



Interlocuções de professores e organização do trabalho pedagógico no contexto do trabalho coletivo

Fernanda Freire¹, Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha^{2*} e Renata Helena Pin Pucci³

¹Escola Estadual Professor Hélio Nehring, Piracicaba, São Paulo, Brasil. ²Universidade Estadual de Campinas, Rodovia Professor Zeferino Vaz, Rua Bertand Russell, 801, Cidade Universitária, 13083-865, Campinas, São Paulo, Brasil. ³Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: renata_bcunha@yahoo.com.br

RESUMO. O trabalho coletivo nas escolas é uma instância de formação dos professores, participação e responsabilização colegiada pelo trabalho pedagógico. O artigo discute as contribuições do trabalho coletivo de professores no contexto da educação básica e tem como objetivo analisar a dinâmica de interlocução e de negociação de sentidos para o processo de organização do trabalho pedagógico da escola. Parte-se dos princípios de que o sujeito se constitui na dinâmica discursiva e que a consciência, que forma e altera os modos de estar no mundo, é constituída na interação social. A pesquisa foi realizada no âmbito das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual do interior paulista e as análises das intervenções dos professores nos encontros apoiam-se na perspectiva enunciativo-discursiva. Os resultados mostram que os professores, ao retomarem os discursos dos colegas, refutando-os e/ou reiterando-os na dinâmica discursiva, buscam formas de organizar o trabalho pedagógico que atendam às singularidades da escola, de sua comunidade e a produção de um conhecimento que possa contribuir com novas formas de se pensar o mundo. Ressalta-se também que a relação professor-aluno-conhecimento embasa os princípios do trabalho pedagógico desejado e que embora se admita um descompasso entre o desejado e o realizado na prática, o trabalho coletivo orientado pelo diálogo, pelas reflexões e trocas entre os professores potencializa a colaboração e a construção de sentido para a ação educativa.

Palavras-chave: formação de professores em serviço; interação; trabalho pedagógico em equipe; organização do trabalho docente.

Teachers' interlocutions and organization of pedagogical work in the context of collective work

ABSTRACT. Collective work in schools is an instance of teachers' education, participation, and collective responsibility for pedagogical work. The article discusses the contributions of the collective work of teachers in the context of basic education and aims to analyze the dynamics of interlocution and negotiation of meanings for the process of organizing the school's pedagogical work. It starts from the principles that the subject is constituted in the discursive dynamics and that the conscience, which forms and changes the ways of being in the world, is constituted in social interaction. The research was carried out within the scope of the collective pedagogical work classes (ATPC) of a public school located in a city in the state of São Paulo and the analysis of the teachers' interventions in the meetings is supported by the enunciative discourse analysis. The results show that the teachers, when resuming the speeches of their colleagues, refuting and/or reiterating them in the discursive dynamics, look for ways to organize the pedagogical work that meet the singularities of the school, its community and the production of knowledge that can contribute with new ways of thinking about the world. It is also noteworthy that the teacher-student-knowledge relationship supports the principles of the desired pedagogical work and despite the gap between what is desired and what is done, collective work guided by dialogue, reflections and exchanges between teachers enhances collaboration and the construction of meaning for the educational action.

Keywords: Inservice teacher education; educational interaction process; team teaching; educational planning.

Interlocuciones de profesores y organización del trabajo pedagógico en el contexto del trabajo colectivo

RESUMEN. El trabajo colectivo en las escuelas es una instancia de capacitación docente, participación universitaria y responsabilidad por el trabajo pedagógico. El artículo analiza las contribuciones del trabajo colectivo de los docentes en el contexto de la educación básica y tiene como objetivo analizar la dinámica de la interlocución y la negociación de sentidos para el proceso de organización del trabajo pedagógico de

la escuela. Partimos de los principios de que el sujeto es constituido en la dinámica discursiva y que la conciencia, que forma y cambia las formas de estar en el mundo, es constituida en la interacción social. La investigación tuvo lugar dentro de las clases colectivas de trabajo pedagógico (ATPC) de una escuela en la red estatal del interior de São Paulo y el análisis de las intervenciones de los docentes en las reuniones se apoya en la perspectiva enunciativo-discursiva. Los resultados muestran que los docentes, al retomar los discursos de sus colegas, refutarlos y/o reiterarlos en la dinámica discursiva, buscan formas de organizar el trabajo pedagógico que satisfaga las singularidades de la escuela, su comunidad y la producción de conocimiento que puede contribuir con nuevas formas de pensar sobre el mundo. También es digno de mención que la relación profesor-alumno-conocimiento apoya los principios del trabajo pedagógico deseado y que, aunque existe una brecha entre lo que se desea y lo que se hace en la práctica, el trabajo colectivo guiado por el diálogo, las reflexiones y los intercambios entre los docentes, mejora la colaboración y la construcción de sentido para la acción educativa.

Palabras clave: formación docente en servicio; Interacción; trabajo pedagógico en equipo; organización del trabajo docente.

Received on July 12, 2020.
Accepted on October 14, 2020.
Published in October 06, 2022.

Introdução

Este artigo discute as contribuições do trabalho coletivo de professores no contexto da educação básica compreendendo-o como instância de formação dos professores, participação e responsabilização colegiada pelo trabalho pedagógico.

Partimos do princípio, apoiadas em Oliveira (2006), que é por meio do trabalho coletivo que os professores, como partes de um todo, decidem sobre a vida na escola, isto é, refletem, planejam, atuam e avaliam o processo de trabalho. No entanto, segundo a autora, “[...] o pressuposto do trabalho coletivo não é só o processo de reflexão das questões pedagógicas, mas a ação pedagógica em si, a efetivação prática daquilo que se discute, que se questiona e que se planeja” (Oliveira, 2006, p. 86). Os encontros de trabalho coletivo de professores se caracterizam, ainda, como momentos privilegiados para estudos, reflexões e discussões que contribuem para a formação continuada dos educadores, promovendo a troca de saberes e experiências entre os pares.

Muitos estudos já se debruçaram sobre as contribuições do trabalho coletivo para a formação docente e organização das práticas pedagógicas (Damiani, 2004; Bozzini & Oliveira, 2006; Sadalla & Sá-Chaves, 2008; entre outros), bem como apontaram as limitações e dificuldades para a construção desse espaço de reflexão, diálogo e colaboração (Dias-da-Silva & Fernandes, 2006; Cunha, 2015).

Nos limites deste texto, socializamos os resultados de uma pesquisa que problematizou a importância dos encontros dos professores para a construção coletiva do trabalho, elegendo como foco de análise o processo de interação a fim de evidenciar a dinâmica de interlocução e de negociação de sentidos para o processo de organização do trabalho pedagógico da escola.

A pesquisa foi realizada no contexto das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) em uma escola da rede estadual do interior paulista ao longo de 2018. Os encontros foram audiogravados e transcritos e as análises das intervenções dos professores apoiam-se na perspectiva enunciativo-discursiva (Bakhtin, 2006, 2010; Volóchinov, 2017).

Trabalho coletivo, projeto político-pedagógico e organização das práticas dos professores

A valorização do trabalho coletivo de professores nos campos das práticas pedagógicas e das pesquisas têm relação estreita com o princípio da gestão democrática. De acordo com Oliveira (2004) e Dourado (2012), as reivindicações de diversos segmentos da sociedade a favor da democratização da educação pública contribuíram para a inclusão, no art. 206 da Constituição Federal da República (Brasil, 1988), do princípio da gestão democrática do ensino público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), ao reafirmar esse princípio, estabelece que

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A partir de então, as redes de ensino “[...] viram-se diante do desafio de pensar instrumentos e canais de participação mais efetivos na gestão das escolas [...]” (Oliveira, 2004, p. 1134), ou seja, estabelecer dinâmicas de organização que favorecessem a participação coletiva na tomada de decisões da escola e construção do projeto político-pedagógico (PPP).

Compreendemos a gestão democrática como

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, 2009, p. 125-126).

É esse processo de discussão que orienta as reflexões e ações que buscam responder aos desafios e problemas da escola que definem sua singularidade, sua proposta, sua organização pedagógica, seu PPP. O PPP, segundo Dourado (2012, p. 63), é um dos principais instrumentos para a “[...] organização do trabalho e das atividades da escola e, particularmente, para a definição de sua própria organização pedagógica. Sua construção deve ser coletiva, de forma a atender as necessidades da escola e da comunidade na qual se insere”. Para Veiga (2004, p. 15), “[...] o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Os encontros de trabalho coletivo de professores se constituem como o canal de participação privilegiado para a discussão do PPP e organização do trabalho pedagógico.

Ele [o encontro] pode ser o início, quando se planeja um projeto, um evento ou uma estratégia de levante contra um antagonismo; pode ser o meio, quando acompanha um processo; ou pode ser o final, quando avalia o resultado, ou o produto de algo realizado. Dessa forma, ele surge como um propulsor e sustentador da construção do projeto coletivo da escola (Bozzini & Oliveira, 2006, p. 44-45).

Cunha (2015) reforça que, além de serem considerados espaços importantes de socialização e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores, os encontros de trabalho coletivo são oportunidades de enfatizar uma formação orientada pela reflexão sobre o PPP. Se admitimos que a formação nos encontros de trabalho coletivo demanda a identificação de problemas, definição de projetos, negociação de perspectivas, construção de planos de ação etc., é o PPP como pauta e referência permanente do trabalho coletivo que pode mobilizar a construção de plano de ação apoiado no diálogo entre teoria e experiência. Nesse movimento podemos admitir que

[...] o grupo tende a ser mais crítico, um com relação ao trabalho do outro, e como resultado pode-se buscar soluções compartilhadas para a resolução e problemas que foram encontrados. É, pois, no processo de exposição das questões educativas e de sua discussão no grupo que constitui a comunidade escolar que se pode estabelecer os elementos de fragilidade do trabalho desenvolvido e a partir da discussão estabelecida planejar novos meios para que o trabalho tenha continuidade ou seja todo ele reformulado (Oliveira, 2006, p. 85-86).

Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 190) reforçam que os contextos coletivos de formação e trabalho permitem responder de modo mais ajustado às demandas da comunidade escolar por meio do “[...] enfrentamento de problemas de modo coletivo, a discussão dos saberes, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem relativos ao saber trabalhar coletivamente”.

Isso é fundamental porque o trabalho do professor é atravessado por muitos dilemas, isto é, situações problemáticas que se constituem como objeto de preocupação e de reflexão constantes (Pacheco, 1995). Podemos afirmar que um dos dilemas que os professores enfrentam na organização de suas práticas pedagógicas é a atribuição de sentidos dos estudantes para os conteúdos escolares.

Vieira e Almeida (2017), apoiadas em Snyders (1988), recordam que a relação estabelecida com os conteúdos formais, para que interessem e sejam percebidos como elucidação e auxílio para compreender a vida e o mundo, supõe a participação do aluno e a continuidade com a própria experiência. A alegria de aprender, especificamente, a alegria cultural, segundo as autoras, advém da aprendizagem vinculada à realidade, “[...] proporcionada pelo saber sistematizado, isto é, pelos conteúdos, que caminha em direção à apreensão do real e por isso aumenta a potência de agir e de existir, dando mais satisfação do que permanecer na incoerência, no aproximativo e no indeciso” (Vieira & Almeida, 2017, p. 506). Proporcionar esse salto

qualitativo que integra as aspirações dos alunos e os conhecimentos ensinados pelos professores não é tarefa simples. Implica, de fato, um trabalho coletivo de natureza colaborativa.

Segundo Damiani (2008), o trabalho colaborativo entre professores enriquece as alternativas de pensar, agir e resolver problemas. Recorrendo a Lave e Wenger (1991), a autora reforça que “[...] é pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas em seu grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, em seu conhecimento e em suas habilidades práticas” (Damiani, 2008, p. 217). Para que o trabalho coletivo em torno dos dilemas dos professores se torne colaborativo se fazem necessárias a disponibilidade para acordar princípios comuns de trabalho e a partilha de responsabilidades (Cunha & Barbosa, 2017).

A ideia de ‘coletividade’, segundo Chalhuh (2010), apoiada em Bakhtin (1999), sugere que os membros de uma determinada comunidade estão apoiados em vínculos que sustentam uma ‘atividade mental de nós’. Isso significa, de acordo com a autora, que os indivíduos têm consciência de suas problemáticas, assumem suas diferenças, mas o sentimento de corresponsabilidade na busca de soluções para os problemas possibilita uma produção coletiva.

Interação e produção de sentidos: elementos para a análise da dinâmica de interlocução

A análise enunciativo-discursiva que propomos realizar neste estudo parte de constructos da teoria do Círculo de Bakhtin, que concebe o sujeito como eminentemente social, constituído na dinâmica discursiva, em um contexto social concreto, em correlação com a alteridade.

Os pressupostos teóricos de Bakhtin (2006, 2010) e Volóchinov (2017) nos permitem problematizar a linguagem social, dialógica e ideológica na constituição discursiva do sujeito. Na perspectiva dos autores, a consciência é constituída no processo da interação social, e se edifica por meio da apropriação dos signos. Segundo Volóchinov (2017, p. 97), a consciência “[...] se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada”. E nessa coletividade organizada, a consciência se nutre dos signos ideológicos, assim, a consciência individual é socioideológica.

Neste escopo, através da palavra compartilhada em sociedade, da prática discursiva/dialógica, o indivíduo se constitui, forma e altera seu modo de estar no mundo. A palavra, considerada o “[...] fenômeno ideológico por *excellence* [...]” (Volóchinov, 2017, p. 98), participa de todo ato de compreensão e interpretação, todo signo cultural é apreendido verbalmente pela consciência.

A partir do exposto, podemos considerar como fundamento desta teoria que pelo outro/pela palavra nos constituímos, no processo de apreensão das palavras dos outros, com sua expressão e seus valores, na interação verbal. Para Bakhtin (2010), a linguagem não é um meio neutro de passiva apropriação pelo falante, ou seja, se apresenta repleta das intenções dos outros, “[...] dominá-la e submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (Bakhtin, 2010, p. 100).

Faraco (2009), acerca da constituição do sujeito dialógico, infere que este, imerso nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, se constitui à medida que assimila concomitantemente as vozes sociais e suas inter-relações dialógicas. O autor metaforiza: “[...] o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais e suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir” (Faraco, 2009, p. 84).

Ocorre, assim, que todo discurso é repleto de palavras dos outros, pois, no processo ininterrupto e dialógico de constituição do sujeito, via linguagem, no meio social, toda enunciação que emerge do discurso interior é produto da interação social e determinada pela situação imediata ou pelo contexto social mais amplo de uma dada comunidade.

Neste esteio, os enunciados são ligados uns aos outros, respondem a outros enunciados da mesma esfera discursiva, uma vez que os enunciados referentes a determinados objetos não são indiferentes entre si. “[...] Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (Bakhtin, 2006, p. 297).

Compreendemos com Bakhtin (2006) que as condições concretas da produção de discurso orientam os dizeres dos sujeitos, toda palavra evoca um contexto ou contextos: uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, etc., e o ouvinte, para quem se dirige o enunciado, também é parte da constituição deste. Ou seja, os discursos aqui analisados, dialogam com outros discursos que compõem a esfera discursiva em que os sujeitos

estão inseridos. Em nosso caso, os professores da escola pública, inserida dentro de uma estrutura burocrática, ao se posicionarem o fazem no diálogo com outras vozes, de seu contexto concreto e imediato (colegas, alunos, âmbito escolar) e as do contexto de sua esfera de comunicação (do âmbito do prescrito e sócio-político, por exemplo).

Dentro dessa perspectiva, importa compreender que o falante se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas, sendo assim, a forma linguística não é por ele tomada como invariável, mas flexível, da qual faz uso para expressar-se em um contexto determinado. Esse aspecto é bastante importante na análise enunciativo-discursiva que pretendemos realizar, que não tem como premissa a forma da língua como um sinal fixo e independente de um contexto, mas a linguagem enquanto signo variável e flexível, que reflete e refrata algo que lhe é exterior (Bakhtin, 2006).

Fiorin (2010), ao discutir sobre a análise enunciativa fundamentada na teoria de Bakhtin, enfatiza que sendo a palavra do outro necessária para a elaboração dos discursos, há sempre um discurso sob outro discurso. Essas diferentes vozes “[...] não precisam estar marcadas no fio do discurso, elas são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época numa determinada formação social” (Fiorin, 2010, p. 40). Para esse autor, na concepção dialógica do discurso, a história é inerente à composição dos enunciados e é compreendida na percepção das relações com o discurso do outro. Somente compreendendo a historicidade inerente dos discursos é possível apreender o movimento de construção de sentidos. Fiorin (2010, p. 41) completa: “[...] A História não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocavam na arena da realidade”.

