utilizar de gravações digitais de situações do cotidiano escolar, questionários e entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que tiver quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Fui esclarecida de que posso recusar minha participação ou me retirar da pesquisa, em qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso, autorizo a divulgação das observações e entrevistas geradas, observados os devidos pressupostos éticos, para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Porto Alegre/RS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) profissional: _____.

Pesquisadora Lúcia Lima da Fonseca: _____.

ANEXO B: Questionário para profissionais da escola pesquisada
(que não sejam professoras)

Questionário para profissionais da escola pesquisada (que não sejam professoras):

Bloco 1:

Nome:

Idade:

- Atualmente, qual é o teu cargo nesta escola?
- Explica quais as características deste cargo:
- A partir desta tua função na escola, trabalhas diretamente com que faixas etárias/ turmas?
- Conte-me um pouco da tua formação académica (Magistério, Curso Superior, Especialização...) se possível, colocando os locais (instituições) e os períodos (início – término) que cursaste:
- Sempre trabalhaste na área da educação? Tu podes comentar sobre a tua trajetória no mercado de trabalho, citando locais e cargos nos quais atuaste e atua?
- E nesta escola, trabalhas há quanto tempo? (data de admissão)

Bloco 2:

- Por favor, comente sobre o teu processo de ingresso nesta escola, salientando os aspectos que julgar mais relevantes:
- Levando em consideração a tua caminhada (atual e anterior) em outras escolas, tu identificas semelhanças e diferenças entre esta escola e as outras escolas em que trabalhas ou já trabalhaste? Quais? Por quê?
- Olhando retrospectivamente para a tua trajetória como profissional, tu avalias que tem sido sempre do mesmo jeito ou identificas mudanças no teu jeito de ser profissional? Para o sim e para o não, comente tua resposta.

Bloco 3

- Além dos estudos como a graduação, o que tu consideras importante na tua formação profissional (tanto situações que tu já tenhas realizado como

algo que tenhas planos de fazer)?

- Partindo do princípio que a escola é uma instituição que pode ser aprendida, pergunto: no tempo que tu trabalhas nesta escola O QUE tu aprendeste sobre ela e COMO tu vens aprendendo esta escola:

- Com relação a esta escola, tu avalias que existem contribuições relevantes e/ou significativas para a tua formação profissional e ao(s) jeito(s) como tu tens sido profissional? Comenta tua resposta:

Bloco 4

- Tu consideras que tu contribuis para que o projeto desta escola se efetive? Comenta tua resposta:

- Comenta como tu te imaginavas profissional antes de atuar em escola:

- Dentre as expectativas comentadas acima (em relação ao jeito como tu te imaginavas que seria profissional), algumas delas corresponderam com as tuas práticas? Se sim, quais?

- Por favor, escreve como tu te percebes profissionalmente atualmente:

ANEXO C: Questionários para profissionais que não trabalham mais
na escola pesquisada

Questionários para profissionais que não trabalham mais na escola pesquisada:

Bloco 1:

Nome:

Idade:

- Conte-me um pouco da tua formação acadêmica, se possível, colocando os locais (instituições) e os períodos (início e término) que cursaste.
- Tu podes comentar sobre a tua trajetória no mercado de trabalho, citando locais e cargos nos quais atuaste e atua?
- Especificamente, na escola em que a pesquisa de campo está sendo desenvolvida, trabalhastes por quanto tempo? Em que época (data)? Qual era teu cargo?
- Levando em consideração a tua caminhada (atual e anterior) em outras escolas, tu identificas semelhanças e diferenças entre esta escola e as outras escolas em que trabalhas ou já trabalhaste? Quais? Por quê?

Bloco 2:

- Olhando retrospectivamente para a tua trajetória como profissional, tu avalias que tem sido sempre do mesmo jeito ou identificas mudanças no teu jeito de ser profissional? Para o sim e para o não, comente tua resposta.
- Partindo do princípio que a escola é uma instituição que pode ser aprendida pergunto: no tempo que tu trabalhaste nesta escola O QUE tu aprendeste sobre ela e COMO foi este aprendizado?
- Com relação ao período que trabalhaste nesta escola, tu avalias que existiram contribuições relevantes e/ou significativas para a tua formação profissional e ao(s) jeito(s) como tu tens sido profissional? Comenta tua resposta:

Bloco 3

- Comenta como tu te imaginavas profissional, antes de atuar na prática:
- Dentre as expectativas comentadas acima (em relação ao jeito como tu te imaginavas que seria profissional), algumas delas corresponderam com as tuas práticas? Se sim, quais?
- Por favor, escreve como tu te percebes profissionalmente atualmente: