PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Giselle Maria Magnossão Vilar de Carvalho

Gestão em cadeias criativas: a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Giselle Maria Magnossão Vilar de Carvalho

Gestão em cadeias criativas: a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. dr.ª Fernanda Coelho Liberali.

SÃO PAULO
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da publicação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

FICHA CATALOGRÁFICA

CARVALHO, Giselle Maria Magnossão de. Gestão em cadeias criativas: a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração. São Paulo, 284 f., 2015.
Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Orientadora: Profa. dr.ª Fernanda Coelho Liberali
Palavras-chave: Gestão, Cadeias Criativas, Cultura Organizacional, Argumentação e Colaboração

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

_____

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto)

A minha família, pelo carinho com que
me cerca, pela paciência que me dedica e pelo
incentivo que me permitiu chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio afetivo e pelo suporte concreto que me permitiu trabalhar nesse projeto.

Aos meus filhos, pela ausência suportada e beijos furtivos enquanto eu trabalhava.

A meu marido, pelo companheirismo, apoio constante e paciência.

A minha irmã, pelo olhar crítico que me fez (e sempre faz) crescer.

A meu filho Pedro, por suas contribuições com traduções, imagens e transcrições.

A minha orientadora, prof.ª dr.ª Fernanda Coelho Liberali, pelo profundo exemplo de educadora: aquela que respeita o processo do outro, dele participando com olhar amoroso e intervenção segura.

Aos componentes da banca, prof.ª dr.ª Renata Philippov, prof. dr. José Carlos Libâneo, prof.ª drª. Vera Maria Nigro de Souza Placco e prof.ª dr.ª Maria Cecília de Camargo Magalhães, pelo olhar crítico sobre minha pesquisa e pelas contribuições para meus avanços.

A meus colegas do LAEL, cuja presença em minha vida, discussões e olhar crítico me enriqueceram e constituíram.

A Fernando Rezende da Cunha Junior, pela transcrição dos dados, e a Denísia Moraes dos Santos, pela revisão criteriosa do texto.

Aos Mantenedores do Colégio Albert Sabin, sr. Gisvaldo de Godoi, sr.ª Neusa de Godoi e dr.ª Cristina Godoi de Souza Lima, pelo apoio financeiro e logístico que possibilitou a realização do curso, pela crença em meu trabalho e por todas as oportunidades que têm me oferecido de crescimento e desenvolvimento.

Aos meus parceiros, Dionéia Menin, Laércio Carrer, Áurea de Souza Bazzi e Denise Araújo, com quem compartilho, a cada dia, os desafios e aprendizagens da gestão escolar.

Aos participantes da pesquisa, professores, coordenadores e orientadores educacionais do Colégio Albert Sabin, por me terem permitido desenvolver este estudo sobre o seu trabalho, mas, principalmente, pelo privilégio de partilharem comigo sua jornada e sua paixão pela educação.

Gestão em cadeias criativas: a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração

Giselle Maria Magnossão Vilar de Carvalho

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar criticamente práticas de gestão escolar a partir do estudo da rede de atividades proposta para a composição do Projeto Político-Pedagógico de uma escola particular de São Paulo. Esta pesquisa buscou compreender criticamente se e como a gestão das atividades e a organização da argumentação possibilitaram que essa rede se configurasse em uma Cadeia Criativa para a produção de significados compartilhados entre os participantes em uma Cultura de Colaboração. O arcabouço teórico deste trabalho está embasado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), considerando as discussões de Vygotsky (1926, 1927, 1930, 1934), Leontiev (1977, 1978), e Engeström (1987, 1999a, 1999b, 1999c). Fundada na Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (MAGALHÃES, 2007a, 2007b, 2009), esta pesquisa escolheu como *corpus* as interações discursivas entre os participantes das atividades de escrita do Projeto Político-Pedagógico, que foram produzidas e coletadas para análise por meio de áudio-gravações, e os textos dos documentos inicial e final do Projeto Político-Pedagógico da escola. Os dados foram analisados numa perspectiva dialógico-enunciativa, com apoio dos estudos do Círculo de Bakhtin (1929-1930,1934-35). Foram utilizadas categorias organizadas com base nos três níveis de análise da linguagem: a) no nível enunciativo, foram elaboradas categorias fundadas em Bronckart (1999/2007), b) no nível discursivo, foram analisadas a *estrutura argumentativa* (LIBERALI, 2009), as *sequências interativas* (ORSOLINI, 2005) e os *tipos de argumento*s (PERELMAN&OLBRECHTS-TYTECA, 1958/2005) e c) no nível linguístico, foram analisados os *operadores argumentativos* (KOCH, 1992/2004), as *modalizações* (BRONCKART, 1999), os *mecanismos conversacionais e de valoração* (LIBERALI, 2013) e os *dêiticos de pessoa, tempo e lugar* (SANTOS, 2010). O mapeamento dos sentidos e significados externalizados nos documentos e nas atividades e a análise das interações discursivas permitiram identificar avanços e o entrelaçamento das vozes, tanto no interior da mesma atividade, como entre as atividades, bem como a evolução das escolhas lexicais no documento final, com predomínio do léxico vinculado à perspectiva sócio-histórico-cultural. A gestão das atividades e a organização da argumentação, no entanto, por vezes, conduziram a oscilações na presença da colaboração e na produção de significados compartilhados, o que interferiu na constituição da Cadeia Criativa. Este trabalho propiciou o aprofundamento da discussão teórica sobre o conceito de gestão no quadro sócio-histórico-cultural, bem como apontou possibilidades de práticas de gestão escolar fundamentadas nessa perspectiva, sinalizando, em especial, a importância da formação dos gestores para atuação nesse quadro teórico.

Palavras-chave: Gestão, Cadeias Criativas, Cultura Organizacional, Argumentação, Colaboração

Management in Creative Chains: the writing of the political-pedagogical project for the production of the collaborative culture

Giselle Maria Magnossão Vilar de Carvalho

ABSTRACT

This work has as its general objective the critical investigation of school management practices via the study of the activity network proposed for the composition of the Politico-Pedagogical Project of a private school in São Paulo. This piece of research sought to critically understand if and how the management of the activities and the organization of the argumentation made it possible for this network to become a Creative Chain for the production of shared meanings between the participants in a Collaborative Culture. The theoretical outline of this work is based on the Theory of Socio-Historico-Cultural Activity, considering Vygotsky's (1926, 1927, 1930, 1934), Leontiev's (1977, 1978), and Engeström's (1987, 1999a, 1999b, 1999c) discussions. Founded upon the Critical Collaborative Research (MAGALHÃES, 2007a, 2007b, 2009), this research chose as corpus the discursive interactions between the participants of the activities of the writing of the Politico-Pedagogical Project, which were produced and collected for analysis via audio recordings, and the texts of the initial and final documents of the school's Politico-Pedagogical Project. The data have been analysed from a dialogico-enunciative perspective, with support from Bakhtin's Circle's (1929-30, 1934-35) studies. Categories organized based on the three levels of language analysis were used: a) on the enunciative level, categories founded in Bronckart (999/2007) were used; b) on the discursive level, *the argumentative structure* (LIBERALI, 2009), *the interactive sequences* (ORSOLINI, 2005), and the *types of arguments* (PERELMAN & OBRECHTS-TYTECA, 1958/2005) were analyzed; and c) on the linguistic level, the *argumentative operators* (KOCH, 1992/2004), the *modalizations* (BRONCKART, 1999), the *conversational and valuation mechanisms* (LIBERALI, 2013), and *the person, time, and place deictics* (SANTOS, 2010) were analyzed. The mapping of externalized senses and meanings in the documents and activities and the analysis of the discursive interactions allowed the identification of advances and the intertwining of voices, both within a given activity and among activities, as well as the evolution of lexical choices in the final document, with the predominance of the lexicon linked to the socio-historico-cultural perspective. The management of the activities and the organization of the argumentation, however, sometimes conducted to oscillations in the presence of colaboration and in the production of shared meanings, which interfered in the constitution of the Creative Chain.This work has allowed the deepening of the theoretical discussion about the concept of management in the socio-historico-cultural frame, as well as pointed to possibilities of school management practices based on this perspective, signaling, especially, the importance of manager formation for the acting in this theoretical frame.

Keywords: Management, Creative Chains, Organizational Culture, Argumentation, Collaboration

Sumário

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I 23

Fundamentação teórica 23

1.1 A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural 23

1.2 Sentido e Significado 27

1.3 A Zona de Desenvolvimento Proximal 29

1.4 A Argumentação 31

1.5 A gestão escolar 35

1.6 Cultura Organizacional 41

1.7 Cultura de Colaboração 46

1.8 Fundamentando a interpretação 51

CAPÍTULO II 54

Metodologia 54

2.1 Contexto de pesquisa 54

2.1.1 Histórico do projeto 59

2.1.2 Projeto Político-Pedagógico 60

2.1.3 Participantes da pesquisa 64

2.2 A rede de atividades 70

2.2.1 A rede: fase 1 73

2.2.2 A rede: fase 2 75

2.2.3 A rede: fases posteriores 94

2.3 Produção, coleta, análise e interpretação dos dados 95

2.3.1 Produção e coleta dos dados 97

2.3.2 Categorias de análise dos dados 98

2.3.3 Categorias de interpretação 106

2.4 Credibilidade do processo de pesquisa 107

CAPÍTULO III 109

Análise e interpretação dos dados 109

3.1 Visão geral dos documentos 113

3.1.1 Visão geral: o texto inicial 113

3.1.2 Visão geral: o texto final 124

3.2 Os sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 133
3.3 Cronotopo 1: O texto inicial 134
3.4 Cronotopo 2: As interações discursivas 142
3.4.1 Transmissão, construção e produção 143
3.4.2 Conceito de desenvolvimento 168
3.4.3 Filiação teórica e coerência 174
3.5 Cronotopo 3: o documento final 229
3.6 Os sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem: resumo do mapeamento 240
3.7 Os sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem: conclusões 246
IV Considerações Finais 260
V Referências 270
Apêndices 285
Anexos 355

Índice de quadros

Quadro 1	Tipos de intervenção gestora	39
Quadro 2	Estrutura de reuniões	58
Quadro 3	Tipos de intervenção	63
Quadro 4	Partes constituintes do Projeto Político-Pedagógico	64
Quadro 5	Rede de atividades: Fase 1 (Preparação)	73
Quadro 6	Rede de atividades: Fase 2 (Marco Referencial)	75
Quadro 7	Rede de atividades: Fases 3, 4 e 5 (Diagnóstico, Programação e Conclusão)	94
Quadro 8	Nível Enunciativo: Situação Argumentativa	99
Quadro 9	Nível discursivo 1: elementos que constituem a estrutura da argumentação	100
Quadro 10	Nível discursivo 2: Sequências interativas	101
Quadro 11	Nível discursivo 3: Tipos de Argumentos	102
Quadro 12	Nível Linguístico 1: Tipos de operadores argumentativos	103
Quadro 13	Nível Linguístico 2: Modalizações	103
Quadro 14	Nível Linguístico 3: Mecanismos Conversacionais	104
Quadro 15	Nível Linguístico 4: Dêiticos	105
Quadro 16	Categorias de Análise	105
Quadro 17	Categorias de Interpretação	106
Quadro 18	Nível Enunciativo: Situação Argumentativa (Análise do documento inicial)	113
Quadro 18	Estrutura do documento inicial da Proposta Pedagógica	114
Quadro 19	Nível discursivo 3: Tipos de Argumentos (Análise do documento inicial)	118
Quadro 20	Nível Linguístico1: Tipos de operadores argumentativos (Análise do documento inicial)	119
Quadro 21	Nível Linguístico 2: Modalizações (Análise do documento inicial)	121
Quadro 22	Nível Enunciativo: Situação Argumentativa (Análise do documento final)	124
Quadro 23	Estrutura do documento final da Proposta Pedagógica	126
Quadro 24	Nível discursivo 3: Tipos de Argumentos (Análise do documento final)..	129
Quadro 25	Nível Linguístico 1: Tipos de operadores argumentativos (Análise do documento final)	130
Quadro 26	Nível Linguístico 2: Modalizações (Análise do documento final)	131
Quadro 27	Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 1: Objetivo e papel da escola	241
Quadro 28	Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 2: Conceito de desenvolvimento	242
Quadro 29	Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 3: Conceitos e escolhas lexicais	242
Quadro 30	Quadro 31: Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 4: O socioconstrutivismo	245

Índice de Figuras

Figura 1	Representação triangular básica de mediação	25
Figura 2	Modelo da atividade de acordo com Engeström	26
Figura 3	Organograma do Colégio Albert Sabin	55
Figura 4	Estrutura das assessorias pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I	56
Figura 5	Estrutura das assessorias pedagógicas dos Ensinos Fundamental II e Médio	57
Figura 6	Fluxo das atividades para a escrita de cada seção do PPP	71
Figura 7	Fluxo revisado das atividades para a escrita de cada seção do PPP	72
Figura 8	Articulação dos fóruns de produção do PPP	73
Figura 9	Imagem do filme “O Celeiro”	82
Figura 10	Cadeia de atividades para a escrita do PPP: Cronotopos	110
Figura 11	Cadeia da escrita do PPP: Atividades do Cronotopo 2	112

INTRODUÇÃO

Ao assumir, no início de 2003, a direção de uma escola particular de classe média em São Paulo, tornei-me responsável por um Projeto de Reestruturação Administrativa e Pedagógica, que implicava uma atuação nas diversas dimensões da escola. Essa atuação trouxe à tona diversos questionamentos: Como realizar a interface entre as áreas administrativa e pedagógica? Qual é a natureza dessa função e o perfil desse profissional que deve unir competências pedagógicas e de gestão? Que teorias poderiam fundamentar essa prática que implica a atuação nos diversos segmentos da comunidade escolar?

Por outro lado, essa experiência de gestão-educação acontecia num momento histórico que oferecia cada vez mais possibilidades de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, que se configuravam num recurso de otimização e qualificação dos processos de gestão.

Foi nesse contexto que iniciei minha pesquisa de mestrado, buscando entender o papel do gestor escolar, aprofundando meu conhecimento quanto aos processos comunicacionais em contextos escolares e à ação do diretor na construção da comunicação mediada pela tecnologia. Nessa pesquisa, descrevi, como características de uma gestão escolar inserida nos paradigmas atuais de administração e que propicia a qualidade dos processos de gestão, (a) uma articulação reticular[1] e complexa que promova a superação da concepção mecanicista e compartimentada, (b) a integração das dimensões administrativa e pedagógica, para a superação da dualidade "decisão e execução", (c) a rotatividade da liderança ou um modelo de liderança *adhoc* - vinculada a equipes ou projetos, substituindo a hierarquização dos procedimentos, e (d) a construção de culturas de colaboração e estruturas cooperativas de trabalho, contrapondo-se ao trabalho isolado e à cultura individualista (CARVALHO, 2006).

Tanto nas pesquisas que desenvolvi como na ação cotidiana, tenho encontrado a discussão da gestão da cultura e da cultura de colaboração como fatores-chave, senão determinantes, para a qualidade da gestão. Prosseguindo nessa reflexão, neste estudo de doutorado, realizei uma revisão dos trabalhos nessa área a fim de aprofundar os estudos

[1] Entendo por reticular a articulação que flui em rede, desconsiderando níveis hierárquicos, envolvendo grupos com configurações diversificadas, evoluindo em diversas direções de forma não linear.

sobre Gestão[2], Cultura Organizacional[3] e Cultura de Colaboração[4], explorando as discussões desenvolvidas sobre esses conceitos e confrontando essas reflexões com o quadro da Teoria da atividade sócio-histórico-cultural (TASHC).

Esta pesquisa integra o projeto "Gestão em Cadeias Criativas", liderado pela prof.ª. drª. Fernanda Coelho Liberali[5] (2011), que procura reconceitualizar a gestão à luz da TASHC, ao mesmo tempo em que pretende transformar o conceito em uma base operacionalizável em espaços escolares, investigando-o em sua interface com a organização argumentativa das atividades em Cadeias Criativas.

A gestão escolar tem se tornado, cada vez mais, objeto de estudo de várias pesquisas. Procurando traçar um panorama sobre as produções acadêmicas em gestão escolar, especificamente sobre os estudos referentes ao diretor, Silva (2009) fez um levantamento estatístico do Banco de teses da CAPES e do Excel e Sphinx. Segundo a pesquisadora, as produções sobre o diretor escolar vêm crescendo, porém ainda são pouco significativas no universo acadêmico. Baixa ou quase inexistente até o ano 2000, a produção tem um aumento real desde então, mantendo ainda assim baixa representatividade. Em 2007, apenas 0,7% das produções em Educação versaram sobre esse tema. Dentre os estudos sobre o Diretor Escolar desse período, os tipos de gestão, especialmente a gestão democrática, representam 24% das produções; outros 19% analisam as ações dos diretores; 14% a administração de recursos e pessoas e 13% o perfil dos diretores. Os demais 30% são distribuídos entre estudo de casos particulares, a relação do diretor com a implementação de projetos e mudanças, bem como com a qualidade e o sucesso das instituições, a dualidade entre questões administrativas e pedagógicas e aspectos referentes a políticas públicas.

---

[2] Defino gestão como uma práxis, que se realiza discursivamente, por meio de uma rede de atividades que se concretiza em cadeia intencional. A discussão mais aprofundada desse conceito será realizada no Capítulo I.

[3] Compreendo a Cultura Organizacional como o conjunto dos significados compartilhados de uma determinada organização. Aprofundarei este conceito na fundamentação teórica. A discussão mais aprofundada desse conceito será realizada no Capítulo I.

[4] Compreendo Cultura de Colaboração como uma participação conjunta intencional, em um sistema, rede ou cadeia de atividades, por meio do compartilhamento de objeto e/ou motivo, que implica partilha de sentidos, produção de significados compartilhados, bem como princípios de responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, e mutualidade, resultando em desenvolvimento individual e coletivo. A discussão mais aprofundada desse conceito será realizada no Capítulo I.

[5] Projeto de Pesquisa – CNPq.

As instituições públicas são o foco da maioria dos estudos: 75 versam sobre o ensino público, um enfoca uma instituição privada, dois trabalhos investigaram ambas as esferas e 44 não especificaram. Quanto ao nível investigado, 91 trabalhos não mencionaram nada em seus resumos. Dentre aqueles que especificaram, 15 focalizaram o Ensino Médio; 18, o Ensino Fundamental e apenas quatro, a Educação Infantil. Alguns trabalhos investigaram mais de um nível concomitantemente.

Resultado semelhante havia obtido Souza (2006), ao fazer um levantamento das pesquisas realizadas de 1981 a 2001, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, acrescentando a esse *corpus* as produções registradas no Banco de teses da CAPES, do período de 1999 a 2001, e da ANPEd, do ano de 1999. Além do pequeno número de produções orientadas para a questão (na PUC-SP, por exemplo, foram apenas 125 trabalhos, dentre os 3 498 do período), o autor identificou a Gestão Democrática como o tema mais tratado, respondendo por mais de 31% dos trabalhos na área. Em segundo lugar, está a Direção escolar, com mais de 28%, seguida do Conselho de escola, com 18%. Os demais Processos e Instrumentos de gestão escolar em geral respondem por pouco menos de 6% e a Associação de pais e mestres é tratada em apenas 1,7% do conjunto dos trabalhos.

Em busca na bibliografia mais recente, encontrei a participação e a gestão democrática ainda presentes nas pesquisas e publicações como questões contemporaneamente relevantes, tendo encontrado essa discussão em Lück (2000, 2006 a, b, c), Libâneo (2004), Alonso e Almeida (2007), Davis *et al*. (2002), Thurler (2001), Vieira (2005), Paro (2010, 2012), entre outros. O levantamento e a discussão das concepções de gestão presentes nas escolas também ganhou espaço nas pesquisas de Alonso (VIEIRA *et alii, 2003*), Libâneo (2001) e Vieira (2005). Ao lado desse tema, surgiu também a discussão sobre o conceito de gestão, em contraposição ao de administração escolar (HESSEL, 2003; BORDIGNON, 2000; CARVALHO, 2006).

Na última década, a implantação de processos de avaliação de larga escala, seja no âmbito nacional, com dispositivos como o SARESP, SAEB, Prova Brasil e ENEM, seja no âmbito internacional, com o PISA e o TIMSS, começou a intensificar, a partir de seus resultados, a discussão sobre a qualidade da educação e as ferramentas para alcançá-la.

Em 2008, por solicitação da UNESCO, Mona Mourshed e Michael Barber desenvolveram uma pesquisa envolvendo os sistemas de ensino mais bem avaliados ou em franco crescimento a partir dos resultados desses dispositivos internacionais, levantando quatro elementos comuns a todos esses sistemas aos quais se poderia atribuir parcialmente sua alta *performance*: a qualidade dos professores, o cuidado com a construção de currículos e práticas docentes, a preocupação com a aprendizagem de todos os alunos e a qualidade da gestão (BARBER & MOURSHED, 2008). Em 2010, o estudo foi retomado e aprofundado, com a participação de sistemas de ensino, como o de Minas Gerais, por exemplo, que, embora ainda não apresentem resultados excelentes nos exames internacionais, revelam tendência de crescimento (BARBER, CHIJIOKE&MOURSHED, 2010).

No Brasil, um estudo intitulado *Avança Brasil, o direito de aprender*, realizado, em parceria, pelo o MEC e pela UNICEF (BRASIL, 2006), ao procurar entender aspectos que influenciam a qualidade de 33 escolas bem avaliadas nos últimos exames nacionais, apontou na mesma direção, localizando, como principais fatores que propiciam a qualidade, a formação inicial e continuada do corpo docente, o papel do diretor**,** a participação da comunidade, a importância da leitura e da avaliação no dia a dia da escola.

Ainda nessa mesma linha, o trabalho *Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas* (ABRUCIO, 2010), investigou a gestão da escola e os papéis e sentidos atribuídos pela equipe gestora a sua atividade. Utilizando métodos quantitativos e qualitativos, observou dez escolas em quatro municípios paulistas ao longo de três meses. Os resultados caminharam em direção semelhante aos estudos anteriores, apontando a formação de gestores, a integração das áreas de atuação – pedagógica e administrativa, o foco em metas de aprendizagem, com a utilização de resultados das avaliações externas para aperfeiçoar o trabalho pedagógico, e a criação de um clima positivo como características que produzem o crescimento do desempenho das escolas.

No bojo dessa discussão sobre o que é, como se mensura e quais são as condições que asseguram a qualidade de ensino, as pesquisas sobre gestão escolar se intensificaram, adquirindo novos contornos. A formação e a atuação dos gestores pareceram ganhar maior relevância, ensejando diversos trabalhos. Placco (2001, 2010, 2012) tem discutido, em suas

pesquisas, os desafios tanto na ação quanto na formação de coordenadores. Placco, Almeida e Souza (2011) também focalizaram o coordenador ao empreenderem um amplo e exaustivo estudo sobre o perfil e competências desse profissional. Entre outros resultados, as autoras destacaram três dimensões da atuação do coordenador pedagógico presentes nos estudos desenvolvidos em diversos países: formação, acompanhamento e supervisão do trabalho pedagógico da escola.

Ao lado das reflexões sobre a formação dos gestores, particularidades e instrumentos da gestão começaram a ser discutidos, com o aprofundamento de aspectos e ferramentas específicos, como a inserção da tecnologia nos espaços escolares (VIEIRA *et al.*, 2003; Hessel, 2003; VIEIRA, 2005; KUIN, 2004; FONTE, 2004; CARVALHO, 2006) e a intervenção do gestor sobre o clima e a cultura em contextos escolares (BRITO, 1998; FULLAN&HARGREAVES, 2000; LÜCK, 2010), por exemplo.

A discussão da qualidade, entretanto, não é isenta de orientações ideológicas. Diante da necessidade de se promover a eficiência e a produtividade na escola, corre-se o risco de preconizar a adoção de procedimentos análogos aos que tiveram êxito em situações empresariais, deixando de lado a percepção de que o maior compromisso da escola é a transformação social e que seus resultados, portanto, devem ser considerados especialmente em relação a esses objetivos maiores (PARO, 2012; ARANHA & MACHADO, 2013). Liberali (2012) alerta para a necessidade de se evitar a importação de modelos dos contextos de negócios sem levar em consideração especificidades inerentes ao contexto escolar e aos objetivos e valores que os subsidiam, revisitando o conceito de gestão numa perspectiva sócio-histórica.

É nessa perspectiva que, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o Grupo de Pesquisa "Linguagem em Atividade em Contextos Escolares" (LACE)[6], tem investigado a gestão, com base nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-

[6] O grupo LACE, inscrito no CNPq em 2004, focaliza principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Além disso, visa a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da profª dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem, Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da profª. dra. Fernanda Liberali. Este trabalho está inserido na temática Linguagem,Criatividade e Multiplicidade.

Cultural . Magalhães (2009, 2010, 2012), ao discutir a formação de educadores, chamou a atenção para a necessidade de investigar as ações de coordenadores e diretores, buscando verificar a possibilidade de criação de uma escola comprometida com a transformação não só da escola como também da comunidade mais ampla. Nesse mesmo sentido, Liberali (2000, 2010 e 2011) enfatizou a importância do papel do coordenador na reflexão docente.

Ninin (2006) caracterizou a Pesquisa Colaborativa, trabalhando com uma equipe gestora composta de diretor, coordenador e assistente, e mostrando como a colaboração entre os participantes foi fundamental para os resultados de aprendizagem obtidos na escola. Em sua dissertação de mestrado, Aranha (2009) estudou o papel do diretor escolar, enfocando especialmente os sentidos que o profissional atribui ao seu papel numa equipe gestora em formação.

Com o objetivo de compreender criticamente de que maneira as ações dos participantes (alunos e professora-pesquisadora) contribuíram ou não para a produção colaborativa de conhecimento em dois fóruns na educação a distância, Santiago (2013) identificou cinco modos de gestão que possibilitaram a movimentação das vozes dos participantes e a produção colaborativa de conhecimento: (1) a proposta de organização das vozes, (2) o incentivo ao outro para externalização da própria voz, (3) o encorajamento para o entrelaçamento das vozes, (4) o trampolim para expansão das vozes individuais e (5) a realização da performance das vozes.

A partir de 2011, as pesquisas do GP LACE, integradas ao projeto "Gestão em Cadeias Criativas" (LIBERALI, 2011), intensificaram-se. Diversos estudos realizados e em andamento, enfocam a interface entre o conceito de gestão e a organização argumentativa. Gomes, em pesquisa em andamento, investiga a gestão pedagógica no Horário Coletivo da escola pública por meio da linguagem presente nos discursos dos envolvidos nessa atividade, para, posteriormente, analisar os desdobramentos desse trabalho na sala de aula. Zucherato (em desenvolvimento), estudando reuniões de formação para gestores escolares realizadas na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e em uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo, tem por objetivo analisar e compreender criticamente como o conceito de gestão é construído de forma colaborativa em dois elos da Cadeia Criativa.

Philippov desenvolve pesquisa de pós-doutoramento sobre a gestão curricular integrada entre Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa em um curso superior em Letras em universidade pública da Grande São Paulo. Lopes (2013) estudou, em sua pesquisa de mestrado, a gestão da formação do professor para lidar com as inovações tecnológicas, acompanhando um projeto de introdução de *tablets* em salas de aula do Ensino Médio de uma escola particular de São Bernardo do Campo, em São Paulo.

Nesse contexto, a relevância desta pesquisa repousa na reflexão sobre a prática gestora a partir do papel central da linguagem e da estrutura argumentativa como ferramentas para a produção de Culturas de Colaboração por propiciarem o desenvolvimento individual e coletivo necessários à transformação dos indivíduos, das comunidades escolares e da sociedade. Além disso, retoma a discussão da colaboração, já empreendida por outros autores, a partir de uma concepção de Gestão fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural, que se realiza por meio da configuração de Cadeias Criativas. E, por fim, realiza essas discussões teóricas pelo estudo das atividades desenvolvidas para a escrita do Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que reafirma sua inserção nas pesquisas do GP LACE, ao enfocar a interface do conceito de gestão com a organização argumentativa, diferencia-se dos demais por fazê-lo por meio do estudo do PPP e das possibilidades que emergem da cadeia de atividades propostas para sua escrita.

Partindo dessa visão, tive como objetivo investigar criticamente práticas de gestão escolar a partir do estudo das redes de atividades[7] propostas para a composição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Albert Sabin[8], escola particular de São Paulo. A partir da análise dos documentos inicial e final do Projeto e das interações discursivas ocorridas entre os participantes, durante essas atividades, procurei compreender criticamente se e como a gestão das atividades e a organização da argumentação possibilitaram que essa rede se configurasse em uma Cadeia Criativa[9] para a produção de significados compartilhados entre os participantes em uma Cultura de Colaboração.

[7] Atividades interligadas que compartilham um de seus elementos (ENGESTRÖM, 1999c).
[8] Os mantenedores autorizaram a divulgação do nome da Instituição.
[9]Liberali (2006, 2009) define "Cadeia Criativa" como uma rede de atividades intencionalmente interligadas, que apresenta traços dos significados compartilhados em cada uma das atividades, desde a primeira. Este conceito será explorado no capítulo da fundamentação teórica.

Para atingir esse objetivo, propus as seguintes perguntas de pesquisa:

(a) Que sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem emergem dos documentos inicial e final e das discussões nas atividades ao longo de dois anos de projeto?

(b) A gestão das atividades e a organização da argumentação possibilitaram a configuração de uma Cadeia Criativa para a produção de significados compartilhados entre os participantes em uma Cultura de Colaboração? Como?

Para responder a essas perguntas, estabeleci um itinerário de ações que foram empreendidas nesta pesquisa.

a) Levantamento dos conceitos de gestão e produção de definição, com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural;
b) Apresentação dos Estudos da Argumentação com base na pesquisa desenvolvida pelo GP LACE;
c) Reflexão sobre os diferentes conceitos de Cultura Organizacional e de Colaboração, com definição dos conceitos a partir dos pressupostos da TASHC;
d) Descrição da rede de atividades desenvolvidas para a produção do Projeto Político-Pedagógico;
e) Análise do documento inicial e do documento final, com vistas a levantar os significados que emergem desses dois documentos;
f) Análise e interpretação das interações discursivas registradas nas atividades selecionadas, para levantamento dos sentidos e significados nelas externalizados;
g) Reflexão sobre os dados produzidos pela análise e interpretação dos documentos e das interações discursivas por meio do estudo da argumentação, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa.

Diferentemente da pesquisa anterior, realizada na área da Educação, esta investigação está inserida na Linguística Aplicada (LA). Primeiramente, porque é uma pesquisa crítica de caráter colaborativo, que busca a transformação de todos os envolvidos. Considerando que a linguagem medeia a relação entre o homem e o mundo, trabalhar com linguagem, obrigatoriamente é intervir na realidade social da qual ela faz parte, na vida que se vive (RAJAGOPALAN, 2003).

Em segundo lugar, porque esta pesquisa investiga a linguagem em uso, buscando compreender os sentidos e significados dos participantes deste trabalho e propor a construção de uma Cultura de Colaboração no quadro pesquisado, por meio da análise da linguagem em sua materialidade nas atividades enfocadas. Segundo Ninin (2006), "a LA tem como foco a linguagem em uso, e, cada vez mais, os trabalhos da área vêm estabelecendo interlocuções com outras áreas do conhecimento, com o propósito de fundamentar-se para explicar os significados gerados nas interações que têm como instrumento de mediação a linguagem" (p.28). Seja pela análise que faz dos textos produzidos por diferentes grupos em diferentes momentos históricos, seja pelo estudo da argumentação presente nas interações discursivas nas atividades de produção do novo documento, esta pesquisa trabalhou com a linguagem em contexto real de uso.

Por último, a LA se torna a área mais adequada para acolher esta pesquisa por seu caráter transdisciplinar. Celani aponta que o linguista aplicado tem como ponto de partida "um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e, em um contexto de ação, procuram subsídios em várias disciplinas para que possam iluminar as questões em jogo" (CELANI, 2004, p. 114). Essa função mediadora entre as diversas áreas do saber, que possibilita a reflexão, em variados contextos sociais, sobre os fenômenos da ação humana, alinha-se à proposta desta pesquisa, que lançará mão de estudos de diversos autores para conceituar Gestão, bem como Cultura Organizacional e Cultura de Colaboração.

Inicio essa discussão apresentando, no Capítulo I: Fundamentação teórica, (a) os princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural - TASHC, com ênfase nos conceitos explorados nesta pesquisa; (b) uma reflexão sobre os estudos da argumentação; (c) um estudo sobre gestão, para a produção de um conceito fundamentado na TASHC; (d)

uma reflexão sobre pesquisas desenvolvidas, tanto em contextos empresariais como escolares, sobre Cultura Organizacional e Cultura de Colaboração, finalizando por compor proposta de definição desses conceitos a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural.

No Capítulo II - Metodologia, descrevo o contexto e o histórico da pesquisa, o modelo de PPP escolhido, os participantes e a rede de atividades propostas para a escrita do documento, bem como apresento os procedimentos de produção, coleta, análise e interpretação dos dados e os elementos que conferem confiabilidade ao processo de pesquisa. No Capítulo III - Análise e interpretação dos dados, discuto os dados produzidos a partir das categorias de análise e interpretação apresentadas nos capítulos anteriores, bem como a discussão sobre as perguntas de pesquisa, a partir dos resultados obtidos. E, nas Considerações Finais, apresento as reflexões finais. Aproveito para informar o leitor de que os apêndices e anexos desta pesquisa encontram-se disponibilizados em CD afixado na contracapa deste volume.

Por fim, acrescento que este texto está redigido em primeira pessoa do singular porque sou participante ativa do processo de investigação. Em alguns momentos, entretanto, uso a primeira pessoa do plural quando me reporto ao grupo de pesquisa a que pertenço, bem como quando apresento ideias e inferências concernentes às discussões teórico-metodológicas e à análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO I

Fundamentação teórica

Neste capítulo, discorro sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que fornece as bases para as discussões. Em seguida, apresento a perspectiva de argumentação utilizada neste trabalho, trazendo como referência os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa LACE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que serviram de suporte para a análise dos dados. Proponho um conceito de gestão a partir da discussão das definições propostas por outros autores e dos pressupostos da TASHC. Discuto ainda Cultura Organizacional e Cultura de Colaboração, confrontando reflexões de pesquisadores da administração geral e da gestão escolar com uma perspectiva sócio-histórico-cultural.

1.1 A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

Considerando a atividade como categoria primária de análise, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) tem sua origem nos estudos de Vygotsky (1930a, 1930b, 1930c, 1934a, 1934b, 1934c) e Leontiev (1977, 1978) sobre a atividade humana e o desenvolvimento da consciência. Fundamentado numa concepção marxista, Vygotsky construiu sua teoria sobre a concepção de que o indivíduo se constitui como ser humano por meio das práticas sociais. É interagindo com o outro em atividades, por intermédio da linguagem, que o homem se constitui como sujeito e se desenvolve.

Dessa forma, a linguagem viabiliza as relações entre os seres humanos ao mesmo tempo em que é uma ferramenta psicológica que desenvolve o pensamento. A consciência humana emerge dessa relação mediada, sendo construída pelos sujeitos participantes, os quais são considerados como ativos em seu próprio desenvolvimento. Nesse contexto, a interação é o meio pelo qual a linguagem se constitui, ao ser internalizada e externalizada, numa transição do processo interpessoal para o intrapessoal, originando transformações.

Para Hedegaard (1996, 34-35), essa teoria apresenta quatro abordagens distintas:

(a) de atividade, ao considerá-la como unidade de análise que possibilita a compreensão do desenvolvimento humano;

(b) instrumental sócio-histórica, marxista, ao afirmar que a relação dos seres humanos com o mundo é mediada por artefatos culturais ressaltando o conceito de atividade produtiva;
(c) instrumental mediadora;
(d) genética instrumental, ao propor que o aspecto interprocessual da psique humana, primeiramente, surge como atividade prática compartilhada e só posteriormente é internalizada, social, histórica e culturalmente, em cada ser humano.

Para Vygotsky, o foco de estudo é a atividade do indivíduo, que pode ser descrita por meio de uma estrutura triangular que reflete a relação do sujeito com o objeto mediado por artefatos culturais, como representado na figura abaixo.

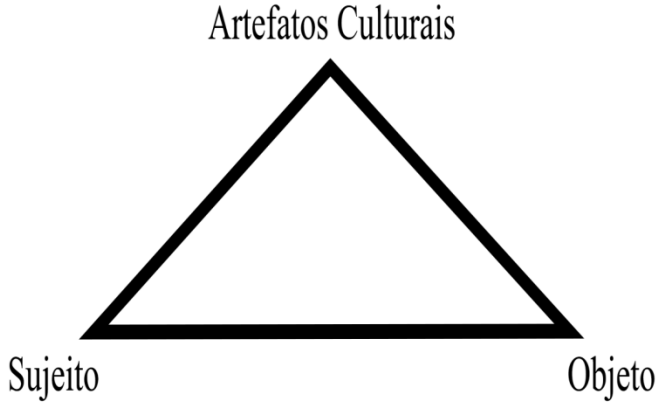


Figura 1: Representação triangular básica de mediação (COLE, 1996)

Leontiev, por sua vez, desloca a ênfase para a distinção entre a ação coletiva e individual e seus estudos recaem não sobre o desenvolvimento da consciência do ser humano, mas sobre o desenvolvimento do sistema de operações psicológicas determinadas por relações concretas entre indivíduo e realidade. O foco, nessa perspectiva, está centrado

nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade, em detrimento do sujeito individual (NININ, 2006). Para o autor russo,

> a atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estreito, ou seja, em uma perspectiva psicológica, é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo[10]. (LEONTIEV, 1978a, p. 66),

Os dois autores consideram a análise da atividade como método na psicologia científica. Vygotsky, porém, teve como principal objeto de estudo a gênese, o desenvolvimento, a função e a estrutura da psique humana, ao passo que Leontiev enfatizou a atividade humana relacionada a sua objetividade, imersa no sistema de relações da sociedade.

Seguindo esses estudos, outros pesquisadores dedicaram-se ao desenvolvimento da Teoria da Atividade, estendendo-se as pesquisas nesse quadro teórico para o norte da Europa, Estados Unidos e América Latina, a partir da década de 1960. O psicólogo finlandês Yrjo Engeström expandiu o conceito de atividade, acrescentando-lhe uma visão sistêmica. De acordo com o autor, "a Teoria da Atividade tem um forte candidato para tal unidade de análise no conceito de atividade humana orientada a um objeto, coletiva e mediada culturalmente ou sistema de atividade"[11] (1999c, p. 9).

Engeström (1999) reestruturou o triângulo proposto por Vygotsky, expandindo-o para o conceito de sistema de atividade, acrescentando a ele novos elementos e mostrando a importância de se analisar não apenas a atividade individual, mas também a atividade coletiva. Enfatizou o papel das contradições como força motriz da transformação da própria atividade, passando a ter, como foco da análise, a natureza complexa da prática social, bem como a sua transformação. O conceito de Sistema de Atividade implica uma rede de elementos que se inter-relacionam: os sujeitos, o objeto da atividade, a comunidade, os instrumentos e artefatos, as regras e a divisão do trabalho.

---

[10]No original: "La actividad es una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida delsujeto corporal, material. En un sentido mas estricto, es decir, a nivel psicológico, es la unidad de vidamediatizada por el reflejo psicológico, cuja función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo."

[11]No original: "Activity theory has a strong candidate for such a unit of analysis in the concept of object-oriented, collective, and culturally mediated human activity, or activity system".

> Nessa perspectiva, uma ATIVIDADE organiza-se a partir da necessidade de um SUJEITO em relação a um determinado OBJETO, relação esta mediada por ARTEFATOS CULTURAIS – instrumentos ou símbolos. Esse SUJEITO é situado histórica e culturalmente em uma determinada COMUNIDADE que, por sua vez, é orientada por REGRAS e por uma DIVISÃO DE TRABALHO. A necessidade do SUJEITO faz com que idealize um determinado RESULTADO para a ATIVIDADE com a qual se envolve (NININ, 2013, p. 35, grifos da autora).

Apresento, a seguir, o esquema que representa esse sistema de atividade, tal como proposto por Engeström (1987, 78).

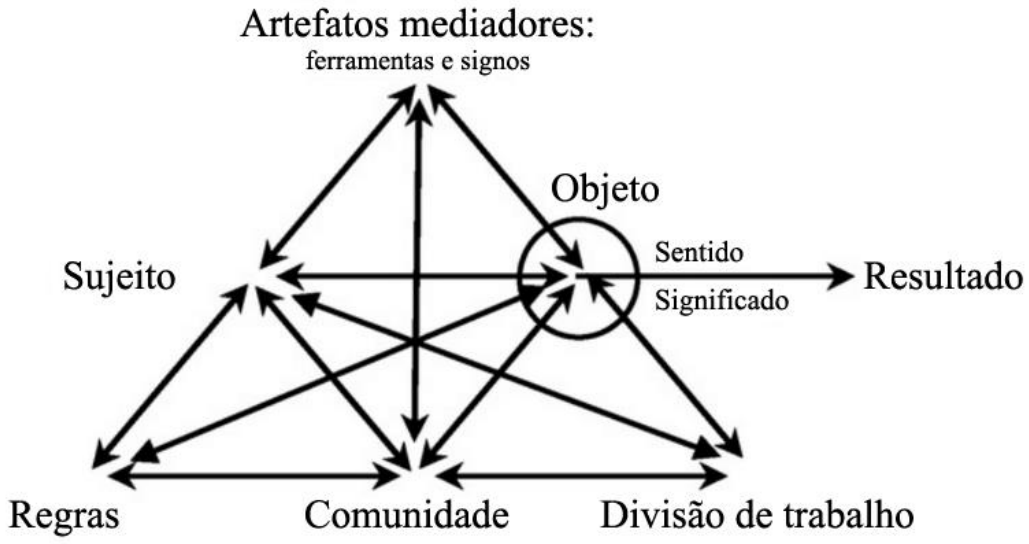


Figura 2: Modelo da teoria da atividade de Engeström (1987, p.78).

No GP LACE, vários autores (LIBERALI, 2006, 2009, 2010, 2012; NININ, 2006; ARANHA, 2009; MAGALHÃES, 2004, 2007, 2010, 2012; SANTIAGO, 2013, entre outros) têm discutido a gestão escolar, com enfoque a partir das questões de linguagem, no quadro da TASHC. No mesmo sentido, também esta pesquisa se insere nesse quadro uma vez que analisa os indivíduos em constante relação social, na produção de novos artefatos culturais, agindo e produzindo história – daí o "social". Além disso, parte do pressuposto de que essas relações são constituídas por atividades específicas, inseridas em determinada cultura, espaço e tempo, possuindo características próprias, valores, modos de agir, pensar e

sentir específicos – o "cultural". Compreende, também, que a constituição dos sujeitos dessas atividades se dá ao longo de uma história, de maneira processual (LIBERALI, 2006).

Ao voltar, portanto, seu olhar para uma rede de atividades que tem como objetivo a produção coletiva de um artefato cultural (o PPP), esta pesquisa revela seu caráter social. Ao considerar que esta produção ocorre num processo histórico, constituído pelos atores e pelas atividades precedentes, revela seu caráter histórico. Ao assumir, como objeto de estudo, o conjunto de significados compartilhados por uma comunidade escolar específica, com características, valores e modos de agir particulares, este trabalho revela seu caráter cultural.

Para o estudo dessa produção de significados compartilhados, esta pesquisa se serviu em especial, nesse quadro teórico, dos conceitos de Sentido e Significado, de Zona de Desenvolvimento Proximal, conceitos que aprofundo nas próximas seções.

1.2 Sentido e Significado

Em *Pensamento e linguagem* (1934c/1987), Vygotsky, ao estudar a constituição do discurso interno, estabelece a distinção entre o significado e o sentido de uma palavra. O significado da palavra, para o autor, é "uma produção social, convencional e de natureza relativamente estável". O sentido, por sua vez, poderia ser definido como a *"*soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência*"* (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 181). Se, por um lado, este reflete uma compreensão individual, aquele reflete a produção social introjetada por cada sujeito. De forma semelhante, para Luria (1986a/2001), o significado é um sistema relativamente estável de generalizações, formado objetivamente ao longo da história, que se pode encontrar em cada palavra, conservando-se igualmente para todas as pessoas. No que diz respeito ao sentido, o autor o entende como o significado individual da palavra, ligado a uma dada situação e imbuído das vivências afetivas do sujeito.

Com base nessas discussões, Ninin (2006) afirma que o significado é constituído a partir de movimentos de generalização, que são imperceptíveis ao indivíduo, mas sustentados no âmbito do coletivo. Constituídos a partir de um sistema de códigos estáveis

no contexto sócio-histórico-cultural, os significados são formações dinâmicas e não estáticas, modificando-se e desenvolvendo-se à medida que a atividade está em andamento. A produção do conhecimento, nessa ótica, é caracterizada pelo ciclo de internalização dos significados socialmente construídos e externalização dos sentidos. Nessa aproximação dos sentidos individuais, colaboração e contradição se articulam para a produção de novos significados compartilhados e novamente internalizados, possibilitando a constituição de novos sentidos.

Na perspectiva da TASHC, as contradições não são equivalentes a problemas, mas, sim, a tensões estruturais que se acumulam nos sistemas de atividades, por um lado, gerando perturbações ou conflitos, mas, por outro, possibilitando tentativas de mudança em todos os elementos da atividade. Nesse quadro, a contradição é a mola propulsora de desenvolvimento da atividade, possibilitando sua expansão. (ENGESTRÖM, 1999b, 2005)

Na relação entre indivíduo e sociedade, um constitui o outro e o ser humano é capaz de produzir sentidos subjetivos e significados sociais. O entrelaçamento, ou antes, a dialética que se constrói entre as categorias gerais da cultura (os significados) e das experiências materiais e emocionais dos indivíduos (os sentidos) faz surgir o pensamento criativo, naquilo que Liberali (2006, 2009) define como *Cadeia Criativa*: uma rede de atividades intencionalmente interligadas, que apresenta traços dos significados compartilhados em cada uma das atividades.

Esse conceito reflete a ideia de elo, união, conexão e se diferencia do conceito de redes de atividades apresentado por Engeström (1999 d) a partir do elemento que é compartilhado no contato dos diferentes sistemas de atividades. Na rede, os sistemas de atividades estão interligados pelo compartilhamento do mesmo objeto. A Cadeia Criativa supõe essencialmente o compartilhamento de significados, cujos traços permanecem e se recriam, entrelaçando-se, de forma criativa, em todos os sistemas. Portanto, se, por um lado, toda cadeia é também uma rede de atividades, por outro, nem toda rede de atividades se configura em uma Cadeia Criativa. Esta pressupõe, ainda, a produção de um conhecimento novo por meio do ciclo ***externalização*** *de sentidos >**aproximação** por meio de contradição e colaboração >**produção** de um novo significado compartilhado >**internalização**: incorporação e re-estruturação de novos sentidos.*

O processo de internalização das experiências refere-se, portanto, a uma apropriação interna de uma operação que foi inicialmente externa: conhecimentos, conceitos, valores e significados produzidos pelo sujeito, por meio da ação mediada pela linguagem (VYGOTSKY, 1934/2001). Cada participante da atividade vai, então, "mobilizando seus sentidos, enunciando-os ou não, relacionando com vários sentidos do seu meio social, para construir coletivamente um significado estável para um determinado grupo em um momento específico" (D'ÂNGELO, 2011, p. 42).

Nesta pesquisa, considerou-se a observação crítica de como as contradições originadas da explicitação dos sentidos dos participantes permitem a produção de novos significados compartilhados, por meio da argumentação. Para a compreensão dessa produção de significados compartilhados, foi importante analisar como a gestão da rede de atividades interferiu nesse processo, permitindo ou não a configuração de uma Cadeia Criativa em uma Cultura de Colaboração.

1.3 A Zona de Desenvolvimento Proximal

Ao conceituar ZPD (*zone of proximal development* ou zona de desenvolvimento proximal), Vygotsky (1934/2001) afirma que o "desenvolvimento decorrente da colaboração (...) é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência" (p.331), ou seja, "o que hoje a criança faz com auxílio poderá fazer amanhã por conta própria" (p. 480). Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes (1930/2003, p. 112).

Vários outros autores continuaram a desenvolver esse conceito, ora colocando ênfase no aspecto relacional da ZPD, ora no conflito que caracteriza sua constituição, ora nas aquisições e no desenvolvimento dela decorrentes. Newman & Holzman (2002), por exemplo, afirmam que as pessoas criam espaços entre quem são, quem estão se tornando e o que as permite se tornar. Segundo esses autores, na construção de ZPDs, vamos além de

nós mesmos, fazendo algo que ainda não sabemos. Magalhães (2009), enfatizando os aspectos "contradição e colaboração" nela presentes, conceitua a ZPD como um espaço dialético, permeado por conflitos e ações colaborativas, constituindo-se em espaço de ação e de transformação, no qual todos os participantes negociam a produção de conhecimento, aprendendo uns com os outros. Já Schneuwly (1994), buscando articular o ensino escolarizado com o conceito definido por Vygotsky, lança o foco sobre o aspecto relacional do conceito, apresentando a ZPD como zona de conflito que considera as relações do indivíduo com seu meio social e os outros indivíduos, bem como seu desenvolvimento e seus conflitos internos. Desse movimento de conflito, resulta uma constante reorganização e a estruturação das funções psicológicas superiores[12] dos indivíduos.

Ao conceito vigotskiano de ZPD, John-Steiner (2000, p. 187) acrescenta o de ZPD mútua, quando diz que "esse contexto colaborativo fornece uma zona de desenvolvimento proximal mútua na qual os participantes podem aumentar o seu repertório de expressão cognitiva e emocional". Conforme acrescenta Aranha,

> isto significa que a ZPD mútua favorece a possibilidade de indivíduos aprenderem um com o outro e se constitui num espaço de crescimento em que cada participante possa ouvir o outro e também ouvir-se de uma outra perspectiva, ou seja, que possa ser, também, o outro para si mesmo; e que, por meio dessa colaboração, possa transcender as limitações da biologia, do tempo, dos hábitos, indo além das limitações e talentos individuais. (ARANHA, 2009, p.25)

Para Aranha (2009), se o conceito de ZPD pode ser aplicado tanto à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças como de adultos, o conceito de ZPD mútua amplia a observação desse fenômeno do âmbito individual para o coletivo, permitindo investigar como coletivos de pessoas aprendem. Ao observar a produção de significados compartilhados pelos participantes da atividade de escrita do Projeto Político-Pedagógico, assumi como pressuposto que essa produção ocorre em espaços compartilhados (ZPDs mútuas), em que há a presença do conflito e da interação colaborativa, acreditando que a gestão das redes de atividades e a argumentação que permeiam esses espaços propiciam a constituição de Cadeias Criativas.

[12] Conforme esclarece Daniels (2003), as funções psicológicas superiores são as funções mentais voluntárias, conscientes, desenvolvidas, tais como a percepção categórica, a atenção e o movimento voluntário.

1.4 A Argumentação

Para o estudo sobre a gestão das atividades de escrita do Projeto Político-Pedagógico, importa discorrer sobre os conceitos relativos à perspectiva enunciativo-dialógica[13] do discurso (M. BAKHTIN, 1929-1930/2006, 1934-35/1998), as maneiras pelas quais as vozes entram em interlocução e conflito. Em especial, o estudo da argumentação desenvolvido pelo GP LACE, fundamenta o delineamento das categorias de análise que permitiram observar como os significados compartilhados foram produzidos no espaço escolar por meio da utilização de estruturas argumentativas.

A argumentação tem sido alvo de muitos estudos, inicialmente no âmbito da retórica, para, contemporaneamente, ser assimilada nos estudos linguísticos e literários. Duas características aproximam as diferentes perspectivas da retórica ao longo da história. Primeiramente, tanto a Retórica Clássica como a Nova Retórica[14] trazem em comum a concepção da argumentação como instrumento para a persuasão. Ambas consideram, como ponto de partida para a argumentação, o antagonismo entre distintos pontos de vista e a necessidade da superação de um por outro a partir dos recursos retóricos. Na perspectiva clássica, a retórica é a "a arte (*techne*) da persuasão pela palavra" (CARDOSO e CUNHA, 1995, p. 29). Por sua vez, para a Nova Retórica, o objetivo da argumentação é "provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento" (PERELMAN&TYTECA, 1958/2005, p.4).

Em segundo lugar, para ambas as concepções, o produto da argumentação é o verossímil, proposto pelo orador como construção do possível, embora não necessariamente verdadeiro. Aristóteles considerava o verossímil como objeto da retórica, deixando o necessário e indubitável a cargo da Ciência e da Metafísica; enquanto que o provável era

[13] Cunhadas por Bakhtin e seu círculo, as categorias monológico e dialógico foram utilizadas para caracterizar a criação literária. Por diversas vezes em seus textos, no entanto, fazem referência ao caráter dialógico da comunicação humana. Nesse sentido, o conceito de dialogismo é utilizado nessa pesquisa e entendido como como princípio constitutivo da linguagem e condição para a produção de sentido do discurso.Na perspectiva dialógica, nosso discurso traz o discurso de outrem, ou seja, "traz a relação eu/outro, em que o sujeito falante é um sujeito social, e não individual, em que seu discurso é construído a partir dos discursos que o precedem e os que o procederão"(MIASCOVSKY,2008, p.108).

[14] Chamo de Retórica Clássica os estudos desenvolvidos desde a Antiguidade até o início do século XX. A Nova Retórica é representada pelo novo fluxo de discussões inaugurado por Perelman, com a publicação do *Tratado da Argumentação* (1958/2005), e seus seguidores.

responsabilidade da Dialética. Para a Nova Retórica, a adesão nada teria a ver com a verdade ou a falsidade das teses que o orador procura defender, mas, antes, com o seu poder argumentativo, o que implica, finalmente, pressupor que é tão possível defender uma tese como a sua contrária (PERELMAN, 1987).

A partir da perspectiva dialógica de Bakhtin, a consideração do conceito de polifonia[15] na constituição de todos os discursos trouxe uma nova compreensão da argumentação, adotada pelo GP LACE, que rompe com as perspectivas da retórica clássica e da nova retórica, incorporando novas características ao conceito de argumentação. Para Bakhtin , "a evolução ideológica do homem [...] é um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem" (1934-35/1998, p. 142), que podem surgir como palavras autoritárias ou palavras internamente persuasivas. Prossegue ainda o autor russo, afirmando que a palavra autoritária está unida à autoridade (da ciência, do dogma religioso, do livro de moda, por exemplo) e exige o reconhecimento e a assimilação, mostrando uma estrutura semântica imóvel e amorfa, acabada e monossêmica. Já a palavra persuasiva, que é comumente metade nossa, metade de outrem, segundo Bakhtin, "não é tanto interpretada por nós, como continua a se desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos" (BAKHTIN, 1934-35/1998, p. 146) .

Para Mosca (2004), essa compreensão da constituição dos sujeitos pelas sucessivas interações discursivas amplia a compreensão da argumentação, possibilitando entendê-la como um processo de confronto de subjetividades, de consideração pelo outro, ou seja, como a capacidade de reagir e de interagir diante das propostas e de teses que são apresentadas. De acordo com Koch (KOCH, 1996, p. 19), o "ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico

[15] Dialogando com Bakhtin, Bezerra (2010) define a polifonia como a convivência e a interação de uma "multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo" (2010, p. 194). Por serem sempre construídos em interação, os sentidos de um sujeito são sempre permeados dos sentidos e significados produzidos em interações prévias.

fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo". Na mesma direção sinaliza Pontecorvo ao afirmar que

> o pensamento e o raciocínio individuais são construídos por meio de práticas sociais discursivas: os processos interativos que são mantidos publicamente na troca com outros indivíduos são a base para qualquer competência que possa ser interiorizada e são reativados em outros contextos de discurso e raciocínio. (PONTERCOVO, 2005, p. 55)

Leitão&Banks-Leite (2000) afirmam, ainda nessa mesma perspectiva, que argumentar, nos contextos de aprendizagem, não implica necessariamente ceder e aceitar um ponto de vista, mas, sim, um método pelo qual é possível reconstruir visões, alcançando uma melhor abordagem de diferentes pontos de vista para trabalhar com uma situação que envolva mudanças conceituais. Essa visão ultrapassa a concepção da argumentação apenas para a persuasão, ampliando seu conceito para toda interação discursiva que promove a aproximação de pontos de vista diferentes, modificando a visão do objeto da argumentação, o qual deixa de ser o verossímil para se tornar a produção de *significados* e a contribuição para a internalização de *sentidos*.