Compreendemos, assim, nesse escopo teórico, que qualquer ideia ou expressão do sujeito surge e se forma no processo constante de interação e luta com o pensamento dos outros, por sua orientação dialógica “[...] em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele de uma interação viva e tensa” (Bakhtin, 2010, p. 88). Com esse fundamento, voltamos-nos à produção de sentidos dos sujeitos, que são respondentes, pois, nos contextos concretos, compreendem os enunciados, se posicionam em relação a eles e elaboram sentidos em resposta aos enunciados que não lhes são indiferentes, respondendo-os com suas contrapalavras.

Encaminhamentos metodológicos

A pesquisa foi realizada no contexto das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) em uma escola da rede estadual do interior paulista que atende, aproximadamente, 700 alunos entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O corpo docente da escola é composto por 40 professores, dos quais 25 são efetivos e os demais são ocupantes de função atividade.

Os encontros de ATPC que se constituem como objeto de atenção da pesquisa contaram com 11 professores do Ensino Médio, entre eles, a professora coordenadora (PC). Entre os participantes, 10 eram efetivos e a maioria já trabalhava na escola há mais de 3 anos. Apenas uma era professora contratada em regime temporário pela Secretaria Estadual de Educação e era seu primeiro ano de trabalho nessa escola. As ATPC constituem parte da jornada docente, devendo ser cumpridas na escola com o objetivo de realizar reuniões, estudo e elaboração de atividades pedagógicas, atendimento aos pais de alunos e tratar dos assuntos escolares em geral, conforme o art. 13 da Lei Complementar nº 836, de dezembro de 1997 (São Paulo, 1997).

Mais do que uma rotina obrigatória, as ATPC se caracterizam como um momento propício para estudos, reflexões e discussões que contribuem grandemente para a formação continuada dos educadores, promovendo momentos privilegiados para a troca de saberes e experiência entre os pares.

A escola possui uma equipe gestora e docentes engajados no desenvolvimento das ATPC, que se apresentam como contextos de formação e pesquisa desde 2011, quando ocorreram as primeiras parcerias com professores de universidades públicas e privadas da cidade e região. Também ocorrem, frequentemente, parcerias com projetos direcionados aos alunos para a iniciação na pesquisa científica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio, que proporciona aos estudantes de escolas públicas a oportunidade de desenvolver atividades de iniciação à pesquisa, sob a orientação de professores e pesquisadores de universidades.

Nacarato, Grando, e Mascia (2013), ao problematizarem as parcerias colaborativas universidade-escola, destacam que

[...] as relações que se estabelecem nessas parcerias constituem-se em fontes de novos conhecimentos. Tal perspectiva representa uma nova concepção de formação continuada, mais próxima do conceito de desenvolvimento

profissional, que possibilita tanto reflexões e (trans)formações dos professores envolvidos quanto transformações institucionais (Nacarato et al., 2013, p. 26).

Os dados de análise deste artigo compõem o material empírico de uma pesquisa de mestrado interessada nas experiências e práticas com Educação Ambiental no cotidiano escolar.

Foram realizados 4 encontros, quinzenalmente, entre os meses de outubro a dezembro de 2017, com duração de 1 hora e 30 minutos cada. As ATPC, com a anuência do grupo de professores, foram audiogravadas e transcritas para análise. As transcrições podem ser lidas, compreendidas e problematizadas a partir de múltiplos olhares e elegemos, para este texto, analisar a dinâmica de interlocução e de negociação de sentidos para o processo de organização do trabalho pedagógico.

Dentro da delimitação do artigo, as transcrições dos encontros foram retomadas e lidas reiteradamente. Os trechos para análise foram selecionados a partir dessas leituras, orientadas pelo objetivo e pelos princípios da análise enunciativa, que compreende cada enunciado como um elo da cadeia discursiva, cujos sentidos são apreendidos no movimento dialógico de construção dos discursos, “[...] com suas contradições, suas convergências, suas divergências, seus deslizamentos, seus apagamentos, suas ressignificações, suas retomadas, suas afirmações, suas negações, suas hibridizações” (Fiorin, 2010, p. 47).

As análises evidenciam o processo de discussão e negociação do grupo para coordenar as necessidades da escola e as especificidades do PPP com as prescrições oficiais e destacam as relações de alteridade para a promoção da reflexão no trabalho coletivo e para a organização do trabalho pedagógico tendo em vista a ampliação de conhecimentos dos alunos e sua emancipação.

Análises: interlocução e organização do trabalho pedagógico coletivo

Os encontros de ATPC configuram-se em espaços formativos, de diálogo, de negociações e de compartilhamento de conhecimento, onde as instâncias do micro, ‘chão da escola’ e do macro, âmbito das políticas públicas e das prescrições que vem de fora para a escola, ‘de cima para baixo’, se confrontam.

Flávia: É, isso é, posso até falar bobagem, mas é isso mesmo: a escola que querem é uma e a escola que a gente quer é outra. Só que, na verdade, nós não estamos fazendo nem uma coisa, nem outra. A gente não consegue nem fazer o que eles querem e nem o que a gente quer. Ela está entre uma coisa e outra, está todo mundo perdido, a gente não consegue fazer todas as demandas que vem e também a gente não consegue pôr em prática os nossos ideais, por conta de pressão e etc.