Numa compreensão semelhante, Liberali (2013) propõe o conceito de argumentação colaborativa. Para a autora, a argumentação assume grande importância em contextos escolares não apenas como objeto de estudo, mas, principalmente, como meio para o ensino e a aprendizagem, constituindo-se como o centro do processo de formação dos envolvidos em processos educacionais. Também para essa pesquisadora, o objetivo da argumentação se desloca da persuasão, ou da prevalência de um ponto de vista sobre outro, para a "produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados novos e relevantes para a comunidade" (LIBERALI, 2013, p. 108). Tomando como referência uma perspectiva de educação fundamentada em uma visão multicultural do conhecimento (The New London Group *apud* LIBERALI, 2013[16]), o conceito de argumentação colaborativa se sustenta pelas seguintes razões:

[16] The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *IN:* COPE, B. ; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of Social Futures.* New York: Cambridge, 2000, p. 9-32.

a) se existem múltiplas formas possíveis de representação da realidade, a argumentação fornece a base para o encontro de culturas em espaços de ensino-aprendizagem;
b) se existem múltiplas possibilidades de representar e viver a realidade, o espaço escolar é o contexto privilegiado para a reflexão sobre a vivência e não para a apresentação de verdades absolutas e inquestionáveis;
c) se os conhecimentos são muitos, variados, diferentes, em constante processo de transformação, a argumentação pode contribuir para o frequente questionamento dos saberes;
d) se o debate tornar pertinente e relevante o pensamento e a ação que se realizam no contexto escolar, a argumentação pode propiciar a superação da aridez que distancia a escola da vida dos seus atores e expandir sua atuação para além de seus muros.

A presença da argumentação colaborativa em contextos de formação, como o descrito nesta pesquisa, gera uma mudança nos papéis exercidos por formadores e formandos. Os formadores deixam a posição de avaliadores e controladores das interações entre os participantes da atividade de formação, para assumir a função de instigadores de apresentação de pontos de vista, suportes, contraposições, novas posições, bem como de apresentadores de novos pontos de vista e de questionadores das posições apresentadas. Aos formandos, cabe o papel de assumir posições em relação aos temas em debate, buscando sustentação para seus pontos de vista, questionado as posições diferentes, procurando formular acordos, explorar novas perspectivas e criar novas ideias. Essa nova configuração de papéis gera, de acordo com Liberali, a "base para criar a crise e propiciar um repensar sobre tópicos tomados como certos" (LIBERALI, 2013, p. 110).

Se considerarmos o conceito de ZPD tal como proposto por Vygotsky (1934/2001), como a possibilidade de o sujeito realizar, em colaboração, muito mais do que poderia sozinho, podemos entender que

> a argumentação no enquadre colaborativo pressupõe embates de sentido em que os sujeitos se engajem em intensa participação afeto-cognitiva e colaborem para a produção coletiva de conhecimentos, indo além do que podem ir sozinhos. (LIBERALI, 2013, p. 108)

Partindo dessa concepção de argumentação, analisei a produção de significados compartilhados nas interações propiciadas pela rede de atividades proposta, buscando mapear os sentidos e significados externalizados nas atividades propostas e identificar se e como a gestão das atividades e a organização da argumentação propiciaram a constituição de uma Cadeia Criativa em uma Cultura de Colaboração.

1.5 A gestão escolar

Nesta seção, discuto o conceito de gestão sugerindo uma definição a partir dos pressupostos da TASHC e apresento uma reflexão sobre Cultura Organizacional e Cultura de Colaboração, confrontando as ideias de autores da administração geral e escolar com o quadro sócio-histórico-cultural.

A administração tradicional divide as áreas de atuação do gestor em tarefas, estruturas, pessoas, tecnologia e ambiente (CHIAVENATO, 1997), enfatizando, por meio dessas cinco diferentes dimensões de atuação, a necessidade da articulação dos recursos humanos e materiais disponíveis na organização. Libâneo define gestão, apresentando também uma compreensão da necessidade que justifica sua existência: "para que as organizações funcionem e assim realizem seus objetivos" (LIBÂNEO, 2001, p.78).

A partir dessas duas reflexões, pode-se depreender que a gestão se origina da necessidade de coordenação do trabalho humano e da articulação dos recursos disponíveis (tempo, espaço, pessoas, recursos financeiros) com vistas a um objetivo comum. Mas esta tripla e real necessidade – organização do trabalho, articulação de recursos e alcance de objetivos – embora possa ser considerada como justificativa da gestão, não esgota as possibilidades de sua definição.

Ao conceituar a gestão escolar, Lück afirma que ela

> [...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 2000, p.11)

Nessa definição, a autora considera a gestão como uma forma de atuação com tríplice objetivo: organização, mobilização e articulação de recursos materiais e humanos, com vistas a garantir o avanço dos processos educacionais para consecução dos objetivos da educação por ela explicitados (tornar os alunos "capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento"). Em outro trabalho, essa mesma autora avança em sua definição, entendendo a gestão escolar como

> uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p.23).

Nesse segundo momento, Lück opta por definir o conceito como uma "área de atuação", a partir de suas ações específicas, colocando, como seu objetivo geral, a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos. Ao longo dessa obra, delimita os âmbitos de atuação do gestor em gestão de resultados, de pessoas, pedagógica, administrativa, do clima e cultura escolar, e do cotidiano. As duas definições colocam o foco nas ações desenvolvidas pelos gestores. Libâneo (2001), por sua vez, enfatiza o caráter de decisão e supervisão inerentes à gestão, ao considerá-la um processo, quando afirma: "para que as organizações funcionem e assim realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É este processo que denominamos de gestão" (p.78). Apesar da diferença de foco, ambos os autores conceituam a gestão a partir de suas ações.

Na perspectiva da TASHC, Engeström (2004), insere, ao lado da prática, a atividade discursiva na conceituação de gestão, diferenciando a gestão de outras atividades profissionais pela relação que se estabelece entre a prática e o discurso. Para esse pesquisador, existem três tipos de relação que caracterizam as diferentes atuações profissionais:

(a) instâncias profissionais em que a prática e o discurso estão completamente divorciados;

(b) instâncias nas quais a prática é acompanhada e complementada, mas não substituída ou realizada exclusivamente pelo discurso;
(c) instâncias em que prática e discurso parecem fundir-se quase completamente.

Segundo o autor, a gestão se enquadra na terceira categoria, como uma atuação que "discursivamente cria novas formas de atividade e organização"[17] (2004, p. 1) ou como um "fazer história argumentativo"[18]. Para descrever esse fazer história, o autor reconstitui as categorias compostas por Spinosa, Flores e Dreyfus (1997), que lhe parecem uma interessante tentativa de conceituar essa prática imersa nas atividades diárias: a articulação, a reconfiguração e a apropriação cruzada. Tomadas como formas de superar a tensão entre as práticas estandardizadas e baseadas no senso comum e o que efetivamente se realiza na gestão, fundamentando o fazer história, cada uma dessas categorias apresenta uma ação específica e um discurso característico, aos quais Engeström acrescenta um tipo de ancoragem.

a) A ancoragem superior, característica da articulação, depende de uma "linguagem paradigmática", ou seja, está vinculada ao questionamento do valor histórico, das consequências sistêmicas e do potencial das decisões. Esse tipo de intervenção é utilizado para a tomada de decisões e a pergunta que a representa é "por quê?".
b) A ancoragem inferior, que caracteriza a reconfiguração, utiliza-se de uma "linguagem experiencial e descritiva" e se realiza por meio do questionamento sobre como as decisões serão implementadas, como refletem as contradições e como conduzirão ao avanço da organização, bem como de que maneira propiciarão a solução de problemas e a geração de inovações. Essa categoria de atuação é predominante na construção de modelos da organização e sua pergunta-chave é "como?".

[17]Tradução minha: *For studies of managerial discourse, this implies that we should look for ways of capturing how managers discursively create new forms of activity and organization.*
[18]No original: *Argumentative history-making.*

c) A ancoragem lateral, utilizada pela apropriação cruzada, repousa sobre uma "linguagem interpretativa" e envolve a comparação da visão da organização com a de seus parceiros e competidores. Esse tipo de ação caracteriza o movimento de *benchmarking*[19] da organização e tem, como pergunta marcante, "o quê?".

Tomando essas três categorias de ação, Engeström define a gestão como uma produção reconfigurativa de visões e articulativa produção de decisões. Embora discuta a gestão num âmbito geral e, portanto, não considere a situação específica da gestão escolar, o autor retoma os aspectos das ações e da tomada de decisões, trazendo para o conceito uma dupla contribuição. Primeiramente, a reflexão sobre a gestão como prática discursiva, em que linguagem e ação estão fortemente imbricadas, às vezes fundindo-se. Num segundo momento, a consideração do gestor como produtor da visão da organização, ou como corresponsável pela construção dos significados compartilhados de sua instituição, seja por meio da articulação de significados existentes, seja pela reconfiguração dos modelos de compreensão e análise, ou ainda pela responsabilidade de trazer, para o interior da instituição, outras visões presentes no cenário em que está inserida.

O quadro a seguir resume as características dos três tipos de intervenção gestora propostos pelo autor.

[19] Processo de comparação por meio do qual uma empresa examina sistematicamente como outra(s) trabalha(m), a fim de aprimorar a sua própria operação e produtos (HOUAISS, 2009).

Tipos de intervenção gestora

	Articulação	**Reconfiguração**	**Apropriação**
Descrição	O padrão de atividade não é modificado, mas práticas e valores importantes, que haviam se tornado vagos, confusos ou haviam sido perdidos adquirem nova coerência.	Um aspecto marginal da atividade torna-se dominante e o padrão é completamente transformado (conceito próximo ao de expansão, descrito por Engeström, 1999c).	Práticas, ideias ou ferramentas são tomadas de outras atividades ou áreas. Pode ou não mudar completamente o padrão da atividade.
Discurso	Discurso persuasivo, com base em princípios. Linguagem paradigmática: explicitação de conceitos, apresentação de modelos sistêmicos e de análises históricas.	Linguagem experiencial e descritiva: casos, sentimentos e etnografia.	Linguagem interpretativa e narrativas pessoais.
Ações	Tomada coletiva de decisões.	Construção de modelos.	*Benchmarking*.
Perguntas-chave	Por quê?	Como?	O quê?
Tipo de ancoragem[20]	Ancoragem superior	Ancoragem inferior	Ancoragem lateral
Ações epistêmicas	Questionamento sobre seu valor e potencial histórico.	Questionamento sobre como as ações serão implementadas, como alavancarão o ciclo de vida da organização, e como se relacionam com as contradições presentes na organização.	Questionamento sobre as visões de seus concorrentes e parceiros.
Ferramentas representacionais	Questionamento sobre suas consequências sistêmicas.	Questionamento sobre como as ações afetarão e solucionarão problemas e gerarão soluções inovativas na organização aqui e agora.	Questionamento sobre o que os concorrentes e parceiros fariam na mesma situação.

Quadro 1: Tipos de intervenção gestora (ENGESTRÖM, 2004). Elaborado pela autora.

[20] No original, as categorias são chamadas de *anchoring up*, *anchoring down* e *anchoring sideways.*

Na perspectiva da TASHC, tomando por base o conceito de gestão como rede de atividades intencionalmente organizadas em cadeia, surgem algumas implicações. A primeira delas é que cada atividade (ou sistema de atividades) contará com todos os seus elementos constitutivos - os sujeitos, o objeto da atividade, a comunidade, os instrumentos e artefatos, as regras e a divisão do trabalho. A segunda, é que a cadeia implica a ideia de elo, união, conexão, e se diferencia do conceito de redes de atividades apresentado por Engeström (1999d) a partir do elemento que é compartilhado no contato dos diferentes sistemas de atividades. Na rede, os sistemas de atividades estão interligados pelo compartilhamento do mesmo objeto; a cadeia supõe essencialmente a intencionalidade e o compartilhamento de significados, cujos traços permanecem e se recriam, entrelaçando-se, em todos os sistemas.

Considerando que é por meio das atividades que o conhecimento humano – individual e coletivo – é produzido, num processo de internalização e apropriação pelo indivíduo e externalização e produção de significados compartilhados, nos coletivos, assumo que o resultado dessa cadeia de atividades é a produção de conhecimento nesses dois níveis e, portanto, entender que a finalidade da gestão é, primeiramente, articular os elementos constitutivos para a realização de cada atividade e, em segundo lugar, propiciar o entrelaçamento das diversas atividades, permitindo assim que o conhecimento seja produzido na organização escolar. Essa visão se assemelha àquela proposta por Engeström à medida que compreende dois movimentos – um de articulação/tomada de decisões, outro de produção de modelos – aqui, significados compartilhados. A partir daí, os motivos ou objetos idealizados e compartilhados nortearão a gestão de novas atividades interligadas em cadeias, para sua consecução. Ao conceituar a gestão como "produção reconfigurativa de visões e articulativa produção de decisões", o autor enfatiza, portanto, como finalidades, a construção de significados compartilhados e a tomada de decisões, a partir da elaboração de modelos internos e da apropriação de visões externas.

Os estudos desenvolvidos pelo GP LACE, entretanto, acrescentam ainda três elementos-chave, a serem considerados numa perspectiva sócio-histórico-cultural da gestão: a criticidade, a criatividade e a colaboração. A criticidade se caracteriza por uma

intervenção que, ao mesmo tempo, busca entender e transformar a realidade, com vistas a, em situações argumentativas, partindo de uma controvérsia ou conflito, achar um ponto de acordo para a produção de novos saberes (ARANHA, 2009; LIBERALI, 2009). A criatividade se configura pela produção de conhecimentos novos no processo de externalização e internalização que caracteriza a cadeia de atividades. E a colaboração se refere a um espaço dialético, permeado por conflitos e ações colaborativas, constituindo-se em espaço de ação e de transformação, no qual todos os participantes negociam a produção de conhecimento, aprendendo uns com os outros (MAGALHÃES, 2009).

Esses três elementos qualificam a gestão que, num quadro sócio-histórico-cultural, engloba, conforme afirma Liberali,

> um valor crítico, criativo e colaborativo através do qual os indivíduos têm a oportunidade de se engajar em processos constantes de aprendizagem e desenvolvimento individuais e coletivos. Além disso, é essencial que esta gestão seja entendida no contexto das redes de atividades em cadeia intencional, que envolvem atividades de diagnóstico, planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de projetos conjuntos[21] (LIBERALI, 2012, p.9).

Tomando como base esses conceitos estabeleço, como finalidade da gestão, no quadro da TASHC, a criação de espaços de participação e produção de significados compartilhados, de forma crítica, criativa e colaborativa, com vistas à aprendizagem expansiva individual e coletiva, por meio do planejamento coletivo de objetivos, metas e ações, assim como da garantia de sua implementação.

1.6 Cultura Organizacional

O conceito de cultura organizacional foi inserido na escola na década de setenta. Brito (1998) assim a define:

> [...] um conjunto de pressupostos básicos que um grupo determinado inventou, descobriu ou desenvolveu ao lidar com problemas de adaptação externa e de

[21]Tradução minha: "…entails a critical, creative and collaborative value through which individuals have a chance to engage in constant processes of individual and collective learning and development. Moreover, it is essential that this managementis understood in the context of networks of activities in intentional chain, which involves activities for diagnosis, planning, development, monitoring and evaluation of joint projects."

> integração interna. São hipóteses que funcionaram bem o suficiente para serem consideradas válidas e ensinadas a novos membros como a forma mais correta de perceber, pensar e sentir os dados relacionados a esses problemas (BRITO, 1998, p. 132).

Desde então, diversos autores discutiram a cultura organizacional em contextos escolares. Nóvoa (1992) conceitua a cultura como o conjunto de elementos que explicam a sua própria configuração, como também suas relações com a comunidade. Para ele, a cultura da escola é constituída por duas zonas: uma de visibilidade e outra, de invisibilidade. A zona de invisibilidade é composta pelas bases conceituais e pressupostos invisíveis, ou seja, os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização, e a zona de visibilidade corresponde às manifestações verbais e conceituais, às manifestações visuais e simbólicas e às manifestações comportamentais. Nóvoa (1992) ainda classifica a cultura em interna (conjunto de significados e quadros de referência partilhados pela organização) e externa (variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição de sua própria identidade).

Alguns autores têm descrito as organizações, dentre elas, as organizações escolares, como organismos independentes, espaços de complexidade, onde as diversidades se encontram e as relações se tecem de forma multifacetada, gerando um contexto repleto de variáveis. Para Capra (2002), por exemplo, a cultura organizacional é construída historicamente por seus próprios membros: a rede inteira gera a si mesma, construindo um contexto comum de significados, um corpo comum de conhecimentos, regras de conduta, um limite e uma identificação coletiva para seus membros. Também para Hessel,

> Essa dinâmica inclui, em específico, a criação de um limite feito de significados e, portanto, de uma identidade entre os membros de uma rede social, baseada na sensação de fazer parte de um grupo, que é a característica que define a comunidade. (HESSEL, 2003, p.43)

Observando-se o ambiente escolar, pode-se constatar que alunos, professores, funcionários e pais com culturas e valores diversos se encontram naquele local para entrar em contato com um conhecimento que também não é único e universal. As ambiguidades presentes na sociedade adentram os muros da escola, que se torna o lócus da discussão de

todas as realidades humanas e sociais. A organização escolar se torna, desse modo, um sistema vivo (CAPRA, 2002), capaz de regenerar-se, evoluir naturalmente. Pode-se dizer um sistema autopoiético (MATURANA; VARELA, 1995), autônomo. Dotado de individualidade, de incerteza, ambiguidade e complexidade, esse sistema reage com o exterior sendo capaz de criar suas próprias determinações e finalidades. É o que Morin (2005) chama de sistema auto-eco-organizador.

Essa individualidade tem um papel importante no desenvolvimento das organizações. Para Lück, "cada escola tem uma personalidade própria, construída coletiva e historicamente por seus atores, no enfrentamento dos desafios" (LÜCK, 2010, p. 34). Segundo a autora,

> como a escola existe para cumprir objetivos da sociedade, a formação e evolução de sua cultura devem servir a propósitos elevados, superiores aos interesses meramente pessoais daqueles que atuam na organização escolar, em vista do que o esforço contínuo dos gestores escolares deva ser a orientação da cultura escolar como um todo para orientar-se por valores educacionais elevados. (LÜCK, 2010, p. 171)

A autora aponta a intervenção consciente e consistente no desenvolvimento da cultura organizacional (LÜCK, 2010) como tarefa importante do gestor. Nessa ótica, a gestão se justifica, num primeiro nível, pela necessidade de coordenação do trabalho, articulação de recursos e consecução de objetivos, e, num segundo, por emergir da necessidade de intervenção sobre a cultura escolar com vistas a contribuir para seu desenvolvimento.

Na mesma linha, Brito (1998) afirma que, para uma ação gestora e para qualquer reorganização ou mudança que se pretenda, é necessário considerar a ambiência epistemológica que envolve a escola, ficando a ação inviabilizada caso o gestor não considere o clima[22] e cultura do ambiente escolar. Por outro lado, como acrescentam Fullan e Hargreaves (2000), a intervenção sobre a cultura organizacional é extremamente difícil,

[22] Lück define clima organizacional como a "atmosfera psicológica existente em uma organização, que influencia a maneira como as pessoas agem e reagem" (LÜCK, 2010, p. 69). Por não se tratar do escopo dessa pesquisa, não trataremos esse conceito aqui, mas é importante ressaltar que "clima e cultura organizacionais são conceitos intimamente associados, por estarem inseridos aspectos de um nos do outro, de tal modo que se percebem aspectos do clima na cultura e vice-versa" (LÜCK, 2010, p. 62).

uma vez que se trata de uma organização viva, com reações decorrentes das interações complexas que se estabelecem nas comunidades de prática[23], fugindo às consequências esperadas por nossa intencionalidade.

Os autores concordam, todavia, com a importância dessa ação intencional sobre a cultura escolar, acrescentando ainda que a cultura é ambígua e possui um caráter contraditório, pois conta sempre com elementos que forçam a inovação, bem como com elementos que pressionam a conservação. Para eles, o gestor escolar, a serviço da atividade principal, ou seja, da efetivação do processo de ensino-aprendizagem, deve estar preocupado com a participação de todos os integrantes do trabalho escolar, criando climas organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas, favorecendo redes pensantes (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Esses pesquisadores têm discutido a cultura organizacional em contextos escolares, frequentemente dialogando com os quadros conceituais advindos da Administração de Empresas, tentando inserir nesses contextos a especificidade da escola. Tomando os elementos presentes nas definições anteriormente apresentadas, pode-se observar que todas trazem alguns elementos em comum, variando na ênfase atribuída a cada um.

Alguns autores enfatizam o caráter conceitual, definindo como um dos elementos da cultura o "conjunto de pressupostos básicos" (BRITO, 1998), ou o conjunto de "bases conceituais e pressupostos invisíveis", tais como valores, crenças e ideologias (NÓVOA, 1992), ou ainda como um "contexto comum de significados" ou um "corpo comum de conhecimentos" (CAPRA, 2002). Outros destacam práticas e ações ensejadas por esse conjunto de significados compartilhados, inserindo, como elementos da cultura, "manifestações visuais e simbólicas" e "manifestações comportamentais" (CAPRA, 2002). Outros, ainda, enfatizam o caráter de constituição de uma "identidade coletiva" (HESSEL, 2003; CAPRA, 2002). Eventualmente, destaca-se o aspecto autogerador da cultura (MATURANA E VARELA, 2005; MORIN, 2000).

[23] Comunidades de prática são "grupos cuja aproximação e interações caracterizam-nos como células dentro da atividade organizacional" (CARVALHO, 2006, p. 67)

Considerando o conceito de produção de conhecimento por meio das atividades, num processo de internalização e apropriação pelo indivíduo e externalização e produção de significados compartilhados, nos coletivos, compreendo a Cultura Organizacional como o conjunto dos significados compartilhados de uma determinada organização. Essa definição, em sua simplicidade, abarca as características levantadas pelas definições anteriores, permitindo afirmar que a Cultura Organizacional assim definida

a) constitui-se por um conjunto de significados compartilhados e sócio-histórico-culturalmente produzidos nas atividades desenvolvidas na organização;
b) reflete-se nas ações, operações e atividades da organização como referência, emergindo nos sentidos individuais;
c) gera uma espécie de identidade coletiva, uma vez que, ao mesmo tempo em que é constituída pelos sujeitos, também os constitui;
d) é autogerada pelo processo de externalização de sentidos/internalização de significados compartilhados gerado nas atividades da organização.

Essa concepção, entretanto, carrega um questionamento: se a cultura se autogera, como pode a intervenção gestora orientá-la ou direcioná-la, como sugerem Lück ou Fullan e Hargreaves? Mais uma vez, recorro aos conceitos de articulação, reconfiguração e apropriação, de Engeström, que permitem entender a intervenção gestora sobre a cultura como ação discursiva, que se realiza pela tomada de decisões, pela construção de modelos e pelas ações de *benchmarking*.

A produção de significados compartilhados ultrapassa e transcende a ação gestora, uma vez que se dá pelas e nas interações entre os diferentes atores da Comunidade Escolar, propiciadas pelas atividades. A intencionalidade da atuação gestora, entretanto, permite uma intervenção que, se não determina a Cultura Organizacional, pode contribuir para imprimir-lhe uma direção. Como anteriormente explicitado, a direção empreeendida, no quadro da TASHC, é a da criticidade, da criatividade, da colaboração. Ainda que não seja nessa direção, é esse conjunto de ações – articulação, reconfiguração e apropriação – que

possibilitará a produção de uma identidade coletiva, oriunda do entrelaçamento dos sentidos individuais.

Por fim, aproximar essas reflexões à conceituação de gestão apresentada na seção anterior permite depreender que as necessidades de organização do trabalho, articulação de recursos e consecução de objetivos são respondidas pela consideração das ações e da tomada de decisão como constitutivas da prática gestora. A necessidade de intervenção sobre a cultura organizacional encontra resposta no conceito que explicita o caráter discursivo da gestão e sua corresponsabilidade pela produção dos significados compartilhados da organização. A perspectiva sócio-histórico-cultural enfatiza, ainda, o caráter intencional da gestão, na articulação em cadeia dessas atividades. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que considera as relações complexas que se estabelecem no interior da organização, com seus condicionantes, sua multiplicidade de visões, valores e interesses, com suas contradições, relações hierárquicas e de poder, a gestão propõe a busca da criticidade, da criatividade e da colaboração, como elementos que caracterizem não apenas a ação gestora, mas, também e principalmente, a cultura escolar.

1.7 Cultura de Colaboração

A gestão escolar tem uma relação complexa e comprometida com seus modelos – ao mesmo tempo em que devem servir aos resultados, precisam ser modelo do que a escola ensina. Ao assumir determinado modelo de gestão, a escola ratifica seus pressupostos. É por esse motivo, que proponho aqui, a visão da rede de atividades a serviço da produção de culturas de colaboração e da intervenção gestora na busca de organizações aprendentes. (FULLAN; HARGREAVES, 2000). A simples existência da colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma verdadeira cultura de colaboração. Fullan e Hargreaves (2000) elencam quatro formas de colaboração, das quais apenas a última consideram como verdadeiramente constituidora de uma cultura de colaboração.

No modelo chamado de balcanização, a comunidade escolar é composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e supremacia. Os professores, nesse modelo, agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas.

Podem-se presenciar visões muito diferentes quanto à aprendizagem, aos estilos de ensinar, à disciplina, ao currículo. Essa organização pode conduzir a uma comunicação insuficiente, à indiferenciação ou a grupos que seguem caminhos diferenciados na escola, podendo gerar disputas e conflitos no que diz respeito a espaço, tempo e recursos.

Na colaboração confortável, assiste-se à predominância do oferecimento de conselhos, troca de atividades e dicas, partilha de materiais, de natureza mais imediata, específica e técnica. O foco no imediato, de curto prazo, e, na prática, à custa das preocupações com um planejamento em longo prazo, são características desse modelo, que não implica os princípios da prática reflexiva. É dada grande ênfase ao partilhar e ao celebrar experiências, e pouca importância ao questionar o que ocorre internamente e além dos muros da escola.

A ação colegiada programada ou colegiado arquitetado caracteriza-se pelo conjunto de procedimentos burocráticos formais e específicos para aumentar a atenção dispensada ao planejamento conjunto de professores, às consultas e às outras formas de trabalho em equipe. Trata-se de artifícios administrativos, planejados para levar o sistema de colegiado e cooperação adiante, cuja intenção é encorajar uma maior associação entre os professores e reforçar atos como compartilhar, aprender e se aperfeiçoar em termos de habilidades e conhecimento. Pode ser uma fase preliminar útil ao surgimento de relações de colaboração mais duradouras entre os professores, auxiliando a implementação bem-sucedida de novos métodos e novas técnicas, de origem externa, em uma cultura escolar mais responsável e apoiadora. Entretanto, não se configura, ainda, numa cultura colaborativa, uma vez que sua intencionalidade é heterônoma e depende de articulação externa.

O colegiado arquitetado pode ser o primeiro passo na constituição de culturas colaborativas, mas é preciso muito tempo, atenção e sensibilidade para sua construção. Os princípios centrais que fundamentam as relações de cooperação são a percepção de que a experiência cotidiana de trabalhar com outros é a melhor via para a compreensão e cooperação e a consciência de que o desenvolvimento do professor é inseparável do desenvolvimento do currículo. Segundo Fullan e Hargreaves,

> [...] para atingir uma mudança fundamental, profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento devem ir além do processo decisório e do planejamento cooperativos, além do partilhar de experiências e recursos, das relações de apoio interpessoal investidas no trabalho conjunto, da observação mútua e da indagação reflexiva focalizada. As colaborações eficientes operam no mundo das ideias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e do trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.76).

Na mesma linha, John-Steiner (2000) define alguns padrões de colaboração, descrevendo os papéis que os participantes assumem em cada uma delas sobre a intensidade de colaboração, duração, processos interacionais envolvidos e objetivos. No contexto escolar, interessam os seguintes padrões pela autora descritos:

a) Colaboração distribuída: ligados por interesses similares, os indivíduos assumem, tanto em contextos mais informais como em contextos organizados, uma divisão de papéis informal e voluntária. Ocasionalmente, podem surgir "*insigths*" pessoais, podendo o grupo se romper e formar outros grupos, quando as trocas se tornam controversas.

b) Colaboração complementar: forma mais frequentemente encontrada, envolve compreensão mútua, caracterizando-se pela divisão de trabalho baseada no saber complementar, nos papéis e no temperamento dos participantes, que negociam metas e trabalham para um uma visão comum. Envolvendo um processo não apenas cognitivo, mas de apropriação intelectual e emocional, resultado de um engajamento sustentado, este tipo de relacionamento proporciona benefícios pessoais, que vão além da mera realização de tarefa conjuntamente negociada.

c) Colaboração integrativa: forma particular de interdependência humana, requer dos participantes um período prolongado de compromisso e empenho numa atividade comum, motivada pelo desejo de transformação de conhecimento. Envolve o diálogo, tomada de riscos e uma visão negociada, produzindo nos

> participantes um padrão comum de crenças ou ideologia, que os sustenta em períodos de oposição e insegurança.