Flávia refere-se às demandas que chegam às escolas, amparadas nos documentos oficiais, de imposição e avaliação em larga escala (Lima, 2011; Hypólito & Ivo, 2013; Sousa, 2014), deixando um espaço bastante limitado para os trabalhos de interesse local, os *ideais* pensados na e para a escola.

Fernanda compartilha essa angústia, propondo um ‘olhar esperto’ para as propostas que chegam para a escola:

Fernanda: Por isso, estou fazendo esta discussão aqui no ATPC, para fazermos discussões de assuntos como estes, porque se a gente for ver documentos oficiais como os PCN ou outras propostas, elas são muito interessantes e lindas, mas temos que ter um olhar esperto para ter as nossas próprias conclusões e não ficar presos só na tradução que a DE [Diretoria de Ensino] manda, porque eu sei que muito da informação que vem da DE tem sim o seu interesse.

Nesse confronto, entre as exigências externas e o desejo de realizar um trabalho que consideram legítimo internamente na escola, os professores respondem ao prescrito no diálogo com sua realidade imediata, e não encontram identificação. Os professores, muito atentos ao seu entorno, seus alunos, seus objetos de ensino, compreendem que essas prescrições externas não atendem suas demandas internas, e são mobilizados pela questão: ‘qual escola que a gente aqui quer’?

Luiz: Então, essa é a questão: qual escola que a gente aqui quer? Aí nós temos que colocar isso daí, porque tem a escola que o sistema quer, a escola que as grandes empresas querem, que os bancos querem, e aí nós queremos alinhar o que a gente quer.

O enfrentamento dos professores ao que é imposto e alheio às especificidades da escola, tem ancoragem na alteridade. A formação do aluno é o objetivo final do trabalho do professor, é para ele que o discurso dos professores se volta para justificar a inadequação do modelo de ensino como se apresenta. Os alunos são ainda os fomentadores da pergunta e da resposta para ‘qual escola que a gente aqui quer’?

Luiz: Sem falar que, tem toda uma esfera criada pra ele, que ele pensa que muitas coisas não pertencem a ele, mesmo eles sendo ótimos alunos, eles não acreditam que algumas oportunidades são feitas para eles. [...] Por isso que cabe

sempre pensar em que tipo de escola eu quero e na verdade não só eu, mas todo mundo e aí a gente entra nessa discussão sempre.

Nas relações alteritárias, os indivíduos se constituem. Somos na relação com o outro, o indivíduo percebe suas características e elabora julgamentos sobre si próprio e sobre seu fazer na alteridade, nessa relação (Fontana, 2010).

Contudo, as formas de organização do trabalho na escola, ainda amparado por vieses de uma racionalidade técnica, com foco na transmissão de conhecimentos prontos, em que o próprio professor é considerado um técnico, favorece a alienação do professor de seu trabalho, distanciando-o da concepção e elaboração do conteúdo de suas aulas, e, em última instância, dos alunos, como pontua Luiz.

Luiz: Por isso que, às vezes, é importante promover uma reflexão coletiva. Às vezes a gente trava para falar sobre isso porque nós estamos tão presos naquilo que você faz, na verdade, até trabalha algum dos temas, mas nem sabe porquê, você está tão acostumado em apertar a mesma porca com a mesma chave, que você nem sabe mais o que está fazendo (tempos modernos), que tudo se torna tão automático. Aí, aquela questão que a gente falou sobre a escola, da escola que a gente quer, que a gente estava falando desde então, que você fica só ali sempre fazendo o mesmo e a hora que você percebe é engolido pela rotina.

Luiz também reitera o trabalho coletivo, conforme concebido neste estudo, como instância de formação, participação e responsabilização colegiada pelo trabalho pedagógico. A reflexão coletiva, como fundante da organização do trabalho dos docentes, é lugar de significações, ressignificações e construção de sentidos. Em uma perspectiva bakhtiniana, as significações são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valores e interesses sociais (Faraco, 2009) e a ressignificação dos sentidos está estreitamente vinculada ao contexto concreto em que os discursos são produzidos. Ocorre, em todo o processo vivo de diálogo uma interação com a palavra do outro, criando possibilidades de significação e ressignificação de pontos de vista e julgamentos, em um processo de negociação de sentidos. No processo discursivo, possibilitado pelo contexto de ATPC, os professores reconhecem as limitações às quais estão sujeitos e se fortalecem na coletividade.

Luiz: A questão é, que quando a gente fala na questão da gente não se fechar aqui na escola, mas olhar pra cá, olhar nossa realidade, é um ato de resistência a esse sistema que frustra, e como é que eu vou fazer já que eu fico frustrado olhando para as políticas públicas? Então eu vou fazer do meu jeito aqui, é isso que o Marcos está querendo dizer. Então na verdade vocês estão concordando discordando (risos). É isso gente, vamos olhar aqui o nosso para resistir ao sistema.

O PPP, conforme discutimos, é um documento que deve ser construído coletivamente na escola, considerando em sua elaboração os interesses da população escolar e da comunidade em que a escola se situa. Os professores encontram na oportunidade de construção do PPP da escola a possibilidade de serem representados, dando ao documento 'a cara da escola'.

Fernanda: Outra coisa que acho muito legal aqui na escola, que eu não sabia exatamente o que era, e eu aprendi aqui, é a questão do PPP. Sabem que eu nunca soube que cada escola tinha que ter um PPP? Não é só pegar o seu PPP e copiar de outra escola. A gente, nesta escola, a equipe escreveu, a equipe que está fazendo o nosso próprio PPP, e ele vai mudando sempre. Então se você quiser inserir uma prática que a escola tem uma característica ou alguma coisa, está ali um documento oficial que é a cara da escola [...].