John-Steiner (2000) destaca três elementos cruciais para o sucesso de um empreendimento colaborativo: a atuação conjunta, o interesse na resolução de problemas comuns e o compartilhamento, por cada participante, de outras maneiras de pensar, expandindo seus próprios entendimentos. Processos dinâmicos e mutáveis, os esforços colaborativos, na visão da autora, implicam riscos emocionais e intelectuais assumidos pelos indivíduos para a construção de mutualidade e interdependência produtiva, desenvolvendo uma visão compartilhada, bem como a consecução conjunta de resultados negociados.

Ao buscar definir a colaboração, os autores apresentados descrevem alguns traços constitutivos que se repetem e me parecem essenciais para essa conceituação. Inicialmente, colaboração pressupõe a **participação coletiva em um mesmo sistema, rede ou cadeia de atividades**. Para que a colaboração aconteça, é necessário que os participantes estejam engajados em um trabalho comum e compartilhem o motivo ou o objeto da atividade, de tal forma que esforços conjuntos sejam empreendidos numa mesma direção. Em segundo lugar, colaboração implica **intencionalidade**. Ninin (2006) descreve a colaboração como ação consciente de trabalhar com o outro. Os movimentos internos necessários à colaboração demandam a existência de uma intencionalidade dos participantes.

Em terceiro, a colaboração demanda o **compartilhamento de sentidos e a produção de significados compartilhados**. Para Magalhães, o conceito de colaboração pressupõe "que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias ou discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio" (MAGALHÃES, 2004, p.75). A ausência desse compartilhamento caracteriza uma relação de cooperação, de ajuda mútua, mas não de colaboração. O quarto elemento que caracteriza a colaboração é a consequente transformação, o **desenvolvimento individual e coletivo** decorrentes do compartilhamento de sentidos e da produção de novos significados. Nessa direção, como aponta Vygotsky (1934/2000), a colaboração é um

processo capaz de provocar o aprendiz em direção ao desenvolvimento da capacidade de solucionar uma situação-problema com base em estratégias grupais, que lhe propiciam negociar significados, compartilhar artefatos, conhecimentos prévios e conhecimentos já sistematizados.

O quinto elemento constitutivo da colaboração é a **contradição**, como força motriz que gera aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1999). Para Magalhães, a ação colaborativa "revela contextos de ação em que os participantes constroem sentidos, questionam suas representações e valores e problematizam escolhas" (MAGALHÃES, 2007, p. 78). Para a autora, a colaboração, envolvida em uma proposta de produção crítica do conhecimento, não implica semelhança de conhecimento ou de ideias, sentidos, representações e valores, mas, sim, conflitos, tensões e questionamentos, que possibilitem aos participantes distanciamento, reflexão e consequente autocompreensão dos discursos.

Ninin descreve ainda cinco princípios que devem pautar a colaboração, definida como "um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto" (NININ, 2006, p. 24):

a) responsividade: cada participante assume as diferentes visões que explicita para o grupo;
b) deliberação: cada participante oferece argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo-se firme em suas posições até que encontre razões fundamentadas para mudar de opinião;
c) alteridade: cada participante desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro com valorização, convivendo com as diferenças, reveladas tanto discursivamente quanto pelas habilidades e competências, em busca da complementaridade e da interdependência;
d) humildade e cuidado: cada participante deixa de se preocupar com posicionamentos pessoais, voltando-se àquilo que é de interesse do grupo;

e) mutualidade – cada integrante percebe a necessidade de que todos participem e tenham assegurado o espaço para se pronunciar.

Finalizando essa reflexão, defino a colaboração como uma atuação conjunta intencional, em um sistema, rede ou cadeia de atividades, por meio do compartilhamento de objeto e/ou motivo, que implica partilha de sentidos, produção de significados compartilhados, bem como princípios de responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, e mutualidade, resultando em desenvolvimento individual e coletivo. Retomando-se o conceito de Cultura Organizacional, apresentado na seção anterior como o conjunto dos significados compartilhados de uma organização, pode-se entender que a Cultura de Colaboração é aquela que igualmente se caracteriza pelos elementos constitutivos da colaboração.

Na teoria vygotskyana, como dito anteriormente, a colaboração é o processo que provoca o aprendiz em direção ao desenvolvimento da capacidade de solucionar uma situação-problema, negociar significados, compartilhar artefatos, conhecimentos prévios e conhecimentos já sistematizados. Se, para o indivíduo, esses procedimentos colaborativos culminam na existência da ZPD, constituída de conflitos gerados por meio da interação com o outro, para os coletivos, a colaboração produz a ZPD mútua. Em ambos o casos, para os indivíduos como para os coletivos, ao produzir a ZPD, a colaboração exerce o papel de impulsionar o desenvolvimento. Desse conceito deriva a relevância da Cultura de Colaboração num processo de gestão no quadro da TASHC, que tem, como finalidade a aprendizagem expansiva individual e coletiva, pois, como afirma Ninin, "a dialética da colaboração envolve agir com o outro, para provocar e ser provocado em direção ao desenvolvimento" (NININ, 2013, p. 53).

1.8 Fundamentando a interpretação

Iniciei este capítulo discorrendo sobre os conceitos da TASHC que fundamentam esta pesquisa (sistemas e redes de atividades, sentido e significado, ZPD e ZPD mútua, produção de conhecimento). Discuti a concepção de argumentação que será considerada

neste trabalho, como toda interação discursiva que promove a aproximação de pontos de vista diferentes para a produção de **significados** compartilhados e transformação dos **sentidos**. A partir desses pressupostos e no quadro sócio-histórico-cultural, conceituei **Gestão** como uma práxis, que se realiza discursivamente, por meio de uma rede de atividades que se concretizam em cadeia intencional, cuja finalidade é criar espaços de participação e produção de significados compartilhados, de forma crítica, criativa e colaborativa, com vistas à aprendizagem expansiva individual e coletiva, por meio do planejamento coletivo de objetivos, metas e ações, assim como da garantia de sua implementação.

Acrescentei que, no quadro teórico adotado, a gestão se realiza em **Cadeias Criativas** entendidas segundo Liberali, (2006; 2009) como redes de atividades intencionalmente interligadas, que apresentam compartilhamento de significados, cujos traços permanecem e se recriam, entrelaçando-se, de forma criativa, em todos os sistemas.

Assumi que a Cultura Organizacional constitui-se por um conjunto de significados compartilhados sócio-histórico-culturalmente produzidos, pelo processo de externalização de sentidos/internalização de significados gerado nas atividades desenvolvidas na organização. Esses significados se refletem nas ações, operações e atividades da organização como referência, emergindo nos sentidos individuais, gerando uma identidade ou consciência coletiva.

Por fim, afirmei que, na perspectiva da TASHC, a gestão deve intervir no sentido de transformar a Cultura Organizacional em uma **Cultura de Colaboração**, caracterizando-a como um processo intencional de participação, que implica envolvimento dos integrantes, por meio de atitudes pautadas nos princípios de responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, e mutualidade, com vistas ao compartilhamento de sentidos e ao desenvolvimento individual e coletivo.

A partir desses conceitos, estabeleci, como categorias para esse trabalho, **Sentido e Significado, Gestão, Cadeia Criativa e Cultura de Colaboração**. Com base nessas categorias, interpretei os dados produzidos e coletados na rede de atividades proposta para a escrita do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Albert Sabin, com vistas a responder às perguntas de pesquisa. No próximo capítulo, descrevo o contexto, o histórico e os

participantes da pesquisa, apresento o modelo de PPP escolhido e a rede de atividades desenvolvidas. Comento o processo de produção, coleta, análise e interpretação dos dados, descrevendo as categorias utilizadas. Por fim, discorro sobre os elementos que asseguram a credibilidade da pesquisa.

CAPÍTULO II

Metodologia

Neste capítulo, faço uma descrição da estrutura do Colégio Albert Sabin, contexto desta pesquisa, relato o histórico do projeto e descrevo o modelo escolhido para a escrita do PPP. Apresento também os participantes da pesquisa, bem como a rede de atividades desenvolvidas. Além disso, descrevo os procedimentos de produção, coleta e armazenamento de dados, as categorias de análise e interpretação e as medidas adotadas para assegurar a confiabilidade da pesquisa.

2.1 Contexto de pesquisa

O Colégio Albert Sabin[24], contexto desta pesquisa, é particular e está situado na zona oeste de São Paulo. Fundado há 20 anos, teve suas atividades letivas iniciadas em 4 de fevereiro de 1994. Em 2009, abriu uma segunda Unidade, especializada em Educação Infantil, o Colégio AB Sabin (nome que remete ao patrono – Albert Bruce Sabin – fazendo alusão, por eufonia, ao processo de alfabetização). Em 2013, a Unidade I possuía 2648 alunos matriculados, nos cursos de Educação Infantil, a partir do Maternal II (crianças com três anos completos até 6 de junho do ano corrente), Ensino Fundamental e Médio. A Unidade II abrigava 288 alunos, do Maternal I (dois anos completos até junho) ao Pré II (cinco anos completos até junho).

Autodeclarando-se socioconstrutivista[25], o colégio organiza seus projetos e ações em quatro eixos, nomeados "pilares": (1) a **Excelência Acadêmica**, (2) a **Formação para um mundo globalizado**, por meio do ensino eficaz de um idioma estrangeiro, (3) a **Qualidade de vida**, proposta por meio de um projeto voltado à prática de esportes e de atividades culturais e de um Programa de Ações de Educação em Saúde, e (4) o **Encantamento**, entendido como convivência prazerosa pautada em valores.

[24] Ao longo desse estudo, utilizarei, para me referir a esta escola, também os termos Colégio e Instituição.
[25] Essa declaração implica o compromisso com as teorias de aprendizagem cognitivistas e sócio-históricas, trazendo em seu interior, a busca dos fundamentos teóricos e metodológicos dos estudos de Piaget e Vygotsky para orientação das práticas escolares.

A equipe de direção da escola é composta por quatro integrantes: o mantenedor, administrador, empresário da construção civil e fundador do Colégio, a mantenedora, médica psiquiatra, filha do fundador, o diretor administrativo, engenheiro civil e a diretora pedagógica, pedagoga e mestre em Educação. Em que pese cada integrante responsabilizar-se por sua área específica, as grandes decisões são tomadas de modo colegiado por essa equipe, responsável pelas escolhas e decisões estratégicas da escola.

O organograma da escola se estrutura conforme o esquema a seguir.

Organograma do Colégio Albert Sabin

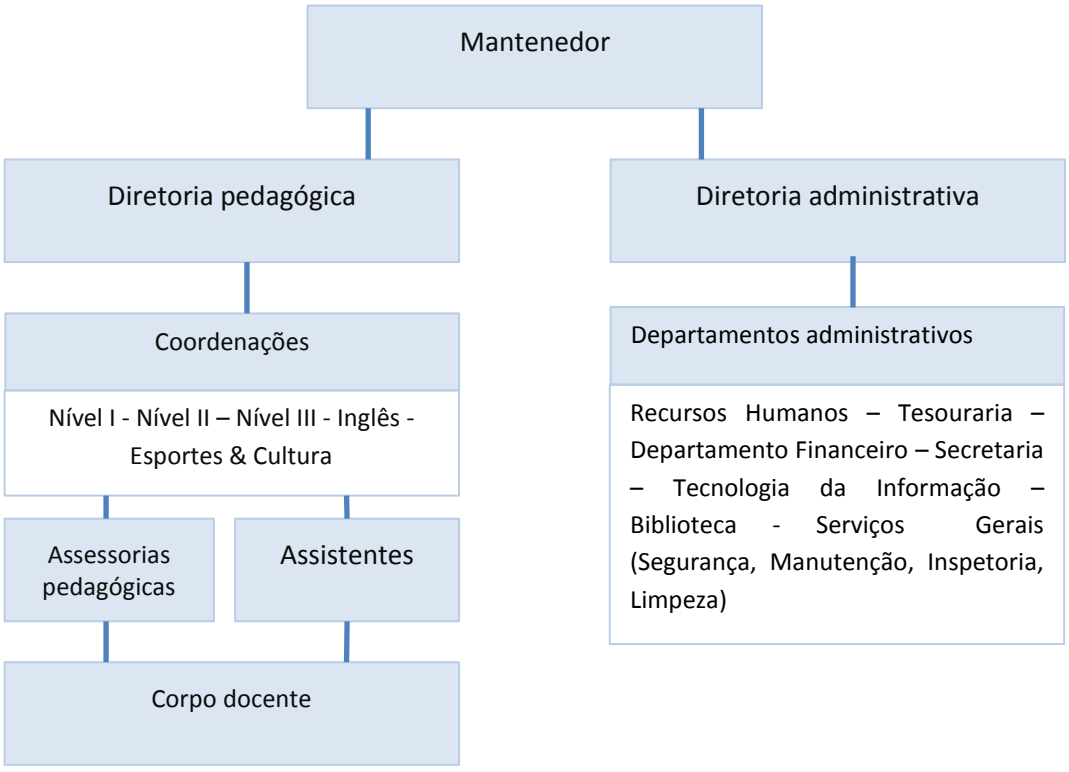


Figura 3: Organograma do Colégio Albert Sabin. Elaborado pela autora.

A gestão pedagógica da escola é exercida por essa pesquisadora desde 2007, com os coordenadores de setores, responsáveis pelos seguintes níveis:

Nível I (Educação Infantil e Ensino Fundamental I – 1º a 5º ano)

Nível II (Ensino Fundamental II – 6º a 9º ano)

Nível III (Ensino Médio)

Inglês

Esportes e Cultura

Cada setor dispõe também de assistentes de coordenação[26], responsáveis pelo acompanhamento dos alunos e pela gestão do setor, subordinados aos coordenadores. Também liderados pelos coordenadores, trabalham os assessores de departamento, professores responsáveis pelo acompanhamento e supervisão do trabalho de cada departamento para assegurar a qualidade do projeto pedagógico.

As assessorias estão organizadas conforme os quadros que seguem.

Educação Infantil e Ensino Fundamental

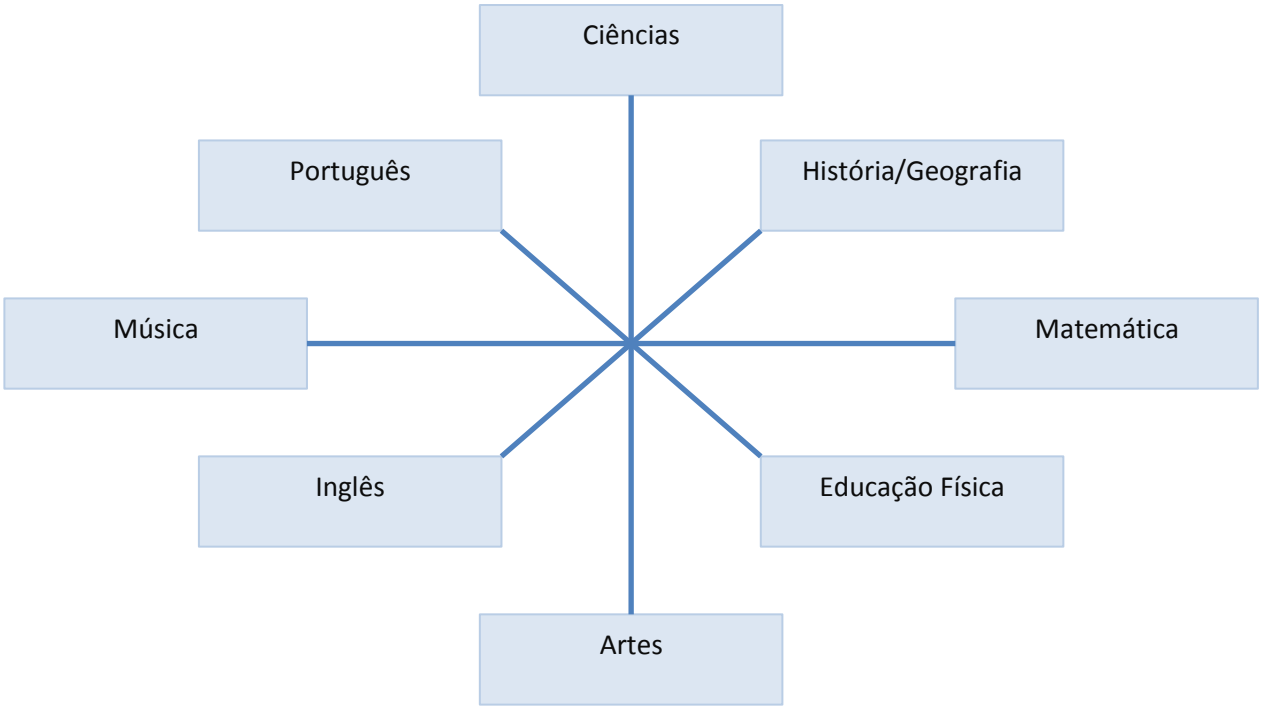


Figura 4: Estrutura das assessorias pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Elaborado pela autora.

[26] Na transição de 2012 para 2013, os colaboradores que exerciam essa função passaram a ser intitulados como orientadores educacionais. Por praticidade, manterei, ao longo do trabalho, o título assistente para esses profissionais.

Ensino Fundamental II e Ensino Médio

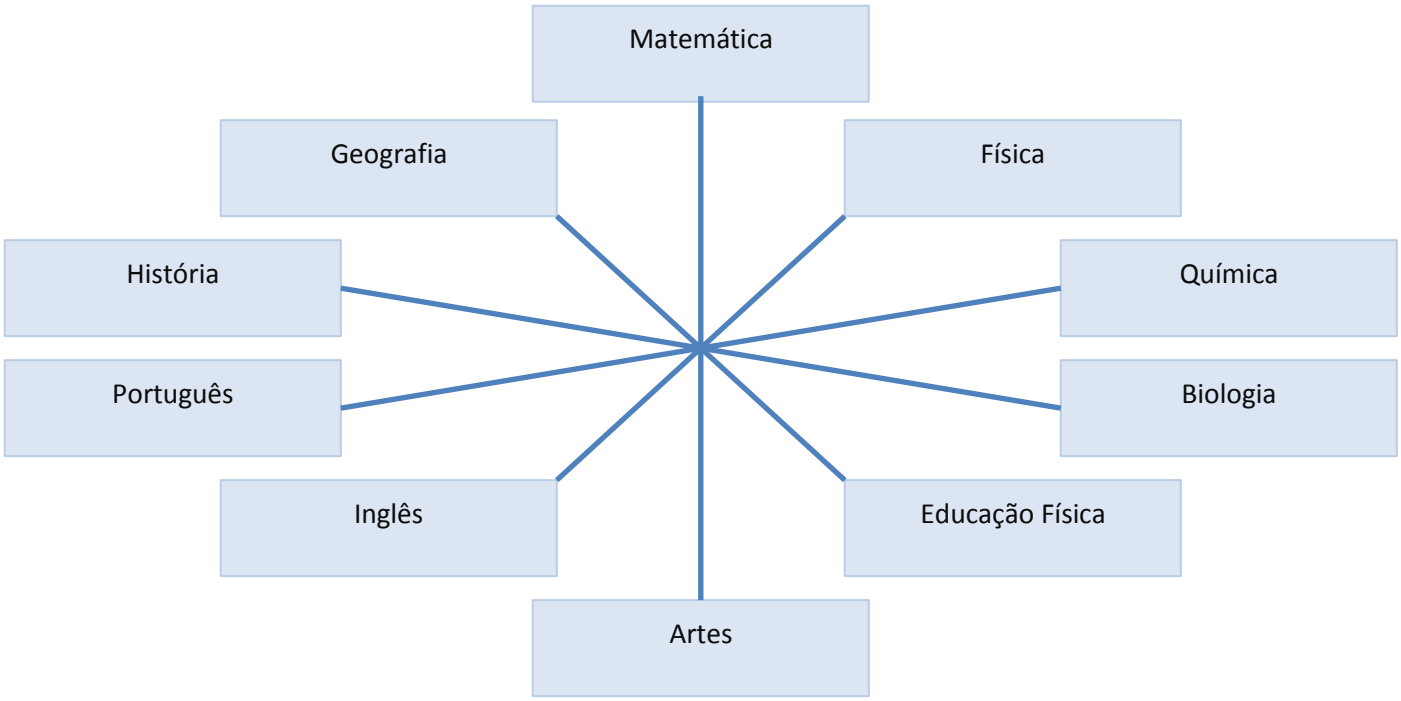


Figura 5: Estrutura das assessorias pedagógicas dos Ensinos Fundamental II e Ensino Médio. Elaborado pela autora.

Para planejamento e acompanhamento das atividades escolares, a escola possui uma estrutura de reuniões que, conforme detalhado no quadro a seguir, são utilizadas tanto para a realização desse trabalho, como para encontros de formação, que podem ser liderados pela equipe interna ou por profissionais externos convidados (O quadro continua na página 59).

Estrutura de reuniões

Tipo de encontro	Participação	Responsável	Objetivos	Frequência e duração
Reunião de coordenação	Coordenadores Diretora – Unidade II Diretora - Geral	Diretora	Discutir, organizar e encaminhar eventos, projetos e processos. Discutir metas.	1/semana 2h
Reunião de assessoria – Nível 1	Coordenadora Assessores Assistentes Professor de Informática	Coordenador	Discutir questões específicas do segmento. Discutir metas. Encaminhar práticas didáticas para o professor.	1/semana 2h
Reunião de assessoria – Níveis II e III	Coordenadores Assessores Diretora	Diretora	Discutir questões específicas do segmento. Discutir metas. Encaminhar práticas didáticas para o professor.	1/semana 2h
Reunião de professores	Professores Coordenadores Diretora	Coordenador	Discutir teorias e práticas do professor. Discutir, organizar e encaminhar eventos e projetos.	1/quinzena 1h30
Reunião de Grupo-série	Professores da série Coordenadora Assistentes Assessores	Coordenador	Discutir questões específicas da série. Discutir teorias e práticas do professor. Discutir, organizar e encaminhar eventos e projetos.	1/semana 1h30
Reunião de departamento	Assessores Professores	Assessores	Discutir teorias e práticas do professor. Discutir, organizar e encaminhar eventos e projetos.	
Reunião individual - Assessor	Professor Assessor	Assessor	Discutir o planejamento de aula/ eventos. Refletir sobre atividades e instrumentos de avaliação. Acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Refletir sobre aulas dadas.	1/quinzena 1h/a
Reunião individual - Cordenador	Professor Coordenador	Coordenador	Acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Refletir sobre aulas dadas.	1/quinzena 1h/a

Reunião do Conselho de Classe/Série	Professores Coordenador Orientadores Educacionais Diretora	Diretora	Acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Tomar decisões sobre questões disciplinares e sobre encaminhamentos para os alunos com dificuldades específicas. Deliberar sobre a promoção ou retenção de alunos.	1/trimestre[27] 2h/a

Quadro 2: Estrutura de reuniões. Elaborado pela autora.

2.1.1 Histórico do projeto

A Proposta pedagógica da escola foi escrita, em 1993, pela equipe de implantação, liderada pela então diretora. Em 2004, foi feita a primeira revisão do texto, no intuito de atualizá-lo, pela equipe de coordenadores e pelo diretor (vide apêndice 17). Esse é o texto vigente no início desta pesquisa, a que chamamos de texto inicial.

Em 2011, já sob a Direção desta pesquisadora, foi realizado um estudo, com vistas ao levantamento de pontos de melhoria, com a discussão desenvolvida em grupos focais[28], por uma empresa contratada. A pesquisa, desenvolvida com quatro diferentes grupos – pais, professores, assessores e coordenadores – indicou um alto nível de satisfação geral da comunidade com o trabalho da escola. Dentre os pontos destacados como fortes, os diversos grupos mencionaram a infraestrutura, a qualidade acadêmica da escola e as relações estabelecidas entre os diferentes atores.

Um dos pontos de melhoria identificados tomou diferentes formas nos grupos. No grupo de pais, observou-se certa falta de unidade de procedimentos e processos entre profissionais e equipes. Nos grupos de colaboradores – professores, assessores e coordenadores – constatou-se uma sensação de incoerência entre o que se preconiza e o que se pratica, e a mesma percepção de divergência de atuação entre as equipes diversas. Na reflexão da equipe diretiva sobre os dados coletados, a reescrita da Proposta pedagógica surgiu como uma possibilidade de atuação, para a superação dessa falta de unidade e/ou incoerência real ou percebida. A proposta foi lançada à equipe docente.

[27] O Conselho pode também reunir-se, em caráter excepcional, quando convocado pela Direção.
[28] Técnica de pesquisa qualitativa, em que se obtém dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo.

2.1.2 Projeto Político-Pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art.12, preconiza que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de (I) elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]". Também de acordo com esse dispositivo,

> [...]compete aos professores, dentre outros aspectos: i) participar efetivamente da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ii) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica elaborada; [...](LDB, Art. 13).

Ora nomeado como "Proposta pedagógica", ora referido como "Projeto pedagógico", pode-se observar sete menções a este documento, na LDB, entendido como norteador das escolhas pedagógicas da escola, como responsabilidade da equipe docente e como construção colegiada.

Recentemente, de acordo com Veiga (2004) alguns autores têm optado pela denominação Projeto Político-Pedagógico por entenderem que essa nomenclatura evidencia um duplo caráter: político, ao explicitar o compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; pedagógico, ao definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Apesar das diferentes denominações, os autores, ao descreverem esse documento, tocam em pontos comuns. De acordo com Lück (2009), esse documento visa estabelecer (a) uma visão compartilhada das finalidades e métodos da escola; (b) uma intencionalidade das ações da escola na direção da visão estabelecida e (c) a contribuição e o envolvimento de toda a equipe pedagógica e dos demais membros da comunidade escolar para a consecução desses objetivos.

Segundo Gadotti e Romão (1994), o PPP expressa a prática pedagógica das escolas, dando, pela explicitação de seu marco referencial, direção à gestão e às atividades educacionais. Torna-se, portanto, o instrumento balizador para o fazer educacional. Para Vasconcellos (2004), constitui-se em um "instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade", é um "elemento de organização e integração da

atividade prática da instituição neste processo de transformação" (p. 169). Ao vincular-se a uma estrutura real, numa comunidade concreta, tentando estabelecer uma ponte entre o que existe e o que se pretende, o PPP evidencia a identidade da instituição, tornando-se, como afirma Veiga (2001) "a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa" (p.187).

A necessidade da retomada da proposta pedagógica nesse contexto de pesquisa emergiu de uma discussão sobre a identidade da escola, a coerência das práticas e a coesão da equipe, como descrito no histórico do projeto. A reescrita da proposta, portanto, surgiu, nesse cenário, como uma resposta a uma crise.Tomando-se o conceito vygotskiano de dupla estimulação (VYGOTSKY, 1999), tal como apresentado por Engeström (2011), os questionamentos da equipe podem corresponder ao primeiro estímulo; a construção conceitual decorrente da composição do PPP, o segundo estímulo.

> Dupla estimulação é um processo de muitas camadas e longitudinal em que ambas, a situação problema inicial (primeiro estímulo) e a ferramenta conceitual mediadora (segundo estímulo), são reformuladas e enriquecidas em passos sucessivos. Tal processo de estimulação dupla gera um terceiro elemento, um novo conceito para a atividade em transformação[29] (ENGESTRÖM, 2011, p. 1).

Engeström (2011) utiliza o conceito de dupla estimulação para construir uma proposta de intervenção formativa, apresentada em oposição a uma perspectiva de *design experiments*[30]. O autor descreve os *design experiments* como intervenções cujas estratégias e resultados são previamente planejados pelos formadores. Fundamentadas nas ciências comportamentalistas, essas intervenções compartilham a metodologia linear dos experimentos controlados, ignorando as contradições, a resistência e a agência dos participantes como fonte de surpresa e de elementos novos. Propõem também que o papel

[29] Tradução minha: "[…] double stimulation is a multi-layered and longitudinal process in which both the initial problem situation (first stimulus) and the mediating conceptual tool (second stimulus) are reformulated and enriched in successive steps. Such a process of double stimulation generates a thirdness, a new concept for the activity under transformation".

[30] No original, *formative interventions* e *design experiments*. Optei por manter o segundo na língua original, por entender que, nas diversas traduções possíveis, se perde um pouco do sentido do termo original, que carrega as ideias de planejamento, arquitetura, desenho estrutural e fixo.

do formador ou do investigador seja de apenas verificar se foram alcançados os resultados esperados.

Como alternativa, o pesquisador propõe a intervenção formativa, que é caracterizada por elementos a que ele chama de princípios gramaticais:

a) imersão e contextualização na atividade de vida significativa dos participantes;
b) apresentação de resposta e construção sobre as contradições nos sistemas de atividade afetados;
c) presença das ações dos participantes como importante produto do processo formativo;
d) evolução da formação expansiva de conceitos, das tentativas e sugestões iniciais até a estabilização pela nomeação e produção de modelos.

A intervenção formativa e os *design experiments* seguem itinerários diferentes. Esses partem de uma tentativa de prever todas as variáveis, definindo seus resultados antecipadamente, aquela, de uma concepção de aprendizagem como processo contínuo e imprevisível de transformação. Esses ignoram a resistência e a atuação dos participantes como fonte possível de resultados inesperados, aquela é um gatilho para novos processos psicológicos, estimulando a agência dos participantes nas fases de concepção e execução.

Apresento, a seguir, o quadro com as características principais de cada tipo de intervenção. (Esse quadro continua na página 63.)

Tipos de intervenção

	Design Experiments	**Intervenção formativa**
1. Ponto de partida	Conteúdos e metas de intervenção conhecidos pelos pesquisadores. Intervenção desconectada das atividades da vida significativa dos participantes.	Participantes enfrentam um objeto problemático e contraditório. Esse conteúdo está imerso na atividade de vida significativa dos envolvidos, que analisam e expandem esse objeto, construindo um novo conceito, cujo conteúdo não é conhecido antecipadamente pelo pesquisador.

2. Processo	Espera-se que os participantes executem a intervenção sem resistência. Dificuldades de execução são interpretadas como deficiências na arquitetura que devem ser corrigidas pelo seu refinamento.	Conteúdo e trajetória da intervenção sujeitas à negociação. A forma da intervenção depende dos participantes. A dupla estimulação como mecanismo central implica que os participantes atuem e assumam o processo.
3. Resultado	O objetivo é completar um módulo estandardizado de solução. Espera-se que o ambiente de aprendizagem proposto gere, de forma confiável, os mesmos resultados desejados quando transferido para novos cenários.	O objetivo é gerar novos conceitos que podem ser utilizados em outros cenários como referência para a produção de novas soluções localmente apropriadas. Um resultado-chave das intervenções formativas é a agência entre participantes.
4. Papel do pesquisador	Controlar todas as variáveis.	Provocar e sustentar um processo de transformação expansiva conduzido por e pertencente aos participantes.

Quadro 3: Tipos de intervenção (ENGESTRÖM, 2011). Organizado por Liberali (2012)[31].Traduzido e adaptado pela autora.

Ao longo da realização do projeto, pude constatar que a escrita do PPP, como artefato mediador ou segundo estímulo, constituiu-se num processo que se assemelhou a uma intervenção formativa, tal como descrita por Engeström (2011). Para a composição do texto do PPP, a Comissão Gestora do projeto, que descrevo na próxima seção, optou por utilizar a estrutura de Projeto Educativo da Equipe Latino-Americana de Planejamento, proposta por Celso dos Santos Vasconcellos (2004).

Para Vasconcellos (2004), o PPP não se restringe à dimensão das finalidades, mas também propõe à escola que, tomando como ponto de partida o reconhecimento de sua realidade, realize um diagnóstico das necessidades institucionais e, a partir desse diagnóstico, componha uma proposta de ação, com vistas a aproximar cada vez mais os ideais da escola com as ações que o realizam.

Para a realização dessas três ações, o autor propõe que o PPP seja composto por três partes:

[31] Comunicação pessoal.

a. Marco Referencial, composto pelo Marco Situacional, que define a opção da instituição escolar em relação à maneira como é possível ver a realidade; pelo Marco Filosófico, que estabelece os princípios filosófico-pedagógicos que nortearão as práticas escolares; e pelo Marco Operativo, que descreve os elementos que orientam para a ação.
b. Diagnóstico que contém o confronto entre o estabelecido como desejável, no Marco Referencial, e o real.
c. Programação composta pelos projetos, linhas de ação e rotinas planejados no intuito de aproximar a realidade da visão e das metas estabelecidos no Marco Referencial.

O quadro a seguir sintetiza as partes do modelo de PPP proposto por Vasconcellos.

Partes constituintes do PPP

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	**O que nos falta para ser o que desejamos?**	**O que faremos concretamente para suprir tal falta?**
É a busca de um posicionamento - Político: visão do ideal de sociedade e de homem; - Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja.	É a busca das necessidades a partir da análise da realidade e/ou do juízo da realidade sobre a instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja)	É a proposta de ação: o que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Quadro 4: Partes constituintes do Projeto Político-Pedagógico (VASCONCELLOS, 2004, p.170).

2.1.3 Participantes da pesquisa

Participaram deste estudo, os seguintes membros dos fóruns de trabalho:

a) **Direção:** as duas diretoras de Unidade;

b) **Comissão:** quatro (4) coordenadores e oito (8) assistentes[32];

c) **Grupos de Trabalho:** pequenos grupos, compostos pelos professores.

d) **Plenária:** composta por toda a equipe pedagógica (130 professores).

Descrevo, a seguir, os participantes principais desta pesquisa. Ao final de 2012, dois participantes, uma coordenadora e uma assistente, que haviam inicialmente participado das atividades, desligaram-se da escola. Por este motivo, descartei todos os dados referentes a essas participantes, incluindo, em seu lugar, os dados dos profissionais que ingressaram para substituí-los.

Direção

Diretora 1(Dir1)

Diretora pedagógica da Unidade I e diretora pedagógica geral das duas unidades, com formação em técnico em Magistério das séries iniciais com aprofundamento de estudos em Educação Infantil, formei-me inicialmente em Letras (Português e Francês) e depois em Pedagogia. Realizei Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura e estou cursando o Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, com pesquisa desenvolvida em Linguagem e Educação. Atuei como professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e como coordenadora e diretora em escolas da rede particular, em São Paulo. Atuo na instituição pesquisada há oito anos.

Diretora 2 (Dir2)

Pedagoga, pós-graduada em Tecnologias Interativas aplicadas em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Consultora de Gestão Escolar de Qualidade pela Fundação Chile, foi professora universitária no Instituto Sumaré de Educação Superior na Graduação e Pós-Graduação. Atualmente, é Diretora Pedagógica

[32] A configuração inicial foi de cinco coordenadores, uma coordenadora-adjunta e seis assistentes. Com as mudanças empreeendidas na transição de 2012 para 2013, o grupo assumiu a configuração acima descrita.

do Colégio AB Sabin. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, atuando principalmente na Educação Básica. Na graduação, desenvolveu projetos nas disciplinas Prática de ensino e didática e, na pós-graduação, ministrou aulas em alfabetização e letramento.

Comissão gestora

Coordenadora 1[33] (Coord1)

A coordenadora pedagógica do Ensino Médio, licenciada e bacharel em Química, mestre e doutora em Tecnologia Nuclear – Aplicações, está realizando uma Pós-graduação em Gestão Escolar. Atuou como professora de Química, Física e Ciências no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trabalha na Instituição há doze anos.

Coordenadora 2 (Coord2)

Coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I cursou técnico em Magistério, com habilitação para Educação Infantil e Ensino Fundamental I. É graduada em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar e Supervisão de Ensino, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Atuou como professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I na rede particular de ensino, como professora do Ensino Fundamental I e II na rede pública, e como professora de Graduação em Centro Universitário na cidade de Osasco. Trabalha no Colégio Albert Sabin há 19 anos, sendo dois anos como professora de 2º ano, dez anos como orientadora educacional do 2º ao 5º ano e sete anos como coordenadora pedagógica da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

[33]Esta coordenadora, que exercia a função de coordenadora-adjunta, em 2012, assumiu a função de coordenadora em 2013 e como tal será identificada ao longo do trabalho.

Coordenador 3 (Coord3)

Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II, formado em Ciências Sociais e em Pedagogia, atuou como professor do Ensino Fundamental em escolas públicas e como coordenador do Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede particular, na cidade de São Paulo. É vinculado a essa instituição há quatro anos.

Coordenadora 4 (Coord 4)

Coordenadora do curso de Inglês do Colégio Albert Sabin, tendo cursado Letras - tradutor intérprete (Português e Inglês – PUC-SP), atuou como professora de Inglês em cursos livres por quinze anos e como coordenadora de duas unidades dessa instituição por nove anos (CELLEP). No Colégio Albert Sabin, foi professora em todos os segmentos, e participou da implantação do curso na Educação Infantil. Atua na instituição há dez anos, quatro deles na função de coordenadora.

Assistente 1 (Assist 1)

A assistente de Coordenação da Educação Infantil ao 2º ano cursou técnico em Magistério, com habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental I. É graduada em Pedagogia, com habilitação específica em Orientação Educacional e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Está cursando pós-graduação em Psicomotricidade. Atuou como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Trabalha no Colégio Albert Sabin há dezessete anos, dos quais treze como professora de 2º e 3º anos e quatro como assistente de coordenação.

Assistente 2 (Assist 2)

A assistente de coordenação da Educação Infantil ao 2º ano. Cursou o técnico em Magistério, com habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental I. É graduada em Direito, com ênfase em Redação Forense, e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atuou como professora de Educação Infantil na rede pública e de Ensino Fundamental I na rede particular de ensino. Coordenou o curso de Alfabetização de Adultos

patrocinado pelo Centro Universitário da cidade de Osasco, no qual também lecionou durante treze anos. Trabalha no Colégio há dezenove anos, sendo onze anos como professora de 1º e 2º anos, e sete como Orientadora Educacional do 3º ao 5º ano.

Assistente 3 (Assist 3)

Desde julho de 2011, é assistente de coordenação do 3º ao 5º ano do Colégio Albert Sabin. Cursou o técnico em administração de empresas. Graduada em Pedagogia, com habilitação para o Ensino Fundamental I e Tecnologia Educacional. É pós-graduada em Orientação Educacional. Está cursando extensão em Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual. Atuou como professora do Ensino Fundamental I em redes de Ensino particular e pública, como diretora do Centro de Educação Infantil Anglicano Lina Rodrigues II por três anos e supervisora da Unidade I, como Orientadora Educacional da Educação Infantil ao Ensino Médio no Colégio Arautos do Evangelho por quatro anos.

Assistente 4[34] (Assist 4)

Tendo ingressado no Colégio em janeiro de 2013, essa assistente desenvolve a função de Orientadora Educacional do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, no Colégio Albert Sabin. Cursou Magistério Técnico com especialização em Educação Infantil, graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Institucional, com experiência na regência de aulas para o Ensino Infantil e Fundamental I. Atuou no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, como professora de Nível I por dezenove anos e na Fundação Bradesco, como orientadora pedagógica, educacional e profissional por oito anos, dos quais dois anos como professora de nível I. Desenvolveu também a função de coordenadora pedagógica no Colégio Prisma, atuando com turmas do 6ºano do Ensino Fundamental II a 3ª série do Ensino Médio.

[34]Essa assistente ingressou na escola em 2013.

Assistente 5 (Assist 5)

Atua como Orientadora Educacional do Ensino Fundamental II há três anos. Cursou o técnico em Magistério das séries iniciais com aprofundamento em Educação Infantil, formou-se em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e posteriormente em Orientação Profissional. Realizou pós-graduação em Construtivismo e Educação e MBA Executivo em Administração de Empresas com ênfase em Gestão de pessoas. Nos dezessete anos de experiência em escolas na rede particular, atuou como professora de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, como orientadora educacional e como coordenadora pedagógica.

Assistente 6 (Assist 6)

A assistente de coordenação do Ensino Fundamental II cursou Magistério com especialização em Educação Infantil. Especializou-se na área da educação cursando a graduação em Pedagogia com complementação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional. Realizou pós-graduação em Psicopedagogia e está finalizando o curso de pós-graduação em Gestão Educacional. Com mais de 27 anos de experiência, trabalhou nos segmentos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Atuou por 19 anos como professora no Ensino Fundamental I, por cinco anos como auxiliar de coordenação no Ensino Fundamental I e II, e por quatro anos como Orientadora Educacional divididos no Ensino Médio e Ensino Fundamental II.

Assistente 7[35] (Assist 7)

A assistente de coordenação do Ensino Médio é mestre pela Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul com a dissertação "O currículo prescrito para o Ensino Médio e os exames de vestibulares paulistas". É engenheiro civil pela UNESP, cursou também Pedagogia e Licenciatura em Matemática. Atuou como professor de Matemática, coordenador pedagógico e diretor em escolas particulares, e como estatístico em consultoria especializada em educação.

[35]Esse assistente ingressou na escola em 2013.

Assistente 8[36] (Assist 8)

O assistente do curso de Inglês é formada em Pedagogia pela Faculdade Morumbi Sul. Trabalhou como gerente de loja no *Shopping* Morumbi por oito anos. Atua no Colégio Albert Sabin desde 1998 (cinco anos na Secretaria e nove no departamento de inglês).

Grupos de Trabalho

Foram compostos doze grupos na Unidade I, dos quais um exclusivamente formado pelos professores de Educação Física e Esportes, que se reuniam em horários alternativos, e quatro grupos na Unidade II. Os dados da Unidade II foram sempre compilados pela Diretora 2 e registrados em um único documento.

Foram gravados, para análise, os dados de quatro grupos de trabalho, os grupos 2, 4, 7 e 9, cada um com cerca de onze professores-integrantes e um coordenador ou assistente responsável. Foram escolhidos quatro grupos, dois sob a responsabilidade de coordenadores mais antigos de casa e dois orientados por profissionais que haviam sido contratados mais recentemente. A assistente responsável pelo grupo 9, entretanto, desligou-se do colégio ao final de 2012, por isso descartamos os dados referentes a esse grupo. Também entre os membros dos grupos houve algumas alterações com a saída de professores que deixaram a escola ou a entrada de outros que ingressaram posteriormente. Os dados desses grupos, porém, forma mantidos, uma vez que a maioria do grupo foi preservada.

Plenária

Assembleia formada por todos os professores da equipe pedagógica (130 professores), a plenária foi sempre conduzida pela Diretora 1, com o apoio de um professor que fazia o registro escrito das decisões tomadas.

2.2 A rede de atividades

[36] Essa assistente trabalhou junto com a Coordenadora 4, no mesmo Grupo de Trabalho.

Para a escrita do projeto, foi proposta uma rede de atividades elaborada por uma equipe de gestores, convidados pela direção para o encaminhamento do projeto. Em uma reunião inicial, a equipe optou por utilizar, para a escrita do Projeto Político-Pedagógico, a estrutura proposta por Celso dos Santos Vasconcellos (2004). Optou também por realizar o trabalho em quatro fóruns, com o objetivo de aumentar o nível de participação pela fragmentação em pequenos grupos.

a) **Direção (D):** composta pelas duas diretoras de Unidade, responsáveis diretas pela redação inicial de cada seção, a partir dos elementos trazidos das discussões;
b) **Comissão Gestora (CG):** composta pelas duas diretoras, por quatro (4) coordenadores e por oito (8) assistentes, responsáveis por liderar as discussões dos Grupos de Trabalho e representá-los com essa comissão;
c) **Grupos de Trabalho (GT):** pequenos grupos, compostos por professores de diferentes setores, responsáveis por discutir os textos e apresentar sugestões de alterações;
d) **Plenária (P):** composta por toda a equipe pedagógica, responsável pelos debates finais.

Para a realização dos trabalhos, a Comissão Gestora propôs um primeiro itinerário de atividades (apêndice 1), que previa a seguinte sequência para a escrita de cada seção:

Fluxo das atividades para a escrita de cada seção

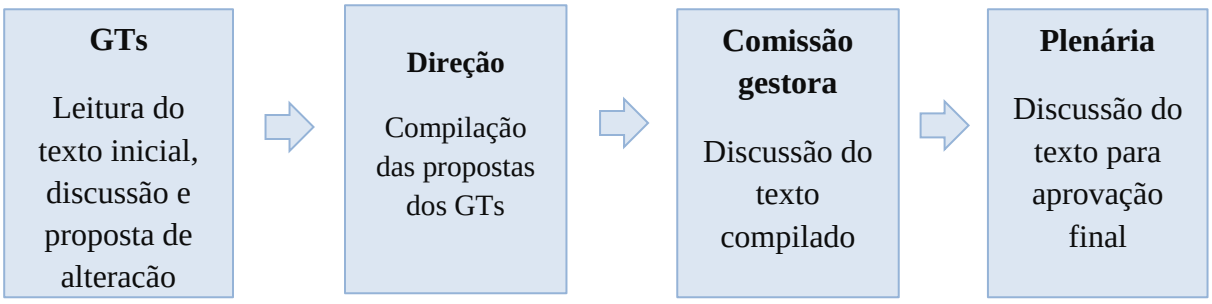


Figura 6: Fluxo das atividades para a escrita de cada seção. Elaborado pela autora.

Em 21 de maio de 2012, na reunião da Comissão Gestora (etapa 7), a equipe percebeu duas necessidades: (1) a Comissão observou que a utilização do texto inicial como ponto de partida para as discussões teóricas e filosóficas se tornava um distrator, pois o distanciamento entre o que esse documento preconizava e a compreensão atual do grupo fazia com que os trabalhos avançassem muito lentamente; (2) a equipe percebeu que o texto compilado ainda trazia muitas contradições entre as posturas dos GTs e entendeu que levar para a Plenária o trabalho ainda tão inconsistente tornaria esses encontros improdutivos.

A comissão decidiu então alterar o plano inicial, propondo que o texto do documento anterior fosse lido, mas que a compilação fosse escrita a partir de ideias e palavras-chave elencadas pelos GTs. Acrescentou, ainda, ao itinerário de atividades uma leitura do texto compilado, pelos GTs, antes do encaminhamento para a Plenária, o que fez com que a sequência de atividades para a escrita de cada seção se tornasse a seguinte:

Fluxo revisado das atividades para a escrita de cada seção

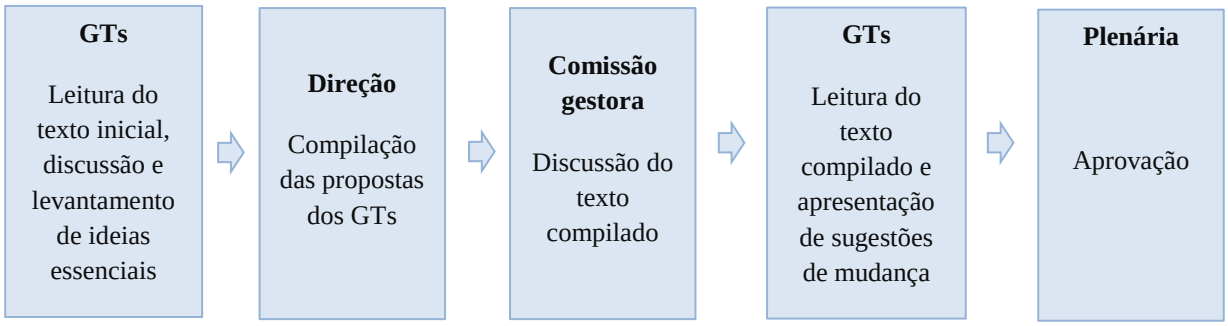


Figura 7: Fluxo revisado das atividades para a escrita de cada seção. Elaborado pela autora.

Para a escrita de cada seção, os fóruns se articulavam da seguinte forma:

Articulação dos fóruns de produção do PPP

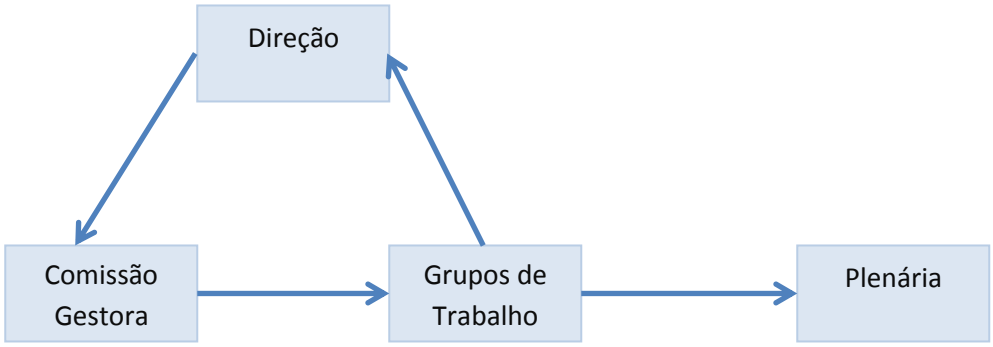


Figura 8: Articulação dos fóruns de produção do PPP. Elaborado pela autora.

As atividades foram divididas em cinco blocos ou fases: (1) Preparação, (2) Escrita do Marco Referencial, (3) Escrita do diagnóstico, (4) Escrita da programação e (5) Revisões finais e conclusão. A seguir, relato o itinerário de atividades desenvolvidas em cada uma dessas fases.

2.2.1 A rede: fase 1

Apresento, no quadro, a seguir, um resumo das atividades desenvolvidas na fase (1), que descrevo na sequência.

Fase 1: Preparação

Etapa[37]/ Participantes	Tarefa	Data/ Local
1: Comissão	Apresentação e desenho do projeto, e discussão do modelo/dinâmica para a escrita da PP.	19/01/12 - Sabin
2: Plenária	Palestra "Revisitando as Teorias de Aprendizagem" (Profª. dra. Fernanda Coelho Liberali)	24/01/12 – Sabin 26/01/12- AB Sabin
3: Plenária	Palestra "Projeto Político-Pedagógico" (Prof. dr. Celso Vasconcellos)	22/03/12 – Sabin 27/03/12 – AB Sabin

Quadro 5: Rede de atividades: Fase 1 (Preparação). Elaborado pela autora.

[37] Mantive o termo "etapa", que foi utilizado pela equipe nos orientadores do projeto. Ao longo desse estudo, entretanto, também vou me referir a essas etapas como "atividades" da rede.

Etapa 1

Em encontro de 19 de janeiro de 2012, foi reunida, pela primeira vez, a comissão, composta por coordenadores e assistentes. Nessa reunião, apresentou-se a proposta do projeto. A equipe definiu a rede de atividades para a composição do PPP (apêndice 1). Além do desenvolvimento do cronograma de atividades, a equipe discutiu as responsabilidades de cada fórum, como também definiu que o novo texto teria o anterior como ponto de partida, sendo todas as equipes convidadas à leitura da Proposta pedagógica então vigente antes da escrita do novo Projeto Político-Pedagógico. A comissão também acordou que, ao final do processo, o texto fosse submetido à leitura de três pareceristas, que seriam posteriormente selecionados para contribuir na reflexão da equipe e no aperfeiçoamento do texto.

Etapa 2

Em 24 de janeiro de 2012, no Colégio Albert Sabin, e em 26 de janeiro de 2012, no Colégio AB Sabin, a profª. drª. Fernanda Coelho Liberali ministrou a palestra "Revisitando as teorias de aprendizagem", apresentando a toda a equipe docente, o quadro teórico e os principais pesquisadores referentes ao behaviorismo, ao cognitivismo e ao interacionismo. Essa atividade teve como objetivo embasar as discussões para o processo de escrita do PPP e retomar os princípios que fundamentaram as escolhas dos educadores.

Etapa 3

O prof. dr. Celso dos Santos Vasconcellos ministrou palestra sobre o Projeto Político-Pedagógico, apresentando a estrutura que propôs em seu livro *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. Esses encontros aconteceram em 23 de março de 2012, no Colégio Albert Sabin, e em 27 de março de 2012, no Colégio AB Sabin, com o objetivo de apresentar um modelo inicial para a equipe no processo de escrita.

2.2.2 A rede: fase 2

Na fase 2, foram propostas atividades para a escrita do Marco Referencial. Após apresentar o quadro resumo das atividades, descrevo cada uma. (O quadro a seguir continua na página 76.)

Fase 2: Marco Referencial

Etapa/ Participantes	Tarefa	Data/Local
4: **Comissão**	Discussão do Marco Referencial e preparação da Comissão para o trabalho de mediação com os Grupos de Trabalho.	02/04/12 – Sabin
5: **Grupos de Trabalho**	Leitura e discussão da Proposta pedagógica atual: Marco Referencial, com apresentação de sugestões de mudança.	12/04, 19/04 e 24/05/12 - Sabin 10-13-17-19-20/04/12– AB Sabin
6: **Direção**	Redação da síntese dos textos entregues pelos representantes dos GTs.	Semana de 27/04 a 04/05/12
7: **Comissão**	Discussão da síntese e identificação dos pontos de conflito/decisão do tratamento.	21/05/12 - Sabin
8: **Grupos de Trabalho**	Apresentação da síntese do Marco Situacional e exploração dos pontos de conflito	14/06/12 - Sabin 23-24-25/05/12 - Sabin
9: **Comissão**	Leitura e discussão dos pontos de conflitos apresentados nos Grupos de Trabalho sobre o Marco Situacional. Leitura e discussão da Compilação das propostas para o Marco Filosófico.	10/09/12 - Sabin
10: **Grupos de Trabalho**	Apresentação da síntese do Marco Filosófico e exploração dos pontos de conflito.	13/09/12/12 - Sabin Semana de 17 a 21/09/12 - AB Sabin
11: **Comissão**	Leitura e discussão dos pontos de conflitos apresentados nos Grupos de Trabalho sobre o Marco Filosófico. Leitura e discussão da Compilação das propostas para o Marco Operativo.	01/10/12 - Sabin

12: **Grupos de Trabalho**	Apresentação da síntese do Marco Operativo e exploração dos pontos de conflito.	04/10/12 - Sabin
13: **Comissão**	Leitura e discussão dos pontos de conflitos apresentados nos Grupos de Trabalho sobre o Marco Operativo.	05/11/12 - Sabin
14: **Grupos de Trabalho**	Leitura e discussão do Marco Operativo	08/11/12 – Sabin
15: **Plenária**	Discussão do texto do Marco Situacional, seção 2.	22/01/13 - Sabin
16: **Plenária**	Discussão dos textos das seções "Introdução" e "Finalidades".	07/03/13 - Sabin
17: **Comissão**	Leitura e discussão das seções "Visão de Currículo", "Metodologia", "Papel do aluno" e "Papel do professor".	01/04 e 04/04/13 - Sabin
18: **Grupos de Trabalho**	Leitura e discussão das seções "Visão de Currículo", "Metodologia", "Papel do aluno" e "Papel do professor". Leitura e discussão da seção do Marco Operativo atribuída a cada grupo.	04/04/13 - Sabin
19: **Plenária**	Discussão dos textos das seções "Visão de currículo", "Metodologia", "Papel do aluno" e "Papel do professor".	16/05/13 - Sabin
20: **Plenária**	Discussão do Marco Operativo.	19/09/13 - Sabin
21: Comissão	Discussão de pendências do Marco Operativo: avaliação e atividades de recuperação.	07/11/13 – Sabin
22: Grupos de Trabalho	Discussão de pendências do Marco Operativo: Avaliação e Atividades de Recuperação.	07/11/13 – Sabin Semana de 18 a 21/11 – AB Sabin
23: Plenária	Discussão das pendências do Marco Operativo: avaliação e atividades de recuperação.	21/11 - Sabin

Quadro 6: Rede de atividades: Fase 2 (Marco Referencial). Elaborado pela autora.

Etapa 4

Em 2 de abril de 2012, a comissão reuniu-se com o intuito de se preparar para o primeiro encontro com os Grupos de trabalho. A equipe fez a leitura e a discussão do Capítulo I, parte 4, do livro *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*, de Celso Vasconcellos (2004), que versa sobre o Marco Referencial, e da Proposta Pedagógica vigente. Foi estabelecido que cada coordenador dividisse seus professores em onze grupos e enviasse os nomes à direção para agrupá-los nos diversos setores. A comissão também discutiu os procedimentos para a condução dos debates. A direção se responsabilizou por enviar essas orientações por escrito.

Etapa 5

Para o início dos trabalhos, a direção disponibilizou o capítulo referente ao Marco Referencial, do livro *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*, de Celso Vasconcellos, assim como o texto da Proposta pedagógica vigente. Informou os professores por mensagem em *e-mail* sobre a disponibilização do material para a preparação dos trabalhos. Também os avisou sobre a primeira data reservada para a escrita do PPP – 12 de abril de 2012. Na manhã do dia 12 de abril, a direção reuniu a comissão para as orientações finais, entregando o registro escrito das posturas definidas na reunião de 2 de abril de 2012 (apêndice 2), acrescentando algumas dinâmicas motivadoras para os trabalhos.