Enquanto no âmbito das políticas públicas para a educação, dos documentos normativos produzidos fora da escola, os professores não encontram identificação, o PPP, construído intencionalmente, definido coletivamente, é reconhecido pelos docentes como um discurso oficial da escola. O discurso oficial é um discurso de autoridade, ainda que não necessariamente de identidade, é um discurso que possui um *status*, pois visa a normatização, oficializa práticas e legitima ações. A palavra autoritária, aquela que se encontra unida à autoridade, à hierarquia, assim como a palavra interiormente persuasiva, familiar, aberta aos contextos e circunstâncias vividas, segundo Bakhtin (2010), definem as bases da atitude ideológica e de comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, é importante aos professores reconhecerem em um discurso oficial, no caso o PPP, suas vozes, suas demandas, 'a cara da escola'.

Flávia: Eu estava pensando aqui, se eu não me engano, o nosso PPP, acho que esse ano é último de validade dele, ou o ano que vem. Então significa que o ano que vem a gente já tem que estar levantando propostas, pois, assim, esta ideia de fazer o PPP com a cara da escola é fundamental. Claro que existem coisas que não mudam, que é padrão, que tem que constar no PPP. Mas, às vezes, existem coisas, existem itens, que vão dar a cara da nossa escola.

Compreendemos, assim, que a possibilidade de tornar ‘a prática oficial, oficializar essas ações’ no PPP é importante para os professores, pois é uma via na qual podem, em âmbito oficial, concretizar a escola que querem. O PPP é lugar de legitimação do trabalho docente, legitima a prática desses professores, nessa escola.

Orientando-nos pela concepção de formação baseada no conhecimento da prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2009), com base na racionalidade crítica (Contreras, 2002), compreendemos que os professores têm papel central e crítico na geração de conhecimento sobre a prática e que a produção de conhecimento é um ato pedagógico construído coletivamente.

Fernanda: Pensando por esse lado, será que a gente oficializa essas ações? Ou é possível tornar mais concreta essa nossa proposta de trabalhar esses assuntos [Educação Ambiental] durante o ano? Não importa se é durante as aulas, nos projetos, de forma coletiva ou individual mesmo, como é que a gente poderia tornar uma prática oficial?

Flávia: A gente pode fazer isso através do PPP, a gente torna sua prática oficial realizando no cotidiano e deixando registrado também no nosso PPP.

A ideia implícita do conhecimento da prática é que, através da discussão e da investigação, os professores problematizam seu próprio conhecimento, bem como o conhecimento e a prática de outros, assim se colocando em uma relação diferente com o conhecimento. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999, 2009), os professores aprendem ao desafiar suas próprias suposições; identificando questões importantes da prática; propondo problemas; estudando seus próprios estudantes, salas de aula e escolas; construindo e reconstruindo o currículo; e assumindo papéis de liderança na busca da transformação da sala de aula, das escolas e da sociedade.

Os professores vão elaborando como podem se colocar no PPP, afirmar suas práticas, e encontram nos projetos que realizam com os alunos e apresentam em uma Feira Cultural, já uma prática consolidada na escola, o objeto singular e legítimo, que abarca interesses de docentes e discentes e que tem o reconhecimento de seus pares, como Sonia¹ que chama a atenção para essa prática privilegiada da escola.

Fernanda: Na ATPC passada a gente comentou como é que a gente podia fazer com que essas discussões [Educação Ambiental] estivessem mais presentes em nosso dia-a-dia e de que forma que a gente poderia fazer isso. A Sonia, por exemplo, hoje mesmo já retomou a ideia de aplicar isso aos projetos.

Sonia: Sabe, vocês que já estão aqui há vários anos talvez não percebam, mas esses projetos que vocês fazem com os alunos aqui e de apresentar numa Feira Cultural, já virou uma prática contínua para eles. Eles já sabem que no final do ano vai acontecer alguma coisa, vai apresentar algum tema, em algum momento eles sabem que vai acontecer.

Como já estabelecido, a ATPC para os professores se constitui em espaço de compartilhar as práticas, de fomentar ideias, de pensar na interdisciplinaridade, envolvendo todos na construção do diálogo. Ao narrar suas práticas, os professores vão construindo seu enunciado considerando o ouvinte, ou seja, seus colegas docentes, é para eles que seu discurso se volta. Em uma perspectiva enunciativa, toda enunciação tem algo de irrepetível, de singular, de novo, concernente ao momento concreto da fala, dentro dessa perspectiva, Sobral (2008, p. 24) afirma que “[...] o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, o que interfere na própria maneira de dizer [...]. Dizer é dizer-se. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis [...]”.

Neste esteio, os momentos nos quais os enunciados são produzidos constituem-se em espaço para negociar e compartilhar significados, discutir, concordar, compreender, aprender e ensinar. Nesses momentos, o ouvinte se torna falante, compreendendo o enunciado, posicionando-se em relação a ele e acrescentando uma camada de suas palavras responsivas (Volóchinov, 2017).

Antonio: Em 2015 a gente trabalhou com análises de efluentes, mas, na verdade, só foi com os alunos do 3º ano [Médio], a gente coletou água de vários córregos aqui da cidade e analisava a quantidade que tinha de esgoto, de matéria orgânica nos seus leitos, depois realizamos o mapeamento de onde estava mais contaminado, de onde essa água se recuperava mais rápido e etc. Então eu acho que dá para envolver um monte de disciplina num projeto como esse [...]. E esses dias a gente conversando ali, eu, a Fernanda e o Diego, já pensamos assim: a gente pode fazer a molecada visitar os postos de saúde em uma determinada região e aí, naquela mesma região, a água é bem contaminada. Será que a incidência de doenças naquele posto de saúde está relacionada com a poluição da água? E aí a gente pode tabular os resultados, envolver a parte política, das políticas públicas, envolver a questão da prefeitura, saneamento básico e etc. Dá para fazer um monte de coisas, mas tem que planejar e colocar a molecada para ir atrás para fazer todo trabalho de coleta e pesquisa. Porque se for uma coisa séria e bem planejada, que eles percebem que vai ter algum resultado, eles participam bem direitinho.