A diretora iniciou a reunião apontando os objetivos do trabalho: (a) registro do que se praticava na escola, explicitando o conhecimento que estava tácito[38] na organização; (b) fortalecimento da coesão da equipe, por meio do compartilhamento de significados e registro de escolhas coletivas; (c) explicitação e discussão de divergências de visões e posturas entre as diversas equipes e profissionais e (d) produção de um referencial norteador das práticas e escolhas da equipe escolar.

[38]O conhecimento explícito normalmente apresenta-se registrado em diversas formas e mídias, principalmente na forma de textos ou números. O conhecimento tácito pode ser recuperado através da localização da pessoa que detém este tipo de conhecimento e pode ser registrado através de narrativas ou de sistemas (softwares educacionais e simuladores) ou ser percebido implícito nas práticas da escola (CARVALHO, 2006).

Após solicitar que a equipe desenvolvesse, nos encontros seguintes, o capítulo referente ao Marco Referencial, a diretora apresentou os parâmetros que deveriam ser considerados naquele processo, chamando-os de "balizas" para o trabalho. Dentre os aspectos norteadores, foram mencionados a legislação vigente, a consideração pela história da escola e o respeito às orientações dos mantenedores de manutenção da estrutura dos quatro pilares (Excelência acadêmica, Qualidade de vida, Ensino eficaz de idioma estrangeiro e Encantamento) da proposta inspirada numa perspectiva socioconstrutivista e da preocupação com os bons resultados acadêmicos.

A direção fez, ainda, recomendações para o bom andamento dos trabalhos, solicitando à equipe objetividade, com foco nos princípios, compromisso com o projeto para que o texto que fosse produzido pudesse realmente refletir o olhar de todos. Desse modo, a equipe poderia se sentir tranquila para discutir as divergências com transparência.

Antes de concluir a apresentação inicial, a direção apresentou o breve vídeo sobre projeto intitulado "O que é um projeto? O celeiro"[39]. Por fim, a diretora concluiu com a apresentação de duas imagens (apêndice 3) que mostravam um ovo frito e uma omelete, respectivamente, falando sobre os conceitos de sentido e significado e alertando a equipe para o fato de que, do entrelace dos sentidos individuais, surgiriam os significados compartilhados. Desse modo, assim como a omelete, que contém todos os ovos originais, mas deles difere, também o documento a ser construído poderia trazer o conjunto das reflexões de todos os participantes, sem ser o exato retrato de nenhuma delas, mas uma produção nova.

Finda essa reflexão inicial que durou cerca de trinta minutos, os professores foram divididos em onze grupos, que se dirigiram às salas designadas, para o início dos debates. Cada grupo foi alocado em uma sala e os trabalhos se iniciaram com uma dinâmica, proposta pela direção (apêndice 4). Cada professor foi convidado a completar, numa folha, a frase "Eu creio...". A atividade teve por objetivo permitir que cada participante fizesse uma breve reflexão sobre suas crenças centrais sobre educação, antes do início dos debates.

[39] Esse vídeo é uma montagem realizada com imagens do filme *A testemunha* (WEIR, 1985). Pode ser acessado em https://www.youtube.com/watch?v=Hfd8ui-kLFA .

Para a escrita do Marco Situacional, inicialmente foi proposta uma dinâmica de escolha de palavras-chave que descrevessem o cenário em que a educação está inserida, em resposta à pergunta "Como compreendemos o mundo atual?". Em seguida, cada grupo deu início à discussão do Marco Filosófico, ainda levantando palavras-chave em resposta às seguintes perguntas:

a) Que tipo de sociedade queremos construir?
b) Queremos colaborar na formação de que tipo de homem/pessoa humana?
c) Que finalidade queremos para a Escola?
d) Que papel desejamos para a Escola em nossa realidade?

A seguir, cada grupo deu início à leitura e discussão do texto. Ao final do encontro, cada Coordenador de GT solicitou a seu grupo que verificasse se o que havia escrito em sua folha como sua crença essencial havia sido discutido ou, ao menos, tangenciado durante a discussão.

Transcrevo, abaixo, a título de exemplificação, o material produzido pelo GT1 nesse encontro.

Excerto 1:(Esse excerto continua na página seguinte.)

A. Marco situacional: Como compreendemos o mundo atual?

Competitivo
Constante transformação (acelerada)
Excesso de informação (mediação)
Dinâmico
Globalizado
Capitalista
Consumista
Individualista
Violento
Agitado
Superficial
Diversidade
Oportunidade (constante busca)

B. **Marco Filosófico:**

a. Que tipo de sociedade queremos construir?
Consciente
Cooperativa/colaborativa
Reflexiva
Ética
Justa

b. **Queremos colaborar na formação de que tipo de homem/pessoa humana?**
Capacitado
Confiante/Feliz
Pensante
Responsável
Atuante
Ético
Crítico (autocrítico)
Solidário

c. Que finalidade queremos para a escola? Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?
Atuante
Transformadora
Respeite e acolha a singularidade de cada aluno
Que possibilite que o aluno sonhe e conquiste autonomia para isso.
Enfoque valores éticos

Ainda, nesse encontro, cada grupo registrou sugestões no texto do PPP inicial, marcando, em amarelo, trechos que deveriam ser retirados, incluindo, em vermelho, aqueles que poderiam ser inseridos. Exemplifico com o excerto a seguir (GT1).

Excerto 2:

II - Missão do Colégio Albert Sabin

Temos como meta formar cidadãos autônomos. Precisamos formar agentes gerenciadores de informações e não meros acumuladores de informações dados. Aprender é construir significados, isto é, criar possibilidades de compreender o mundo criticamente e nele atuar. E atuar e ensinar é dar oportunidade para esta construção. O que estamos ensinando, como estamos ensinando, os modelos de relação entre as pessoas e delas com o conhecimento são a expressão concreta de nossa identidade como escola.

Para o segundo encontro dessa etapa, em 19 de abril de 2012, a direção novamente reuniu a comissão para as orientações de encaminhamento, entregando-as por escrito (apêndice 5). Cada coordenador de GT recebeu seu grupo, apresentando uma nuvem de palavras[40] (apêndice 6), produzida a partir do conjunto das palavras-chave registradas por todos os grupos. A título de motivação, cada coordenador apresentou também uma imagem do filme a que todos haviam assistido no encontro anterior (Ver imagem na página seguinte.), que mostrava os habitantes da cidade sobre a estrutura de um celeiro em construção. A partir dessa imagem, cada coordenador falou sobre a importância do projeto coletivo, desenvolvido pela equipe, e deu início aos trabalhos.

[40]Imagem que representa a incidência lexical no excerto estudado. Maior centralidade no posicionamento e tamanho são representativos de maior incidência. A ferramenta utilizada para a composição dessa *nuvem* (*word clouds*) está disponível em www.wordle.com.

Figura 9: Imagem do filme "O celeiro". (Trabalho de adaptação do filme *A testemunha*, (1985), de Peter Weir, que mostra os fundamentos da execução de um projeto por uma equipe.)

Cada grupo deu continuidade ao trabalho a partir de onde havia interrompido, na sessão anterior. Ao final da reunião, os coordenadores solicitaram aos professores que desejassem que entregassem os textos de suas "crenças" com ou sem identificação, para redação posterior de um texto coletivo. Transcrevo alguns dos textos produzidos a partir do estímulo "Eu creio".

Excerto 3:

Creio que a educação seja nossa maior aposta na construção de um mundo menos desigual, mais ético e saudável ambientalmente.

Excerto 4:

Creio no poder da colaboração e nas possibilidades infinitas que a educação proporciona ao homem, pois, com isto em mãos, o homem pode transformar a si mesmo e o mundo em que vive.

Excerto 5:

Creio no diálogo. Creio em uma escola autônoma. Creio em alunos que busquem o conhecimento. Creio em professores felizes e satisfeitos com o retorno recebido, como o intelectual, o afetivo e o financeiro. Creio em alunos felizes e satisfeitos, bem como protagonistas no processo ensino-aprendizagem. Creio em famílias colaboradoras e efetivamente parceiras. Creio no respeito e valorização dentro do ambiente escolar e, por ser professora, eu creio simplesmente e sempre. Que assim seja!

No terceiro encontro, em 24 de maio de 2012, os grupos deram continuidade à escrita de acordo com o ponto em que cada um estava. Para esse encontro, para a escrita do Marco Operativo, o texto da proposta vigente foi dividido de tal forma que três grupos discutiriam a descrição dos mesmos projetos, com o intuito de dividir o trabalho e otimizar o tempo.

Etapa 6

A direção elaborou uma compilação das ideias apresentadas por todos os grupos, redigindo um texto inicial com o registro de que grupos haviam trabalhado cada conceito. A partir das palavras-chave dos grupos, os conteúdos foram agrupados em dois subtítulos: “O mundo” e “O homem”, tendo ficado a redação de cada título a cargo de uma das diretoras. Registro a seguir um excerto desse texto. A íntegra pode ser verificada no apêndice 7.

Excerto 6:

> O modelo econômico atrelado ao bombardeio dos meios de comunicação produz uma tendência fortemente individualista (ABS, G1, G5, G8, G9, G10, 11), consumista (G1, G5, G7, G9,11), imediatista (ABS,G4, G6, G9) e competitiva (ABS, G1, G2, G5, G9, G10), além de possibilitar uma valorização excessiva da aparência (G4) e promover busca insaciável de satisfação (G1, G8, 4).
>
> Surgem novas configurações familiares e sociais (G5). Observa-se, assim, mudança nos valores (G3, G4, G7, G8, G9, G11). Há uma preocupação crescente com as questões éticas e morais, que desafiam o homem a uma nova compreensão de mundo e à constituição de novos paradigmas. (ABS, G8, 7)

Etapa 7

Em 21 de maio de 2012, a Comissão reuniu-se para trabalhar sobre esse primeiro texto. A equipe discutiu o texto, fazendo alterações até chegar a uma proposta consensual. Foi definido que, no encontro de 14 de junho do mesmo ano, em vez de reunir a Plenária, conforme previsto, a equipe novamente reuniria os Grupos de Trabalho, para análise desse primeiro texto. A equipe entendeu que levar esse material para uma discussão com um grupo tão grande (a equipe completa compreende cerca de cento e trinta professores) seria improdutivo, então acordou que a primeira discussão ainda aconteceria nos GTs, para levantamento dos pontos de divergência e encaminhamento à Plenária.

Etapa 8

Para a reunião de 14 de junho, a direção encaminhou nova orientação escrita para a equipe (apêndice 8), que iniciou os trabalhos retomando os conceitos de explicitação e confrontação de sentidos para a construção de significados compartilhados por meio da reapresentação das imagens do ovo e da omelete. Os coordenadores propuseram ao grupo a leitura crítica do texto, com foco em divergências conceituais, no levantamento de imprecisões ou inadequações teóricas e no acréscimo de elementos que não tivessem sido

registrados. Cada coordenador procurou explorar o debate das questões levantadas, de modo a trazer, como produto desse trabalho, a posição consensual do grupo na forma de sugestão, para ser debatida na comissão, contendo o registro breve dos argumentos do grupo. A equipe do Colégio AB Sabin participou das mesmas atividades em datas distintas. Os resultados das discussões foram incluídos em todos os documentos, configurando-se como o décimo terceiro grupo.

A partir dessa etapa do projeto, foi necessária uma revisão do Cronograma de atividades, em consequência da alteração proposta na reunião da comissão, em 21 de maio de 2012, que inseriu mais uma atividade na rede: a discussão do texto compilado nos Grupos de Trabalho, antes da aprovação final pela Plenária. Essa atividade mostrou-se produtiva, pela avaliação da equipe, pois permitiu uma discussão mais profunda do texto produzido por todos os participantes. Entretanto, demandou um tempo maior para a conclusão dos trabalhos. Considerando essa mudança, novo cronograma foi proposto pela direção, ficando a rede de atividades estruturada tal como apresentado na tabela que consta na página 75.

Etapa 9

Em 10 de setembro de 2012, a comissão se reuniu para leitura e discussão do material produzido pelos GTs no encontro anterior. Nessa discussão, a comissão teve dificuldade para trabalhar com a compilação apresentada pelas diretoras (apêndices 9 e 10). Haviam sido registrados em azul os trechos que deveriam ser inseridos, em vermelho, aqueles a serem retirados, mantidos os registros dos grupos responsáveis pelas sugestões ao lado de cada trecho, conforme se pode perceber no excerto abaixo.

Excerto 7:

(Esse excerto continua na página seguinte.)

I-Visão de Educação do Colégio Albert Sabin

Para o Colégio Albert Sabin, uma pessoa bem formada deve ser capaz de perceber,

sentir, refletir, apreender, questionar, (2) transformar, partilhar, relacionar-se (8), adaptar, criar (10), captar, (2, 9) reformular e adquirir (9) os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais (9) intelectuais (9), culturais (3,8) e as experiências vividas (9), colocando-as na prática em prol de uma sociedade mais justa (7) com ética e generosidade (11).

Ao longo do (5), o (5) processo pedagógico (10) educativo (10) do Colégio Albert Sabin (10) objetiva (10), desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, lutamos por (5,10,11) visa proporcionar (5) / objetivamos (11) um crescimento integral (8, 10) / uma formação integral (10) múltiplo (8), voltado para as relações sociais, respeitando as diferenças, (8) que permita ao nosso (10) aluno uma (10) autonomia intelectual (que privilegia a produção do conhecimento) (5) e moral (9) e emocional (11) crescente (5), promovendo um aprendizado consciente e responsável (8) ao lado de um bom nível de (6, 8, 10) uma importante habilidade para selecionar (6) através de alto nível de (10) informações (1, 5, 8) e de uma (10) grande capacidade de reflexão, preparando para viver em sociedade (2) preparando-o para uma vivência ética e (8) uma escolha profissional (2) consciente (5) e para a vida (ABS), por meio da ética e da moral (ABS), ser um agente de transformação social (7).

A equipe chegou à conclusão de que o texto inicial da proposta, sobre o qual os grupos trabalhavam, estava sendo um distrator, pois se mostrava muito distante da realidade atual da escola e da visão da equipe. A comissão tomou, então, as seguintes decisões:

a) Não registrar a missão e a visão da instituição no PPP, mantendo, para uso institucional, a missão e a visão que constavam dos materiais de divulgação do Colégio.
b) Não mais utilizar o texto inicial da Proposta pedagógica como referência para a escrita do Marco Filosófico.
c) As diretoras, utilizando-se das palavras-chave levantadas nos encontros anteriores, escreveriam a introdução e as finalidades da escola para discussão com os professores.

d) Cada grupo faria o levantamento de palavras-chave para a redação de mais quatro seções do Marco Filosófico: Visão de Currículo, Metodologia, Papel do aluno e Papel do professor.
e) O Marco Operativo seria organizado aglutinando-se as atividades descritas de acordo com a divisão proposta pela Direção em reunião para pais novos, a saber: atividades de aprofundamento, atividades de recuperação, atividades extracurriculares e atividades complementares.

Etapa 10

Em 13 de setembro de 2012, cada coordenador reuniu seu Grupo de Trabalho e conduziu os debates de acordo com as orientações encaminhadas pela direção (apêndice 11). Os coordenadores iniciaram a reflexão relatando uma divergência acontecida na comissão sobre a utilização dos termos "generoso" ou "solidário", como exemplificação da importância da confrontação das diferentes vozes para a produção do significado compartilhado. Cada responsável também informou o grupo sobre os encaminhamentos definidos pela comissão (descarte do texto inicial nessa fase, eliminação dos textos referentes à missão e à visão, reescrita a partir dos elementos essenciais das discussões), mostrando as compilações (apêndices 9 e 10) para que todos pudessem conhecer o processo de produção dos textos a serem discutidos. Por fim, cada grupo releu e discutiu o texto referente à introdução e às finalidades. Além disso, elencou, na forma de palavras-chave, as ideias que deveriam ser consideradas para a redação das quatro próximas seções.

Registro aqui as palavras elencadas pelo GT4 para as seções "Visão de currículo" e "Papel do aluno" e as levantadas pelo GT9 sobre o "Papel do professor" e "Metodologia".

Excerto 8:

(Esse excerto continua na página seguinte.)

1. Visão de Currículo

Ética
Cidadania

Desenvolvimento do senso crítico
Pluralidade cultural
Globalização
Conteúdos contextualizados de acordo com a atualidade
Interdisciplinaridade
Temas transversais
Contemplar as múltiplas inteligências

2. Papel do aluno

Crítico
Proativo
Respeitoso
Comprometido
Responsável
Curioso
Disposto a aprender
Interativo
Criativo
Contextualização

Excerto 9:

1. Papel do professor

Olhar para o aluno; orienta, transmissor, orientador, mediador, educador, formador, traz informações, modelo de pessoa e de atitude, que ouve, acolhe, aconselha, compreende, encanta, pesquisa, se atualiza, planeja, avalia, discute, troca, HUMILDE para aceitar criticas, organizador, responsável, flexível, consciente de seu papel, criativo, critico, colaborar como desenvolvimento e formação do indivíduo, aberto ao novo e às diversidades.

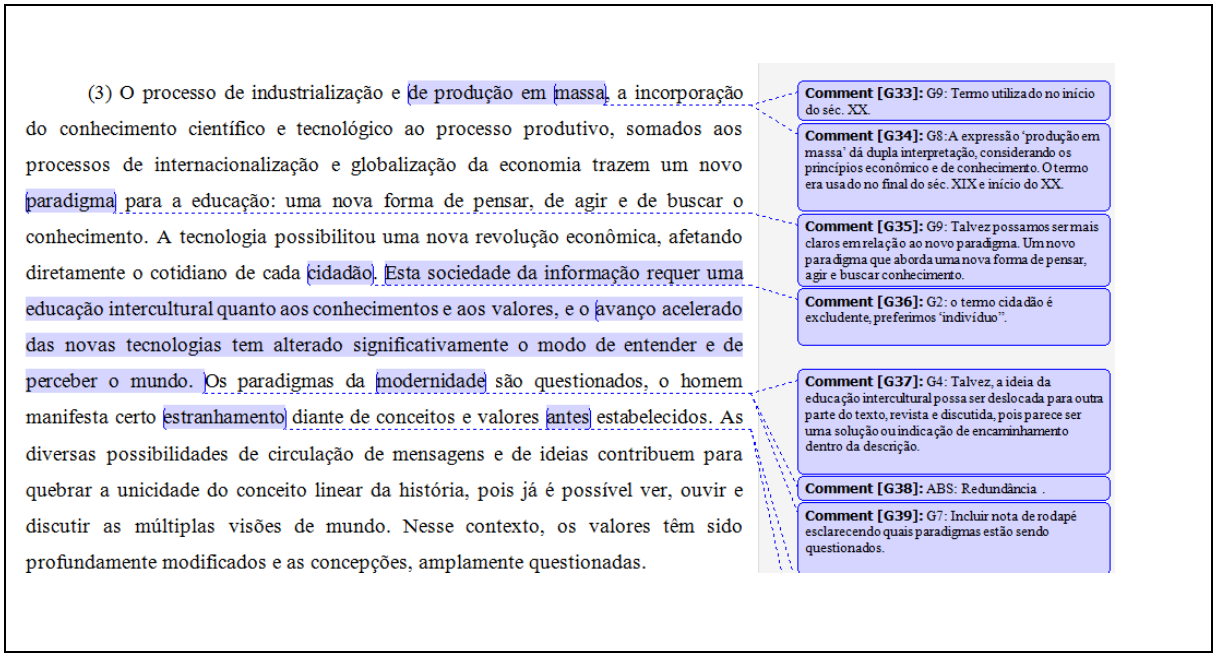
2. Metodologia

Aulas expositivas, levantamento dos conhecimentos prévios, usar diferentes recursos tecnológicos disponíveis, trabalho com projetos, atividades lúdicas, utilizar materiais concretos, exemplos do dia a dia, justificar na pratica os conteúdos trabalhos, sequencias didáticas, atividades permanentes, atividades de manutenção, organização da rotina diária, aprendizagem do uso da agenda, livros e paradidáticos, utilização de outros materiais como material dourado, sólidos geométricos, brinquedos, fichas sobrepostas, etc., situações ocasionais, estudo do meio.

Etapa 11

Em 1º de outubro de 2012, a comissão se reuniu para discutir a compilação das reflexões dos grupos sobre o capítulo “Marco situacional”, encaminhada para a primeira sessão Plenária (apêndice 12). O grupo fez a leitura do texto com as sinalizações dos diversos grupos e planejou a dinâmica da reunião. O texto trouxe o registro de todas as sugestões e comentários identificados de acordo com o grupo responsável, como pode ser observado no excerto a seguir.

Excerto 10:



(3) O processo de industrialização e de produção em massa, a incorporação do conhecimento científico e tecnológico ao processo produtivo, somados aos processos de internacionalização e globalização da economia trazem um novo paradigma para a educação: uma nova forma de pensar, de agir e de buscar o conhecimento. A tecnologia possibilitou uma nova revolução econômica, afetando diretamente o cotidiano de cada cidadão. Esta sociedade da informação requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, e o avanço acelerado das novas tecnologias tem alterado significativamente o modo de entender e de perceber o mundo. Os paradigmas da modernidade são questionados, o homem manifesta certo estranhamento diante de conceitos e valores antes estabelecidos. As diversas possibilidades de circulação de mensagens e de ideias contribuem para quebrar a unicidade do conceito linear da história, pois já é possível ver, ouvir e discutir as múltiplas visões de mundo. Nesse contexto, os valores têm sido profundamente modificados e as concepções, amplamente questionadas.

Etapa 12

Em 4 de outubro de 2012, todos os professores, incluindo alguns representantes da Unidade II, reuniram-se no Anfiteatro, agrupados com os respectivos Grupos de trabalho, para a discussão do texto referente ao Marco Situacional (vide fotos, no apêndice 13). A direção propôs a seguinte condução:

a) Realização da leitura e da discussão do texto por parágrafo.

b) Após a leitura, cada grupo deve defender com posicionamento e argumentos o que apontou como alteração.
c) Ao final da discussão sobre o texto, a Plenária será convidada a votar.

A diretora solicitou ao grupo objetividade para que fosse possível terminar os debates no tempo disponível. Logo no início, um professor sugeriu que a votação incluísse a solicitação de manifestação das abstenções, o que passou a ser feito. Durante os trabalhos, um professor assumiu a função de relator, registrando as decisões tomadas. Nesse encontro, foi possível fazer apenas a primeira seção do Marco Situacional.

Etapa 13

Em 5 de novembro de 2012, a comissão reuniu-se para avaliar o andamento da Plenária, visto como muito positivo pelo grupo. A equipe planejou os trabalhos do próximo encontro e dividiu as partes do Marco Operativo para estudo pelos diferentes grupos de trabalho. A diretora 1 apresentou uma tabela com o registro do *status* do trabalho (apêndice 14). Além disso, sugeriu que a tabela fosse apresentada aos professores para melhor visualização tanto do trabalho já realizado como do que ainda faltava.

Etapa 14

Os grupos de trabalho se reuniram, em 8 de novembro de 2012, fazendo a finalização da discussão dos tópicos propostos no último encontro (Visão de Currículo, Metodologia, Papel do professor e Papel do aluno) e refletindo sobre o Marco Operativo, no trecho atribuído a cada grupo (apêndice 15).

Etapa 15

Reunidos, na segunda sessão Plenária, em 22 de janeiro de 2013, os professores discutiram a segunda seção do Marco Situacional, utilizando-se da mesma dinâmica da Plenária anterior. Nesse encontro, foram solicitadas a reescrita de um parágrafo sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea e a redação de nota de rodapé sobre o

conceito de modernidade líquida, do sociólogo Zygmunt Baumann, bem como a clarificação do conceito no corpo do texto. O coordenador do Ensino Fundamental II e dois professores, um de História e outro de Filosofia, responsabilizaram-se pela redação do texto.

Etapa 16

Reunidos, em 7 de março de 2013, para nova sessão Plenária, os professores discutiram as seções Introdução e Finalidades do Marco Filosófico. Nessa seção, a diretora propôs que os trabalhos de votação fossem acelerados pela eliminação da votação contrária ou da abstenção, quando fosse clara a maioria em critério anterior. Apresentou-se também sugestão do GT5, de outra versão, mais sucinta, do texto a ser analisado. Em seguida, os tópicos levantados pelos diversos grupos foram discutidos a fim de que uma posição sobre o texto a ser utilizado fosse votado na próxima reunião dos GTs. Os participantes deveriam votar na versão anteriormente proposta ou naquela sugerida pelo Grupo 5.

Etapa 17

Nos dias 1º. e 4 de abril de 2013, a comissão se reuniu para discutir os textos das seções "Visão de currículo", "Metodologia", "Papel do aluno" e "Papel do professor" redigidas pelas diretoras a partir das palavras-chave elencadas pelos GTs. Em 4 de abril, deste mesmo ano, a diretora 1 esteve ausente da reunião, liderada pela diretora 2. A equipe preparou a reunião dos grupos de trabalho a ser realizada naquela noite, alterando a ordem das atividades propostas nas orientações encaminhadas pela diretora 1 (apêndice 16), propondo que se fizesse primeiro a retomada das pendências das Plenárias e, depois, as próximas seções previstas.

Etapa 18

Em 4 de abril de 2013, foram reunidos os grupos de trabalho, com as seguintes atividades desenvolvidas:

a) Revisão do Marco Filosófico (Pressupostos), com leitura do texto atribuído a cada grupo.
b) Leitura final da seção "Introdução e Finalidades", com escolha, por meio de votação, de uma das duas versões.
c) Leitura das alterações solicitadas no trecho do Marco Situacional, produzidas por um coordenador e dois professores.
d) Retomada do parágrafo assinalado na seção "O homem", com levantamento das ideias sobre família e papel da mulher que o grupo quisesse acrescentar.

Etapa 19

Em 16 de maio de 2013, foi realizada nova sessão Plenária com as seguintes decisões tomadas:

a) Aprovação do capítulo referente ao Marco Situacional;
b) Discussão das seções "Papel do aluno", "Papel do professor", "Estrátegias e práticas docentes" e "Visão de currículo", com aprovação das três primeiras, além de solicitações de ajustes na última: inserção de notas de rodapé, definindo os conceitos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e de inteligências múltiplas. A comissão ficou responsável por fazer esses acréscimos;
c) Apresentação do resultado da votação feita na reunião de 04 de abril, pelos GTs, na qual foi escolhido o texto anterior da seção "Finalidades".

Ainda nesse encontro, a assembleia aprovou a retirada do termo "socioconstrutivista" do texto, acordando a necessidade de discussão mais aprofundada sobre as teorias de aprendizagem. A direção sugeriu que essa ação fosse contemplada na programação, como desdobramento da escrita do PPP.

Etapa 20

Em nova sessão Plenária, em 19 de setembro de 2013, foi realizada a discussão do Capítulo Marco Operativo. Tendo em vista que esse texto tratava da descrição objetiva das atividades da escola e que cada grupo já havia feito a leitura/discussão de dois terços de seu conteúdo, a direção propôs que o texto fosse diretamente enviado à Plenária, sem passar novamente pelos GTs, a fim de agilizar os trabalhos.

Nesse encontro, a assembleia aprovou, com correções, a maior parte do texto, enviando, para rediscussão nos GTs, o texto referente às atividades de recuperação.

Etapa 21

Em 7 de novembro de 2013, a Comissão se reuniu para preparar os trabalhos daquela noite. A equipe decidiu fazer a leitura da *Indicação 05/98* do Conselho Estadual de São Paulo e do *Regimento Escolar*, para preparação da discussão sobre as Atividades de recuperação. Acordou, em seguida, finalizar os trabalhos, em 21 de novembro, na Plenária, com a conclusão das discussões referentes ao Marco Referencial. A comissão propôs ainda que os trabalhos para o Diagnóstico, a Programação e a Conclusão fossem realizados no primeiro semestre do ano seguinte, em tempo hábil, uma vez que o término do ano letivo trazia dificuldades que interferiam nessas condições.

Etapa 22

Naquela mesma noite, foi realizada reunião dos Grupos de Trabalho, com os seguintes encaminhamentos:

a. Retomada do trabalho desenvolvido, mostrando o "Quadro Status da Produção" (apêndice 14);
b. Leitura do documento "Marco Operativo GT 07 11 13", com discussão da seção "Avaliação" e dos trechos em azul, que traziam as alterações solicitadas na última Plenária.