¹ Sonia é a professora contratada em regime temporário pela Secretaria Estadual de Educação e era seu primeiro ano de trabalho nessa escola.

Fernanda: Exatamente, tem que passar a atividade para eles, eles querem fazer e se eles não pesquisarem, não vão aprender. Quando a gente orienta e eles tomam a frente e se mobilizam o resultado é bem diferente.

Envolver o aluno na construção do próprio conhecimento se configura uma preocupação dos professores. Retomando o que já discutimos neste texto, para que os conteúdos formais interessem e sejam percebidos como conhecimento para a compreensão da vida e do mundo, é pressuposta a participação do aluno e a relação com sua própria experiência (Snyders, 1988, 2001; Vieira & Almeida, 2017). No processo de ensino-aprendizagem, mobilizar os conhecimentos dos alunos, suas aspirações e, assim, potencializar a construção de conhecimento do conteúdo que o professor tem que ensinar é uma tarefa complexa e, como deixam entrever os professores desta pesquisa, é possibilitada mediante o envolvimento de todos, em um trabalho coletivo e colaborativo.

Flávia: Eu estava separando as fotos para fazer aquele vídeo de final de ano, que a gente sempre faz de tudo que aconteceu durante o ano e é legal rever, porque tem coisas que você esquece, mas, por exemplo, o 6º ano [EFII] apresentou com a professora Mariana no festival de inverno, um projeto lindo sobre a água, fizeram até a molécula da água. Então foi muito bacana porque já é o 6º ano fazendo essas coisas, sozinhos. Porque a gente acaba subestimando os menores dizendo que eles não fazem porque são pequeninhos. Mas isso foi a prova que eles fizeram e conseguiram, então, dá sim para trabalhar qualquer tema se todos se envolverem, né?

Fernanda: Então, e o bom disso é que estes assuntos vão fazendo sentido para eles, estes projetos não são ligados somente à questão de notas, eles nunca pediram nota, de fato. Mas, o mais interessante é o significado que isso tem, o porquê dos assuntos, as consequências, o contexto geral aqui na comunidade e na vida deles e etc. Então isso é muito bacana no sentido da gente discutir as práticas e ter uma finalidade concreta.

Buscando organizar atividades que visem ao engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, os professores, na dinâmica de interlocução, vão se constituindo enquanto grupo, com objetivos comuns na organização do trabalho pedagógico. Geraldi, Messias, e Guerra (1998), quando apresentam o papel do grupo para Zeichner (1993), evidenciam que o grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros.

Considerando, em nossa perspectiva de análise que diálogo não é consenso, a constituição discursiva do sujeito ocorre na tensão e no conflito com as palavras alheias. Assim, no diálogo, como evento da interação social, em que as palavras se encontram, se chocam, confrontam-se, apresentando-se cada uma delas como uma arena em miniatura (Bakhtin, 2006), os sujeitos tomam suas posições na relação com outras posições.

Nesse sentido, os professores vão dialogando e, nesse movimento, tomando a palavra do outro, elaborando-a, reacentuando-a, submetendo-a às suas próprias intenções, negociando sentidos e assumindo “[...] uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas” (Faraco, 2009, p. 24).

Na dinâmica da interlocução, os professores vão apontando, ainda, para as especificidades do trabalho docente: ensinar o aluno, promover a expansão do conhecimento e sua emancipação.

Luiz: Mas primeiro você tem que pensar na realidade local, igual quando o Antonio trouxe a proposta da água, que foi o projeto que ele já realizou aqui com a molecada daqui, que ele já sabe que foi legal, que teve onde fazer a coleta aqui perto e conhece o lugar. Porque faz anos que ele está aqui, agora, não dá para pegar um projeto lá do Santa Olímpia e botar aqui, não dá.

Fernanda: Eu penso assim, acho que faz todo sentido, a gente parte disso mesmo, em entender a realidade local e fazer um projeto adequado aqui, mas isso não quer dizer que o aluno não vai ter uma perspectiva do que acontece em outros lugares: ‘Ah, a gente não pode só fechar aqui’.

Luiz: Sim, não é questão de fechar na bolha, é que não adianta você trazer uma perspectiva do Catar, por exemplo, se ele não conhece nem a realidade dele. Você tem que partir daqui e depois comparar e jogar em outras realidades, só que para isso, você tem que ter o conhecimento local e depois o global, e aí para desenvolver o projeto, além do conhecimento local, você tem que ter o estrutural.

Observamos que as elaborações que emergem dos diálogos entre os professores sobre qual escola querem para eles e seus alunos, a possibilidade de efetivamente dar ao PPP a cara da escola e oficializar suas práticas, a partilha das práticas, a preocupação com o aprendizado e o envolvimento dos alunos, são reflexões e trocas possibilitadas pelos encontros de ATPC, da maneira como ocorrem quando o trabalho coletivo, de fato, se estabelece, nos quais os professores são formadores e sujeitos da formação.

Considerações finais

Partindo do objetivo de analisar a dinâmica de interlocução e de negociação de sentidos para o processo de organização do trabalho pedagógico da escola, voltamo-nos para as interlocuções de professores no âmbito dos encontros das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC).

Nas análises, percebemos que os professores retomam os discursos dos colegas, os refutam e os reiteram na dinâmica discursiva, buscando formas de organizar o trabalho pedagógico que atendam às singularidades da escola, de sua comunidade, comprometidos com a construção do conhecimento de maneira tal que podemos aproximá-lo do entendimento de conhecimento poderoso, de Young (2007). Para o autor, o conhecimento poderoso “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294). No caso de muitos alunos, cabe destacar, a participação na escola “[...] pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (Young, 2007, p. 1297).

Observamos que a reflexão coletiva, propiciada pelos encontros de ATPC, permite o olhar para as relações alteritárias estabelecidas no processo pedagógico, na aproximação da prática docente do aluno, e não das prescrições. As interações discursivas favorecem a resignificação de sentidos do trabalho coletivo que tem a possibilidade de se materializar no PPP. Sendo a construção de conhecimento do aluno o mote do trabalho, os professores buscam organizar os princípios fundamentais e as atividades da escola, se constituindo como grupo colaborativo.

Neste grupo de professores, a relação professor-aluno-conhecimento embasa os princípios do trabalho pedagógico desejado. Embora compreendamos o descompasso entre o desejado e o realizado na prática, com todas as intercorrências do cotidiano escolar, vislumbramos a potencialidade do trabalho coletivo para a emersão do trabalho de natureza colaborativa e construção de sentido para a ação educativa.

Referências

- Bakhtin, M. M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (2006). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Questões de literatura e de estética*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Bozzini, I. C. T., & Oliveira, M. R. G. (2006). Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). *Revista LOGOS*, 14(1), 36-46.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Chaluh, L. N. (2010). Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. *Pro-Posições*, 21(2), 207-223. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200013>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. DOI: <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez.
- Cunha, R. C. O. B. (2015). As repercussões das condições de trabalho na organização do trabalho coletivo e (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica. *Horizontes*, 33(1), 63-72. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i1.118>
- Cunha, R. C. O. B., & Barbosa, A. (2017). Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. *Educação Unisinos*, 21(3), 306-314. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2017.213.13949>
- Damiani, M. F. (2004). ‘Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!’: estudo de caso de uma escola colaborativa. In *Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - Anped* (p. 1-15). Caxambu, MG.

- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31(1), 213-230. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Dias-da-Silva, M. H. G. F., & Fernandes, M. J. S. (2006). As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In *Anais do 6º Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente* (p. 1-13), Rio de Janeiro, RJ.
- Dourado, L. F. (2012). *Gestão em educação escolar*. Cuiabá MT: UFMT/Rede e-Tec Brasil.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Fiorin, J. L. (2010). Categoria de análise em Bakhtin. In L. Paula, & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis* (Vol. 2, p. 53-88). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Fontana, R. C. (2010). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Geraldi, C. M. G., Messias, M. G. M., & Guerra, M. D. S. (1998). Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentini, & E. M. A. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (p. 237-274). Campinas, SP: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil – ALB.
- Hypólito, A. M., & Ivo, A. A. (2013). Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, 2(11), 376-392.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lima, L. (2011) Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In M. P. Alves, & J. M. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (p. 71-82). Porto: Porto, RS: Porto Editora.
- Nacarato, A. M., Grando, R. C., & Mascia, M. A. M. (2013). A formação docente em projetos de parceria universidade e escola. *Acta Scientiae*, 15(1), 24-41.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1127-1144. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>
- Oliveira, L. H. R. (2006). *Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Lisboa, PT: Porto Editora.
- Sadalla, A. M. F. A., & Sá-Chaves, I. S. C. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD – Educação Temática Digital*, 9(2), 189-203. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v9i2.826>
- São Paulo. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. (1997). *Lei Complementar nº 836, de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas*. São Paulo, SP. Recuperado de <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/alteracao-lei.complementar-836-30.12.1997.html>
- Snyders, G. (1988). *A alegria na escola*. São Paulo, SP: Manole.
- Snyders, G. (2001). *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* São Paulo, SP: Centauro.
- Sobral, A. (2008). Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In B. Brait (Org.), *Bakhtin conceitos-chave* (p. 103-122). São Paulo, SP: Contexto.
- Souza, A. R. (2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, 25(3), 123-140. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>
- Sousa, S. M. Z. L. (2014). Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, 19(2), 407-420. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>
- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.
- Vieira, R. A., & Almeida, M. I. (2017). Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 499-514. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201605141169>
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Editora 34.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, PT: EDUCA.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Fernanda Freire: Professora da Escola Estadual Professor Hélio Nehring e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Especialização em Gerenciamento Ambiental pela Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). Graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo (FEUC). Tem experiência na área de Educação com ênfase nos estudos sobre Educação Ambiental.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3619-9950>

E-mail: ferfreire17@gmail.com

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha: Pesquisadora Colaboradora do Grupo de Estudos em Educação Continuada da Universidade Estadual de Campinas (GEPEC/UNICAMP). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos estudos sobre formação de professores, formação centrada na escola, trabalho docente coletivo, coordenação pedagógica, cotidiano escolar e relação universidade-escola.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5662-8062>

E-mail: renata_bcunha@yahoo.com.br

Renata Helena Pin Pucci: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/UNIMEP). Mestrado e Doutorado em Educação pela UNIMEP. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Paulista (UNIP) e em Comunicação Social: Publicidade e Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Tem experiência na área de Educação e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, trabalho docente, docência em língua inglesa, análise discursiva e práticas educativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>

E-mail: renata_pucci@hotmail.com

NOTA:

Os autores Fernanda Freire, Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Renata Helena Pin Pucci foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, aprovação da versão final a ser publicada.