Etapa 23

Em 21 de novembro de 2013, a Plenária reuniu-se para finalizar a discussão do Marco Operativo. A assembleia aprovou a seção Avaliação da Aprendizagem e encaminhou a seção Atividades de recuperação para que fosse reescrita nos Grupos de Trabalho no ano seguinte.

2.2.3 A rede: fases posteriores

As atividades previstas para as fases 3, 4 e 5 do processo de reescrita do PPP, realizadas no primeiro semestre de 2014, estão descritas no quadro a seguir. (Esse quadro continua na página seguinte.)

Fase 3: Diagnóstico

Etapa/ Participantes	Tarefas
23: Comissão	Leitura e discussão da Proposta pedagógica atual: Diagnóstico; Preparação da comissão para o trabalho de mediação com os Grupos de Trabalho.
24: Grupos de Trabalho	Leitura, discussão e reescrita da Proposta pedagógica atual: Diagnóstico.
25: Direção	Redação da síntese dos textos entregues pelos representantes dos GTs. Identificação dos pontos de conflito.
26: Comissão	Discussão da síntese e identificação dos pontos de conflito/decisão do tratamento.
27: Plenária	Apresentação da síntese com discussão dos pontos de conflito. Apresentação de especialista, se necessário.
Fase 4: Programação	
Etapa/ Participantes	**Tarefas**
28: Comissão	Leitura e discussão da Proposta pedagógica atual: Programação. Preparação da comissão para o trabalho de mediação com os Grupos de Trabalho.
29: Grupos de Trabalho	Leitura, discussão e reescrita da Proposta pedagógica atual: Programação.

30: Direção	Redação da síntese dos textos entregues pelos representantes dos GTs. Identificação dos pontos de conflito.
31: Comissão	Discussão da síntese e identificação dos pontos de conflito/decisão do tratamento.
32: Plenária	Apresentação da síntese com discussão dos pontos de conflito. Apresentação de especialista, se necessário. Encaminhamento do texto aos pareceristas.

Fase 5: Conclusão

Etapa/ Participantes	Tarefas
33: Pareceristas	Encaminhamento do texto aos pareceristas; Discussão final, com apresentação do olhar dos pareceristas para validação ou não de alterações.
34: Plenária	Apresentação e lançamento do documento final.

Quadro 7: Rede de atividades: Fases 3, 4 e 5 (Diagnóstico, Programação e Conclusão). Elaborado pela autora.

Para esta pesquisa, utilizamos apenas os dados produzidos na fase 2 do processo de reescrita, realizada em 2012 e 2013, a fim de comparar o texto resultante do processo ao texto inicial, que apresenta apenas os conteúdos referentes ao Marco Referencial. Entendo, entretanto, que o recorte proposto pelas perguntas de pesquisa (o estudo dos significados compartilhados sobre ensino-aprendizagem) pôde ser suficientemente explorado a partir dos dados produzidos e coletados nesses dois anos de trabalho.

2.3 Produção, coleta, análise e interpretação dos dados

A partir do objetivo deste trabalho – investigar criticamente práticas de gestão escolar a partir do estudo das redes de atividades propostas para a composição do Projeto Político-Pedagógico – optei pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), conforme discutida por Magalhães (1994, 1998a, 2004, 2009) e Liberali (1999, 2007), acreditando ser a metodologia que mais se aproxima da proposta desta pesquisa, por sua intenção de intervenção comprometida com a transformação social, pela centralidade que a linguagem ocupa em sua condução e pelo tipo de relacionamento entre os participantes.

A Pesquisa Crítica de Colaboração apresenta como propósito a transformação dos contextos envolvidos a partir dos processos de intervenção vividos por pesquisador e pesquisandos. Para Aranha (2009), "este tipo de pesquisa é ao mesmo tempo instrumento e resultado num contexto de formação crítica, ou seja, ao mesmo tempo em que procura entender, busca uma transformação da realidade" (p. 60). Por outro lado, a colaboração é também o objeto de estudo nesta pesquisa, que objetiva observar se e como a gestão das atividades e a organização da argumentação possibilitaram a configuração de uma Cadeia Criativa em uma Cultura de Colaboração. A colaboração aqui é, portanto, instrumento para a realização da pesquisa, resultado da implantação da ação/projeto previstos para a produção dos dados e a transformação da realidade, e objeto, constituindo-se no fenômeno que pretendo analisar, daí sua centralidade na discussão que será desenvolvida.

Essa proposta de composição do Projeto Político-Pedagógico teve como objetivo a busca da transformação de seus membros. Da mesma forma, também o objeto desta rede de atividades – o PPP – pode ser considerado como instrumento (dessa transformação) e resultado (da rede de atividades proposta)[41]. Considerando o objetivo desse projeto, a PCCol mostrou-se a abordagem mais adequada, uma vez que me permite investigar a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados na rede de atividades propostas.

Por outro lado, do intuito desta pesquisa - mapear os sentidos e significados externalizados pelos participantes - deriva um desafio: como apreender esses sentidos e significados? Aguiar e Ozella (2013) propõem a compreensão das zonas de sentido a partir da análise e interpretação da linguagem. Rey (2003) afirma que as zonas de sentido se referem a uma configuração de sentidos que representa "[...] formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento nas diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados." (p. 267). Se considerarmos os sentidos, na visão de Vygotsky, como a *"*soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência*"* (VYGOTSKY, 1934/2001, p.

[41] Newman& Holzman (1993/2002) distinguem os meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, entre os passíveis de serem controlados pelo seu usuário, usados para o alcance de um fim predefinido (instrumento-para-resultado) ou os constituídos no processo da atividade (instrumento-e-resultado).

181), podemos afirmar que a linguagem reflete uma parte dos sentidos do sujeito, embora não os exprima completamente. Segundo Gomes (2014), ao expressar, em sua materialidade, as vivências configuradas na subjetividade como emoções, necessidades, tensões, intenções e vontades, a linguagem se torna uma via privilegiada para a compreensão das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, ou seja, uma possibilidade de aproximação de seus sentidos e significados.

Para Aguiar e Ozella (2013), "o pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e sentido" (p.304). A materialização por meio da linguagem, ainda que possibilite uma visão incompleta dos sentidos, é o ponto de partida para seu estudo e compreensão. Nas palavras de Gomes,

> para que possamos compreender o pensamento temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entender o movimento do pensamento. Desse modo, a relação pensamento /linguagem deve ser entendida como uma relação de mediação, onde, ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, também não pode ser compreendido sem o outro, pois um constitui o outro (GOMES, 2014, p. 61).

Para buscar apreender os sentidos e significados produzidos pelos participantes nas ativdades de escrita do PPP, lancei mão de categorias de análise baseadas nos três níveis da linguagem (enunciativo, discursivo e linguístico), com o intuito de levantar elementos para a interpretação dos conteúdos explicitados e materilizados nos discursos de cada um dos atores. Nas próximas seções, apresento essas categorias de análise e interpretação, bem como os procedimentos de produção e coleta de dados e os elementos que conferem credibilidade à pesquisa.

2.3.1 Produção e coleta dos dados

Os registros foram realizados por meio de áudio-gravações, realizadas ao longo de dois anos, a fim de permitir a análise das interações discursivas e sua confrontação com os referenciais teóricos levantados. Esses dados foram transcritos para análise e armazenados

em HD de responsabilidade da pesquisadora. Aos dados registrados em áudio, foram acrescentados os documentos inicial e final do Projeto Político-Pedagógico, bem como outros documentos produzidos ao longo do processo. A transcrição dos dados foi feita por profissional especializado.

A seguir, destaco os encontros cujo conteúdo tocou o tema a ser discutido nessa pesquisa (ensino-aprendizagem) e, por esse motivo, selecionados para estudo:

Grupos de trabalho: encontros de 19/04/12, 13/09/12, 08/11/12 e 04/04/13.
Comissão Gestora: encontros de 1º/04/13 e 04/04/13
Plenária: encontros de 07/03/13 e 16/05/13

2.3.2 Categorias de análise dos dados

Para a análise e interpretação dos dados produzidos, segui o seguinte itinerário:

a) descrição do contexto de produção: observação do espaço físico e social, do tempo de produção e circulação, assim como dos papéis e objetivos dos interlocutores;
b) análise do conteúdo temático: por meio do levantamento das escolhas lexicais observadas;
c) compreensão das atividades: busca de conteúdo léxico-semântico e paralinguístico para uma primeira compreensão dos dados;
d) análise e interpretação dos dados: realizadas a partir de categorias enunciativo-discursivo-linguísticas, construídas com base no conceito de dialogia de Bakhtin (1929-30/2006), nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa LACE e nos contextos das atividades estudadas;
e) interpretação dos dados: aproximação e correlação das diferentes categorias, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa.

Nesta seção, apresento as categorias que foram utilizadas nesta pesquisa. Essas categorias estão organizadas com base nos três níveis de análise da Linguagem (enunciativo, discursivo e linguístico).

Nível enunciativo

Segundo Liberali (2013), as características enunciativas têm como foco o contexto de realização do evento. A análise, nesse nível, deve considerar a dialética entre o local, momento, veículo, participantes, objetivos, conteúdos e relações de poder a serem abordados, bem como seus modos concretos de realização e produção. Para a autora,

> o lugar-tempo em contextos argumentativos é constituído como uma situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta. Pode, por exemplo, se caracterizar como uma situação expressamente monologal, em que apenas um enunciador assume o turno para a defesa de suas ideias, ou dialogal, em que há o pressuposto de participação de diferentes enunciadores no discurso. Para a constituição dessa situação, é estabelecido, de forma explícita ou implícita, um contrato de participação, a partir do qual os enunciadores realizam suas atuações (LIBERALI, 2013, p. 63).

Bronckart (1999/2007) enfatiza a importância de se compreender o contexto e os aspectos que influenciam a forma como um texto é organizado, agrupando esses fatores em dois conjuntos. O primeiro, referente ao contexto ou mundo físico, considera o lugar físico da interação em que se encontram os indivíduos, o momento de produção, o emissor e o receptor ou os interlocutores; o segundo, referente ao contexto ou mundo sócio-subjetivo, compreende o lugar social, a posição social dos interlocutores e o objetivo da interação.

Registro, no quadro, a seguir, os elementos do contexto de produção que foram considerados na análise dos dados produzidos e coletados nesta pesquisa. (Esse quadro continua na página seguinte.)

Nível enunciativo: Situação argumentativa

Categorias	Características
Tempo	Momento em que se dá a situação argumentativa
Espaço	Local em que se dá a situação argumentativa
Objetivo	Objetivo da atividade que engloba a situação argumentativa

Tema	Assunto alvo da discussão
Interlocutores	Participantes da situação argumentativa

Quadro 8: Nível enunciativo: Situação argumentativa. Elaborado pela autora

Nível discursivo

As características discursivas relacionam-se ao modo como o texto pode ser disposto e sua análise considera os efeitos de sentido ou impressões causadas nos interlocutores a partir da estruturação da enunciação, considerando

a) o plano organizacional: a compreensão das formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra;
b) a organização temática: a presença de pertinência e desenvolvimento nas sequências de turnos;
c) o foco sequencial: como se realiza a escolha temática e seu entrecruzamento discursivo;
d) a articulação das ideias apresentadas: a maneira como ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados e acordados (LIBERALI, 2013).

Ao descrever estruturas argumentativas, Liberali (2009) apresenta, como elementos típicos que caracterizam uma estrutura argumentativa, a criação de polêmica ou apresentação de questão controversa, a apresentação de recursos para sustentar suas afirmações, a produção de refutação ou contra-argumentos e a busca de uma conclusão ou acordo. O quadro a seguir representa esses elementos, analisados nos dados apresentados. (Esse quadro continua na página seguinte.)

Nível discursivo 1: Estrutura argumentativa

Categorias	Características
Questão controversa	Uma proposta sobre o mundo, que provoque um questionamento quanto à sua legitimidade
Ponto de vista	Posicionamento do enunciador

Argumentos	Desenvolvimento de um raciocínio para sustentar o ponto de vista apresentado
Contra-argumentos	Oposição aos argumentos favoráveis precedentes
Conclusão	Representa o que deve ser aceito em decorrência da questão controversa

Quadro 9: Nível discursivo 1: elementos que constituem a estrutura da argumentação (Liberali, 2009), organizado por GUERRA (2010) (Adaptado).

Ao tratar a organização dos turnos, Orsolini (2005) estabelece categorias que levam em consideração sequências interativas prototípicas de uma estrutura argumentativa. Para a autora, "a sequência interativa projetada por um ato comunicativo influencia a atribuição de significado ao discurso (e até mesmo ao silêncio) que se seguirá" (p. 126). As categorias apresentadas, pela autora, que foram utilizadas na análise dos dados desta pesquisa, estão sintetizadas no quadro que a seguir.

Nível discursivo 2: Sequências interativas

Categorias	**Características**
	Expansão
Espelhamento	Informação é repetida, reformulada ou continuada.
Pedido de esclarecimento	Pedidos de informações contingentes à contribuição dos interlocutores.
Pedido de explicação	
	Concordância
Réplica elaborada	Fala de um interlocutor é continuada e elaborada com acréscimos de informações.
Réplica mínima	Resposta simples, sem elaboração.
	Discordância
Réplica mínima	Oposição simples – asserção de um interlocutor é negada sem justificações.
Réplica elaborada	Oposição justificada – informação de um interlocutor é negada com justificações, Contraposição justificada – oposição precedente é recusada com justificações.

Quadro 10: Nível discursivo 2: Sequências interativas. (ORSOLINI, 2005). Organizado por Miascovsky (2008). (Adaptado).

Perelman&Olbrechts-Tyteca (1996/2005) retomam a preocupação aristotélica com os tipos de argumentos, desenvolvendo, na Nova Retórica, categorias que são retomadas por Guerra (2010) no quadro apresentado a seguir. Utilizei essas categorias para melhor compreender os significados nos excertos analisados.

Nível discursivo 3: Tipos de argumentos

Categorias	Características
De referência	A hierarquia - A voz do outro é colocada como algo a ser seguido, ou não, em função de sua posição hierárquica.
	A uma fonte - Precisam ser fidedignas pelo grupo.
Pragmático	Transferência de valor entre elementos de cadeia enunciativa, da causa ao efeito e vice-versa
De exemplo	Menciona um fato ou caso anterior para confirmar ou negar a tese.
De comparação	Objetiva apresentar constatações de fato. Podem ocorrer por oposição (o bom e o mau aluno), por ordenamento (é melhor aluno do que) e por comparação quantitativa (comparação de notas dos alunos).
De analogia	Traça relações de semelhanças entre termos de gêneros diferentes.
De causalidade	Objetiva, a partir de um acontecimento, aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o justificaria ou um efeito que dele resultaria.
De autoridade	Utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese.
De definição	Define-se algo a partir de suas características observáveis.

Quadro 11: Nível discursivo 3: Tipos de Argumentos (PERELMAN&OLBRECHTS-TYTECA, 1996/2005). Organizado por Guerra (2010). (Adaptado).

Nível linguístico

Liberali (2009) aponta que, para o alcance dos objetivos discursivos numa situação argumentativa, é necessário considerar os aspectos linguísticos organizadores do discurso. Para essa análise, utilizei os operadores argumentativos propostos por Koch (1992/2004) e os modalizadores classificados por Bronckart (1999), ambos retomados por Guerra (2010).

Nível linguístico 1: Operadores argumentativos

Marcas linguísticas	Objetivo
Mesmo, até, até mesmo, inclusive	Organizam a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão.
Ao menos, pelo menos, no mínimo	Introduzem dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes.
Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente	Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.
Ou, ou então, quer... quer, seja... seja	Introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas.
Mais que, menos que, tão... como	Estabelecem relações entre elementos, com vista a uma dada conclusão.
Porque, que, já que, pois	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.
Um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente	Distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total.
E, também, ainda, a par de, nem (= e não), tanto...como, não só... mas também, além disso, além de	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
Aliás	Introduz um argumento decisivo, resumindo todos os demais argumentos.
Já, ainda, agora	São responsáveis por introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.

Quadro 12: Nível linguístico 1: Tipos de operadores argumentativos (KOCH, 1992/2004). Organizado por Guerra (2010, p. 111). (Adaptado).

(O quadro abaixo continua na página seguinte.)

Nível linguístico 2: Modalizações

Categorias	Características
Lógicas	O enunciador faz uma avaliação do enunciado com base no conhecimento do mundo objetivo, apresentando o seu ponto de vista sobre esse conteúdo (*necessário, possível*). Tempos verbais do modo condicional, auxiliares,advérbios, orações impessoais.
Deônticas	O enunciador faz uma avaliação do conteúdo com base nas regras do mundo social. O conteúdo é apresentado como uma obrigação, um direito *(é obrigatório*). Tempos verbais do modo condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais.
Apreciativas	O enunciador faz uma avaliação do assunto tratado, apresentando-o como bom, ruim, feliz, infeliz (*É estranho*). Verbos auxiliares de modo:querer, dever, ser necessário e poder. Advérbios e locuções adverbiais: talvez, felizmente.

Pragmáticas	O enunciador dá a um outro agente determinadas capacidades de ação ou razões e causas para a sua ação.

Quadro 13: Nível linguístico 2: Modalizações (BRONCKART,1999), organizado por Guerra (2010, p. 113).(Adaptado).

Utilizei ainda as categorias apresentadas por Liberali (2013), de verificação do funcionamento dos mecanismos conversacionais e de valoração. Os mecanismos conversacionais "apontam os modos de participação dos sujeitos na interação e a interpenetração de suas vozes na apresentação de pontos de vista, sustentação, oposição" (p.75). Apresento, no quadro abaixo, os mecanismos conversacionais utilizados para a análise dos dados.

Nível linguístico 3: Mecanismos conversacionais

Tipo de Mecanismo	Descrição
Interrogação	Abre espaço para conhecer a ideia do outro sobre determinada temática.
Pausa	Pode abrir espaço tanto para a apresentação de complementação do ponto de vista apresentado, como para sustentação ou ainda para a apresentação de ponto de vista contrário.
Permeabilidade	Mostra a combinação de diferentes falas em um discurso, como se refletissem um único falante em um pensamento coletivizado.
Exclamação	Permite visualizar a relação do enunciador com o tema tratado e com os demais interlocutores.

Quadro 14: Nível linguístico 3: Mecanismos conversacionais (LIBERALI, 2013). Elaborado pela autora.

Os mecanismos de valoração refletem a posição do enunciador em relação aos temas, ao interlocutores, ao momento de enunciação e podem ser expressos por adjetivação, expressões depreciativas ou apreciativas, expressões descritivas ou atributivas e expressões identificatórias.

Por fim, fiz a análise dos dêiticos presentes nos excertos estudados. Segundo Santos (2010, p.127), "os dêiticos têm, no movimento textual, a função de "apontar" para o contexto situacional". Consituindo-se como marcas linguísticas que permitem inscrever no

enunciado as marcas da interação, assinalam o sujeito que enuncia e o seu interlocutor (dêixis pessoal), o tempo (dêixis temporal) e o espaço (dêixis espacial) da enunciação. No quadro baixo, registro os elementos gramaticais que se caracterizam como dêiticos.

Nível linguístico 4: Dêiticos

Dêitico	**Elementos gramaticais**
Pessoal	Pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixos flexionais de pessoa-número, vocativos.
Temporal	Advérbios, locuções adverbiais ou expressões de tempo.
Espacial	Advérbios ou locuções adverbiais de lugar.

Quadro 15: Nível linguístico 4: Dêiticos (SANTOS, 2010). Elaborado pela autora.

De acordo com as possibilidades de aplicação, algumas categorias foram utilizadas na análise dos documentos escritos e das interações; outras, apenas na análise das interações. Resumo, no quadro a seguir, as categorias utilizadas e sua esfera de aplicação. (O quadro continua na página seguinte.)

Categorias de análise

Nível enunciativo	
Documentos escritos	**Interações**
Situação argumentativa	Situação argumentativa
Nível discursivo	
Documentos Escritos	**Interações**
Estrutura argumentativa Tipos de argumentos	Estrutura argumentativa Sequências Interativas Tipos de argumentos
Nível linguístico	
Documentos escritos	**Interações**

Operadores argumentativos Modalizações Mecanismos de valoração Dêiticos	Operadores argumentativos Modalizações Mecanismos conversacionais Mecanismos de valoração Dêiticos

Quadro 16: Categorias de análise. Elaborado pela autora.

2.3.3 Categorias de interpretação

Para responder às perguntas de pesquisa, foram propostas categorias de interpretação que já foram desenvolvidas no Capítulo I, Fundamentação teórica, mas que estão sucintamente descritas no quadro a seguir.

Categorias de interpretação

Categoria	Descrição
Sentido	Produção individual, ligada à dada situação e imbuída das vivências afetivas do sujeito.
Significado compartilhado	Produção social, convencional, compartilhada por determinado grupo.
Gestão	Práxis, que se realiza discursivamente, por meio de uma rede de atividades que se concretizam em cadeia intencional, cuja finalidade é criar espaços de participação e produção de significados compartilhados, de forma crítica, criativa e colaborativa, com vistas à aprendizagem expansiva individual e coletiva, por meio do planejamento coletivo de objetivos, metas e ações, assim como da garantia de sua implementação.
Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006; 2009)	Redes de atividades intencionalmente interligadas, que apresentam compartilhamento de significados, cujos traços permanecem e se recriam, entrelaçando-se, de forma criativa, em todos os sistemas.
Cultura de Colaboração	Processo intencional de participação, que implica envolvimento dos integrantes, por meio de atitudes pautadas nos princípios de responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, e mutualidade, com vistas ao compartilhamento de sentidos e ao desenvolvimento individual e coletivo.

Quadro 17: Categorias de Interpretação. Elaborado pela autora.

Por meio dessas categorias, procurei mostrar se e como a gestão das atividades e a organização da argumentação possibilitaram que a rede de atividades do projeto se configurasse em uma Cadeia Criativa para a produção de significados compartilhados entre os participantes em uma Cultura de Colaboração.

2.4 Credibilidade do processo de pesquisa

Para garantir a confiabilidade do processo de pesquisa, foram adotadas as seguintes medidas:

a) Submissão do projeto ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, órgão que tem por objetivo resguardar os direitos e a imagem dos sujeitos de pesquisa. O parecer desse Comitê (No. 206.284) traz a seguinte observação: "A pesquisa tem grande relevo, na medida em que se propõe analisar a figura e o papel do gestor, o que não tem sido objeto de análise em larga escala."

b) *Peer debriefing*, ou seja, revisão por pares de pesquisadores - permite que "diferentes olhares, embates argumentativos possibilitem rever o trabalho, revisitar posicionamentos e posturas e, principalmente, levantar questões que geram inquietações quanto ao motivo de uma dada escolha" (SANTOS, 2010, p. 132). Esta pesquisa passou por diversas discussões em seminários de orientação (chamadas de mini-qualificações), quando foram empreendidas discussões sobre os aspectos teóricos, metodológicos, assim como sobre a análise e interpretação dos dados. Ao lado disso, foi de extrema importância a orientação e o acompanhamento de minha orientadora durante todo o processo de produção da tese.

c) Submissão a três bancas de qualificação, com o intuito de aprimorar e direcionar a pesquisa. Em todas as bancas, foram feitas contribuições valiosas:

- A primeira banca, realizada em setembro de 2012, foi composta pelas professoras doutoras Maria Cecília M. Magalhães (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Renata Philippov (Universidade Federal de São Paulo). Essa banca validou a definição do projeto de pesquisa e o caminho teórico e metodológico proposto, sugerindo o

aprofundamento da fundamentação teórica, a inserção de organizadores avançados e a apresentação de exemplos para as categorias de análise.

- A segunda banca de qualificação, em junho de 2013, contou com a participação das professoras doutoras Ilka Schapper dos Santos (Universidade Federal de Juiz de Fora), Vera Maria Nigro de Souza Placco (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Valdite Pereira Fuga (Universidade de Mogi das Cruzes). Nessa avaliação, foi sugerida a expansão e melhor explicitação da metodologia, a revisão e a expansão das categorias de análise e interpretação, a retomada dos objetivos de pesquisa e a inclusão da revisão bibliográfica.

- A terceira banca de qualificação, em dezembro de 2014, composta pelas professoras doutoras Maria Cecília M. Magalhães (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Vera Maria Nigro de Souza Placco (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Renata Philippov (Universidade Federal de São Paulo), indicou, para a finalização da tese, a redução do aporte teórico, a revisão da interpretação em função da análise e uma seleção dos dados, mas focada nos objetivos.

Além disso, os dados produzidos pela pesquisa foram discutidos em apresentações em simpósios e congressos, bem como na elaboração do artigo “Gestão escolar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural”, ainda não pulicado e do capítulo de livro “Estudar, formar e acompanhar: o tripé da atuação do coordenador pedagógico”, no prelo.

CAPÍTULO III

Análise e interpretação dos dados

As atividades realizadas representam um grande volume de dados produzidos e coletados, a saber:

a) Reuniões da Comissão: foram gravados seis encontros, num total de 12 horas e 14 minutos.
b) Reuniões dos Grupos de Trabalho: foram registradas sete reuniões, de quatro grupos, perfazendo 42 horas de gravação.
c) Plenárias: foram registradas três sessões Plenárias, totalizando 4 horas e 30 minutos de registros.
d) Documentos produzidos: além do documento inicial, já disponível para análise, foram coletados os registros de trabalho dos grupos, assim como os textos nas diferentes fases de transformação.

Dialogando com M. Bakhtin, SANTOS (2010) apresenta o conceito de cronotopo como unidade da Cadeia Criativa. A palavra, em sua origem etimológica, engloba as dimensões indissociáveis do espaço-tempo. Segundo Bakhtin,

> no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo (BAKHTIN, 1983, p. 211).

Nesse sentido, os cronotopos constituem-se como "elos da cadeia criativa, materializando-se nas atividades que se configuram como instâncias discursivas, em que o tempo-espaço é demarcado historicamente pelos sujeitos participantes da interação verbal." (SANTOS, 2010, p. 46).

Nessa tese, estabeleci três cronotopos para análise, que representam o movimento de transformação dos sentidos e significados e dos sujeitos no tempo. Assim, a análise foi

feita separadamente, considerando, primeiramente, o texto inicial – 1º cronotopo; em seguida, procedendo ao estudo das atividades para a reescrita do PPP – 2º cronotopo; e, por fim, a leitura do texto final – 3º cronotopo.

Apresento, a seguir, um esquema dos cronotopos da Cadeia de Atividades.

Cadeia de Atividades da escrita do PPP: Cronotopos

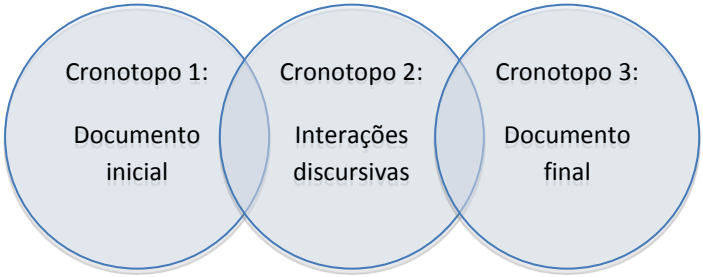


Figura 10: Cadeia de atividades da escrita do PPP: Cronotopos. Elaborado pela autora.

Optei por aglutinar os excertos analisados e interpretados a partir do núcleo de significação (ensino-aprendizagem), e não por atividade, por entender que essa organização possibilitaria ao leitor acompanhar a expansão (ou não) dos significados ao longo das atividades propostas. Respeitei, sempre, para cada tópico, a sequência de apresentação "Grupos de Trabalho>Comissão Gestora>Plenária" para que fosse possível observar a sequência temporal na discussão de cada conceito.

Em cada excerto, os participantes são identificados por nomes fictícios, cuja inicial representa a disciplina lecionada (por exemplo, Irene leciona Inglês, Bruno leciona Biologia e assim por diante[42]). Os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I têm seus nomes fictícios iniciados por P (Polivalente). Os mediadores, no entanto, estão identificados pelo nome abreviado do cargo (Diretoras – Dir, Coordenadores – Coord e Assistentes – Assist), acompanhado de número, conforme identificado na seção II. 1. D. Assim, os coordenares são Coord 1, responsável pelo GT2; Coord 2, mediadora do GT4, e Coord 3, coordenador do GT7. Dir 1 e Dir 2 são as Diretoras, que lideraram as

[42] Excepcionalmente, para viabilizar essa dinâmica, os professores de Química têm nomes fictícios iniciados pela letra "C".

reuniões da Comissão Gestora e da Plenária. Cada participante é identificado sempre da mesma forma, para que seja possível para o leitor acompanhar os turnos realizados por cada um nas diversas atividades.

Os excertos (E) trazem também o registro dos turnos (T) e alguns símbolos que representam o que segue:

Trecho inaudível
[...] Trecho suprimido
--- trecho incompreensível

Por fim, para facilitar a visualização pelo leitor, optei por dar relevo às categorias de análise e às transcrições, regitrando-as em itálico e em itálico e negrito, respectivamente.

Apresento, a seguir, um esquema das atividades desenvolvidas no cronotopo 2 da Cadeia, marcando em azul escuro aquelas que foram objeto da análise por apresentarem discussões vinculadas aos significados por mim estudados.

Cadeia da escrita do PPP: Atividades do cronotopo 2

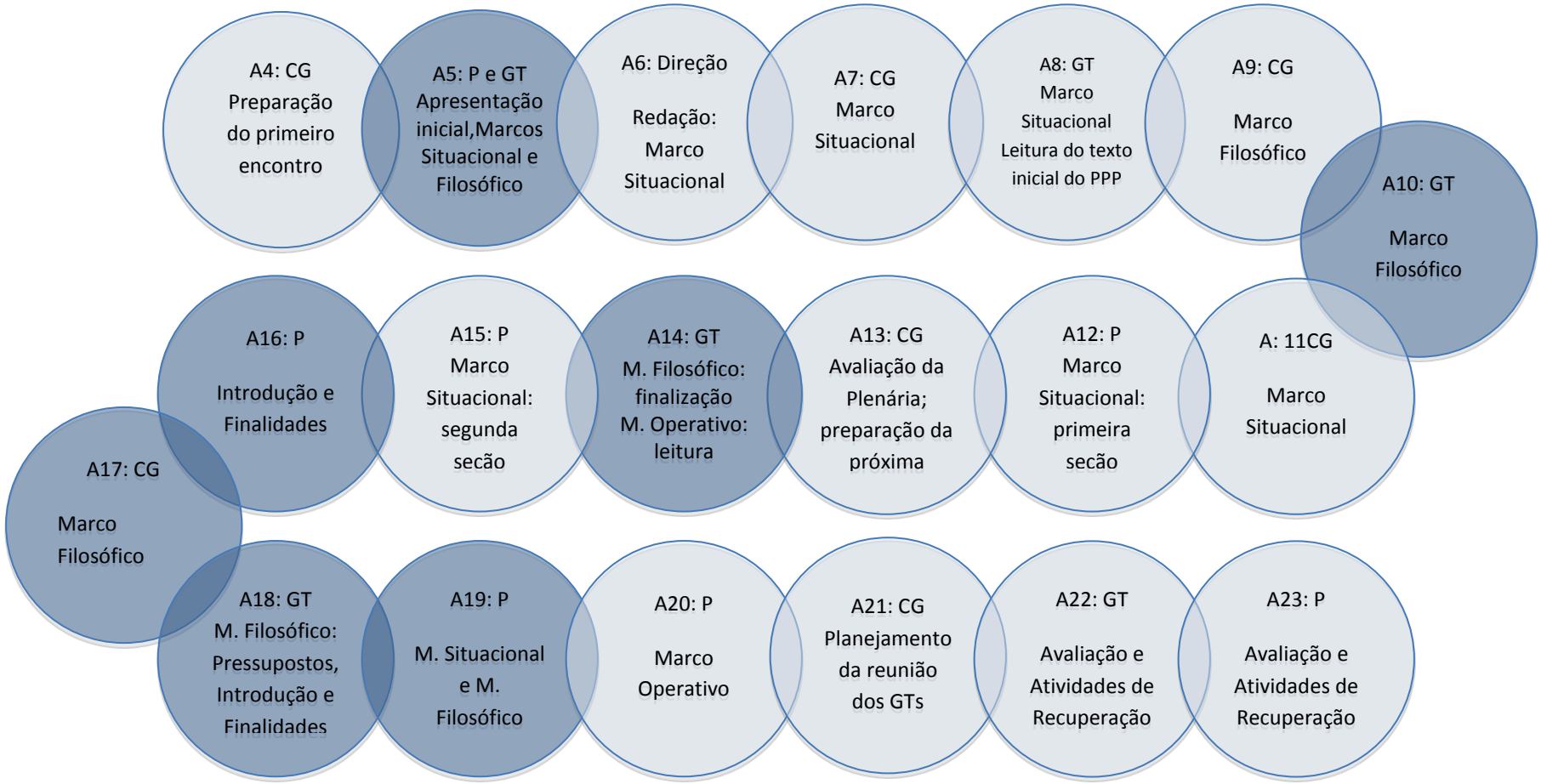


Figura 11: Cadeia da escrita do PPP: Atividades do cronotopo 2. Elaborado pela autora.

A seguir, inicio a análise e interpretação dos dados, apresentando algumas observações gerais sobre os textos inicial e final. Nas seções seguintes, para a análise e interpretação dos dados, busquei localizar os sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem produzidos no documento inicial (Cronotopo 1), nas interações discursivas realizadas nas atividades da Comissão Gestora, dos Grupos de Trabalho e das Plenárias (Cronotopo 2), e no documento final (Cronotopo 3), com vistas a responder às perguntas de pesquisa.

3.1 Visão geral dos documentos

Nas próximas seções, a partir da análise realizada por meio das categorias anteriormente apresentadas, faço uma descrição dos documentos, trazendo algumas observações iniciais sobre a estrutura, a presença de argumentatividade e o caráter dos textos inicial e final.

3.1.1 Visão geral: o texto inicial

O texto inicial foi escrito no momento da aprovação do funcionamento da escola, alvo de processo de reescrita em 2004, pela equipe pedagógica, então formada pelo diretor e por cinco coordenadores pedagógicos.

O quadro a seguir situa a produção desse primeiro documento em termos enunciativos.

Nível enunciativo: Situação argumentativa

Categorias	Características
Tempo	2004
Espaço	Nas reuniões entre Direção e Coordenação.
Objetivo	Atualizar a linguagem e ajustar a descrição das atividades ao que é efetivamente praticado na escola.
Tema	Pressupostos filosóficos e pedagógicos, e descrição das práticas e projetos da escola.
Interlocutores	Diretor **(enunciador)** Coordenadores pedagógicos **(enunciadores)** Professores **(receptores)** Alunos e Comunidade educativa **(receptores)**

Quadro 18: Nível enunciativo: Situação argumentativa. Análise do documento inicial. Elaborado pela autora.

Como pode ser observado nos exemplos seguintes, a presença do enunciador se revela ora pela utilização do *dêitico de primeira pessoa*, que enfatiza o caráter coletivo da produção, ora pela utilização da *terceira pessoa do singular*, que se refere ao sujeito "O Colégio Albert Sabin" ou "a escola", evidenciando o caráter institucional da emissão.

Excerto 11:

*Enfim, a **nossa** missão é fazer a **nossa** parte no sentido de **colaborarmos** para que o **nosso** aluno possa se desenvolver e enfrentar o mundo, que poderá exigir dele não só uma sólida formação intelectual como um amadurecimento pessoal que o torne capaz de se posicionar e interferir na construção de uma sociedade em mudança.*

Excerto 12:

*Acreditando na interdisciplinaridade, **o Colégio Albert Sabin propõe**, em seu projeto pedagógico, um trabalho interdisciplinar com os temas transversais, tendo como eixo central o Projeto Declaração de Amor à Vida.*

O documento apresenta a seguinte estrutura:

(O quadro abaixo continua na página seguinte.)

Estrutura do documento inicial da proposta pedagógica

Capítulo	Título	Conteúdo
	Apresentação	Conceituação do documento e apresentação de suas partes e conteúdos.
	Histórico	Relato da história do Colégio.
I	Visão de educação do Colégio Albert Sabin	Descrição do conceito de pessoa bem formada, apresentação do objetivo da escola e descrição das capacidades necessárias a uma sociedade complexa.
II	Missão do Colégio Albert Sabin	Apresentação de alguns princípios da formação pretendida pela escola como, por exemplo, formar agentes gerenciadores de

		informações; construção de significados; educar o aluno nas dimensões humana, cultural, política e técnica; concepção de currículo - conjunto previsto de atividades significativas para a realização das finalidades educativas; adequação dos conteúdos à faixa etária; aluno como construtor do próprio conhecimento; formação para a leitura do mundo; educação para a transformação do mundo; formação de alunos éticos, criativos, capazes de aprender.
III	Finalidades educativas	Elenco das competências esperadas dos egressos.
IV	Pressupostos	Descrição de alguns pressupostos da proposta pedagógica, tais como a concepção de currículo, compreendendo os conceitos como meio; a aprendizagem significativa; a interdisciplinaridade; o uso de temas transversais; a vinculação dos conteúdos às questões atuais; a educação para uma atuação crítica, consciente e participativa e para a transformação da sociedade.
V	Procedimentos	Apresentação das seções 1) Metodologia e 2) Estratégias. Na seção Metodologia, são descritas a interdisciplinaridade e a trasndisciplinaridade, como escolhas metodológicas de trabalho. Na seção Estratégias, são apresentadas justificativas e pressupostos para a utilização de projetos como estratégias de ensino, e é desenvolvida uma reflexão sobre a relação entre currículo e projetos, que se finaliza com a descrição do efeito esperado, sobre o professor, da adoção de projetos como forma de organização didática.
VI	Avaliação	Descrição da avaliação como processo compartilhado, valorização de sua função norteadora das intervenções docentes, de seu caráter formativo, diversificado e contínuo. Apresentação dos conceitos de avaliação inicial, contínua e final. Neste capítulo, é explicitada uma opção por uma concepção construtivista da aprendizagem.
VII	Recuperação de conteúdos	Apresentação do conceito de recuperação, de alguns parâmetros para sua realização (número de alunos, formas de agrupamento, mínimo de aulas, etc) e da descrição dos dispositivos de recuperação (imediata e contínua, paralela, intensiva e avaliação final).
VIII	Corpo docente	Descrição do perfil do professor, bem como das reuniões de professores, das entrevistas semanais e dos dispositivos de formação (cursos, seminários, congressos).
IX	Pais do Colégio Albert Sabin	Apresentação das estruturas de atendimento aos pais (Reunião de pais, atendimento individual, atendimento via telefone).
X	Eventos	Descrição dos eventos: Olimpíada Estudantil, Semana Sabin, Feira Cultural e Festa Junina.
XI	Atividades extracurriculares	Apresentação das atividades dos programas “Sabin+Cultura” e “Sabin+Esportes”.

Quadro 19: Estrutura do documento inicial da Proposta Pedagógica. Elaborado pela autora

Os capítulos iniciais (até o V) têm um caráter mais teórico. Os capítulos VI, VII e VIII trazem algumas descrições de estruturas e procedimentos, e os capítulos finais fazem predominantemente a descrição de atividades e de estruturas.

Nível discursivo

No nível discursivo, constatei a presença de *estruturas argumentativas*, tal como descritas por Liberali (2009), observando também os *tipos de argumentos* apresentados (PERELMAN&OLBRECHTS-TYTECA, 1996/2005). A análise dessas categorias pode ser verificada no apêndice 17, em azul.

Quanto à presença de *estruturas argumentativas*, não observei nenhuma estrutura prototípica completa, com a presença de *ponto de vista*, *argumento*, *contra-argumento* e *conclusão*. Em alguns momentos, a estrutura argumentativa aparece, mas incompleta e/ou evanescida (sem a presença de *operadores argumentativos*), como nos exemplos abaixo.

Excerto 13

Em uma sociedade complexa como a que vivemos hoje, o ser humano deve ser capaz de refletir, posicionar-se e de saber fazer escolhas. (apresentação de ponto de vista)

Posicionar-se frente ao mundo, rever-se, ser capaz de respeitar as diferenças, conviver com elas leva o ser humano à evolução, tornando-o capaz de contribuir e participar, de forma crítica e criativa, na sociedade em que vive. (argumento)

Excerto 14

(O excerto abaixo continua na página seguinte.)

Enfim, a nossa missão é fazer a nossa parte no sentido de colaborarmos para que o nosso aluno possa se desenvolver e enfrentar o mundo, que poderá exigir dele não só uma sólida formação intelectual como um amadurecimento pessoal que o torne capaz de

se posicionar e interferir na construção de uma sociedade em mudança. (ponto de vista)

Os desafios de hoje e os do futuro estão a exigir pessoas flexíveis, capazes de pensar globalmente, de se comunicar, de resolver problemas e de trabalhar em equipe, pessoas com motivação e disposição para transformar a realidade de forma criativa e ética. (argumento)

Pude observar a presença constante de diferentes *pontos de vista* justapostos, sem apresentação de *sustentação* ou maiores explicações, o que confere ao texto um caráter descritivo e ao leitor, uma sensação de fragmentação, quase como se fosse uma "colcha de retalhos", em que as ideias são reunidas por afinidade temática, mas não estão efetivamente relacionadas entre si, como pode ser conferido nos excertos abaixo.

Excerto 15

Precisamos formar agentes gerenciadores de informações e não meros acumuladores de dados (ponto de vista 1). *Aprender é construir significados, e ensinar é dar oportunidade para esta construção* (ponto de vista 2).

O que estamos ensinando, como estamos ensinando, os modelos de relação entre as pessoas e delas com o conhecimento são a expressão concreta de nossa identidade como escola (ponto de vista 3).

Se definirmos as finalidades educativas, em termos de qualidade da preparação do aluno nas dimensões humana, cultural, política e técnica, o currículo não poderá ser concebido como uma simples listagem de assuntos que compõem uma disciplina, ou como uma relação de disciplinas que compõem um curso. Precisamos considerá-lo de uma forma mais ampla, como um conjunto previsto de atividades significativas para a realização das finalidades educativas (ponto de vista 4).

Excerto 16

Para o Colégio Albert Sabin, uma pessoa bem formada deve ser capaz de perceber, sentir, transformar, adaptar, captar, reformular os conhecimentos intelectuais e as experiências vividas (ponto de vista 1)*.*

Ao longo do processo pedagógico do Colégio Albert Sabin, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, lutamos por um crescimento integral, que permitisse ao nosso aluno uma autonomia intelectual crescente, ao lado de um bom nível de informações e de uma grande capacidade de reflexão, preparando-o para uma escolha profissional consciente (ponto de vista 2)*. Em uma sociedade complexa como a que vivemos hoje, o ser humano deve ser capaz de refletir, posicionar-se e de saber fazer escolhas.* (argumento)

Embora sejam poucos os momentos em que se pode observar a *estrutura argumentativa*, alguns *tipos de argumentos* ocasionalmente podem ser identificados, como apontado na tabela abaixo.

Nível discursivo 3: Tipos de argumentos

Categorias	Características
de autoridade	*A ideia vem da noção de "currículos em espiral" de Bruner, para quem o importante no planejamento de um currículo é captar a estrutura fundamental das matérias para depois ir desenvolvendo-a em seus diferentes níveis de complexidade.*
de definição	*Ler o mundo significa, aqui, poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si.* *Interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.*

Quadro 20 : Nível discursivo 3: Tipos de argumentos (PERELMAN&OLBRECHTS-TYTECA, 1996/2005). Organizado por Guerra (2010). (Adaptado).

A baixa presença de *argumentos de referência, pragmáticos, de analogia, de comparação, exemplo ou causalidade* sinaliza um texto com pouca argumentatividade e sustentação de asserções, reiterando a percepção inicial de uma estrutura plana, sem aprofundamento de ideias.

Nível linguístico

No nível linguístico, foi feito um levantamento dos *operadores argumentativos* (KOCH, 1992/2004) e dos *modalizadores* (BRONCKART, 1999). Esses elementos podem ser visualizados no apêndice 17, registrados em amarelo e verde, respectivamente. O quadro a seguir registra a incidência e exemplos de cada tipo de operador. (O quadro abaixo continua na página seguinte.)

Nível linguístico 1: Operadores argumentativos

Marcas linguísticas	Número de incidências	exemplo
Mesmo, até, até mesmo, inclusive	5	*Esta visão de recuperação precisa ser trabalhada a todo momento com alunos, pais e até mesmo professores e funcionários que se relacionam diretamente com os alunos.*
Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente	1	*As equipes são formadas com alunosdessas séries, não existindo, portanto, divisão por série.*
Ou, ou então, quer... quer, seja... seja	3	*Sua preocupação não é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas ajudar a aprender.*
Mais que, menos que, tão...como	1	*Na escola, tão importante quanto essa leitura, deve e pode estar presente um exercício intenso e constante de interação entre pessoas [...]*
Porque, que, já que, pois	4	*Isso não quer dizer que todos os conteúdos do currículo devam subordinar-se exclusiva e rigidamente a esses temas, mas que, no caso de se fazer esta opção metodológica, sejam tomados como ponto de partida das aprendizagens, porque assim se evitará o aprender por aprender, isto é, o exercício de conhecimentos carentes de finalidade fora de si mesmos, ao ligá-los e relacioná-los entre si e a um objetivo.*

Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de	10	*Porém, não basta saber observar, é preciso saber agir, razão das observações.*
Um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente	8	*O trabalho só termina quando todos os recursos forem usados para que todos os alunos aprendam.*
E, também, ainda, a par de, nem (= e não), tanto...como, não só... mas também, além disso, além de	36	*A legitimidade de um documento dessa natureza vem não só de sua clareza e coerência interna, mas também das motivações e processos que determinaram sua elaboração*.

Quadro 21: Nível linguístico 1: Tipos de operadores argumentativos (KOCH, 1992/2004). Organizado por Guerra (2010, p. 111). (Adaptado).

Embora também a incidência dos *operadores argumentativos* seja pequena em relação à extensão do texto, a partir desse estudo, podemos tecer algumas considerações. Os *operadores* que aparecem um pouco mais são principalmente aqueles que introduzem a contraposição de argumentos (mas, porém...), distribuem-se em escalas opostas (só, somente...) e somam argumentos a favor da mesma posição (e, nem, não só, e não...). O *operador* "e" responde por 28 incidências. Na outra ponta, observa-se a ausência ou presença quase nula de *operadores* que introduzem dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes (ao menos, pelo menos, no mínimo...), que estabelecem relações entre elementos, com vistas a uma dada conclusão (mais que, tão... como...), que introduzem argumentos decisivos, resumindo os demais (aliás) ou introduzem no enunciado conteúdos pressupostos (já, agora...).

Pode-se concluir que há uma predominância de estruturas coordenadas aditivas e adversativas sobre as subordinadas, o que revela um texto mais linear, com justaposição de asserções, sem sustentação ou aprofundamento das ideias apresentadas. A essas observações, o estudo das *modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas* acrescenta uma descrição do caráter do texto, que pode se verificada a partir do quadro a seguir.

Nível linguístico 2: Modalizações

Categorias	Incidências	Exemplo
Lógicas	6	*É uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que possibilita o diálogo entre os interessados. Nesse sentido, pode-se dizer que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude.*
Deônticas	55	*Em uma sociedade complexa como a que vivemos hoje, o ser humano deve ser capaz de refletir, posicionar-se e de saber fazer escolhas.*
Apreciativas	3	*Nós, na Escola, preocupamo-nos com conteúdos, informações, porém sem perder de vista que elas sejam adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo da faixa etária com a qual estamos trabalhando.*

Quadro 22: Nível Linguístico 2: Modalizações (Análise do texto inicial) (BRONCKART, 1999), organizado por Guerra (GUERRA, 2010, p. 113). (Adaptado).

Ao analisar os *mecanismos de modalização* presentes neste texto, observei 55 incidências de *modalizações deônticas*, a maioria por meio do uso dos verbos "dever" e "precisar". Como pode ser verificado nos exemplos a seguir.

Excerto 17

Essas avaliações não precisam ser somente através de provas escritas. O professor deverá diversificar os instrumentos de avaliação o máximo possível, assim como não devem acontecer somente no final do trimestre.

Excerto 18

(O excerto abaixo continua na página seguinte.)

- *A recuperação deve ser dada a, no máximo, quinze alunos em cada turma, quando não, até individualmente.*
- *O professor da recuperação, sempre que possível, deve ser o mesmo da sala de aula.*
- *O planejamento da recuperação deve conter o objetivo específico do conteúdo a ser*

ministrado, sendo esse conteúdo condensado em seus principais conceitos.

- *As estratégias e a avaliação dessa recuperação devem ser totalmente diferenciadas das ocorridas em sala de aula.*
- *O mínimo de aulas exigido para cada recuperação deverá ser de 2 horas, excluindo a* avaliação.
- *O aluno que não frequentar as aulas de recuperação não poderá ser avaliado.*
- *O resultado da avaliação da recuperação somente será considerado caso seja maior do que o resultado da sala de aula. O aluno não pode "desaprender".*

Tal presença talvez se justifique pelo caráter prescritivo do texto. É possível também verificar que o caráter *deôntico* é reforçado pela utilização do futuro do presente, na descrição das ações; pelo presente do indicativo, nas definições e exposições teóricas, como exemplificam os próximos excertos.

Excerto 19

Os temas transversais são tomados como fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles. Dessa forma, transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades que, por sua vez, levarão a novos conhecimentos, a propor e resolver problemas, a interrogações e respostas em relação às finalidades para as quais apontam os temas transversais.

Excerto 20

A transdisciplinaridade é o grau máximo das relações entre as disciplinas. Supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador, é a coordenação de todas as interdisciplinas. Destina-se a um sistema de níveis e objetivos múltiplos. Esse sistema favorece uma unidade interpretativa com o objetivo de construir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento.

A alternância entre presente e futuro cria um movimento interno, no texto, em que o presente representa os princípios, ou as regras, e o futuro descreve as ações e aquilo que as

norteará. Exerce ainda o mesmo papel de *modalização deôntica* o uso do imperativo no Capítulo VIII (Corpo docente), seção A (Perfil do professor Sabin).

A partir das categorias selecionadas e da análise realizada no texto anterior da Proposta pedagógica do Colégio Albert Sabin, identifiquei os seguintes elementos:

a) ausência de *sequências argumentativas prototípicas*, com presença de sequências incompletas ou com a relação entre seus elementos evanescida;
b) justaposição de *asserções* ou *pontos de vista*, com pouca apresentação de *sustentação*;
c) ausência de *argumentos de referência, pragmáticos, de analogia, de comparação, exemplo ou causalidade*, e presença discreta de *argumentos de autoridade e de definição*;
d) baixa incidência de *operadores argumentativos*, com predominância dos que apresentam contraposição de argumentos, dos que se distribuem em escalas opostas e dos que somam argumentos a favor da mesma posição, em detrimento daqueles que introduzem dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes, dos que estabelecem relações entre elementos, com vistas a uma dada conclusão, dos que introduzem argumentos decisivos, resumindo os demais ou introduzem no enunciado conteúdos pressupostos;
e) predomínio de estruturas coordenadas, quase ausência de subordinação;
f) forte incidência de *modalizações deônticas*.

Tais características apontam para um texto com caráter fortemente prescritivo, com uma estrutura predominantemente linear e pouca argumentatividade. As ideias são pouco sustentadas e não assumem ou consideram contra-argumentos que possam ser interpostos pelo leitor. A partir desses pontos, o texto assume um caráter regulador, de apresentação de princípios e regras, não assumindo o objetivo de persuasão ou convencimento. É

significativo verificar a alteração de tais características na próxima versão, que parece ter derivado do processo de produção diferente. Analiso o texto final a seguir.

3.1.2 Visão geral: o texto final

O texto final foi reescrito em 2012/2013, a partir de uma proposta da direção, surgida da leitura de dados levantados em uma pesquisa de satisfação. Realizada pela metodologia de grupos focais, a pesquisa revelou uma percepção dos diferentes grupos de incoerência entre o que se preconizava e a prática da escola, assim como uma divergência entre as diferentes equipes.

A proposta foi apresentada ao corpo docente com o objetivo de (a) realizar o registro do que se praticava na escola, explicitando o conhecimento que estava tácito na organização; (b) fortalecer a coesão da equipe, por meio do compartilhamento de significados e registro de escolhas coletivas; (c) explicitar e discutir as divergências de visões e posturas entre as diversas equipes e profissionais e (d) produzir um referencial norteador das práticas e escolhas da equipe escolar. Em termos enunciativos, o quadro a seguir situa a produção desse documento. (O quadro abaixo continua na página seguinte.)

Nível enunciativo: Situação argumentativa

Categorias	Características
Tempo	2012/2013
Espaco	Em três fóruns: Comissão Gestora, Grupos de Trabalho e Plenária.
Objetivos	(a) realizar o registro do que se pratica na escola, explicitando o conhecimento que está tácito na organização; (b) fortalecer a coesão da equipe, por meio do compartilhamento de significados e registro de escolhas coletivas; (c) explicitar e discutir as divergências de visões e posturas entre as diversas equipes e profissionais; (d) produzir um referencial norteador das práticas e escolhas da equipe escolar.
Tema	Pressupostos filosóficos e pedagógicos, e descrição das práticas e dos projetos da escola.
Interlocutores	Diretoras **(enunciadoras)** Coordenadores pedagógicos e assistentes **(enunciadores)**

	Professores **(enunciadores)** Alunos e comunidade educativa **(receptores)**

Quadro 23: Nível enunciativo: Situação argumentativa (Análise do documento final). Elaborado pela autora.

Diferentemente do documento inicial, em cuja escrita foram envolvidos apenas o diretor e os coordenadores, esta versão envolveu equipes gestoras e todo o corpo docente. Não participaram da atividade de escrita outros atores da comunidade escolar.

A presença do enunciador se revela pela predominância da terceira pessoa do singular, referindo-se ao "Colégio Albert Sabin" ou à "escola", assim como da voz passiva, como pode ser observado nos exemplos seguintes.

Excerto 21

*O **Colégio Albert Sabin tem** consciência da dupla face da missão educativa: a responsabilidade sobre a educação que quer oferecer às crianças e aos jovens e a consequente responsabilidade sobre os cidadãos que encaminhará à sociedade.*

Excerto 22

***Esta escola visa** oferecer uma formação integral, que possibilite o desenvolvimento biopsicossocial do educando.*

Excerto 23

*As diversas áreas do conhecimento **transformam-se** em instrumentos que levam ao desenvolvimento da capacidade de pensar, de compreender e de atuar adequadamente no mundo em que se vive por meio de conteúdos de aprendizagem que possibilitam o progresso das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.*

Podem ser observadas apenas duas ocorrências de primeira pessoa do plural. Esse evanescimento do enunciador do documento ou essa institucionalização poderiam significar

tanto percepção de posse coletiva como distanciamento do texto produzido. Não percebo elementos suficientes para interpretar essa alteração.

A estrutura dessa parte do documento pode ser observado no quadro, a seguir, que continua na página 127.

Estrutura do documento final da proposta pedagógica

Capítulo I: Marco Referencial		
Seção	Título	Conteúdo
	IA: Marco Situacional	
IA1:	O mundo	Descrição de cenário com foco no contexto mundial.
IA2:	O homem	Descrição de cenário com foco nas relações humanas e no impacto do cenário sobre os indivíduos.
	IB: Marco Filosófico	
IB:	Introdução	Apresentação de quatro dimensões da atuação educativa, dos quatro pilares organizadores das ações da escola, apresentação da adesão aos eixos de trabalho e aos pilares da UNESCO e da estrutura curricular da escola, dividida em atividades obrigatórias e eletivas.
IB1	Finalidades Educativas	Elenco das competências esperadas dos egressos.
IB2	Visão de currículo	Descrição dos pressupostos que norteiam as escolhas curriculares do colégio.
IB3	Estratégias e práticas docentes	Apresentação dos princípios que norteiam as escolhas de práticas e estratégias docentes.
IB4	O papel do professor	Descrição da atuação esperada do professor.
IB5	O papel do aluno	Descrição da atuação esperada e de competências a serem desenvolvidas pelos alunos.
	IC: Marco Operativo	
IC1:	Avaliação da aprendizagem	Descrição da avaliação como processo compartilhado, valorização de sua função norteadora das intervenções docentes, de seu caráter formativo, diversificado e contínuo. Apresentação dos conceitos de avaliação contínua e acumulativa.
IC2	Professores	Descrição das reuniões de professores, das entrevistas semanais e dos dispositivos de formação (cursos, seminários, congressos).

IC3	Famílias	Apresentação das estruturas de atendimento aos pais (Reunião de pais e vias para atendimento individual).
IC4	Atividades de recuperação	Apresentação do conceito de recuperação e descrição dos dispositivos de recuperação oferecidos pelo Colégio (recuperação contínua, aulas de apoio, programa especial de estudos, *grammar* clinic, oficinas de redação, recuperação paralela, avaliação final e reavaliação).
IC5	Atividades de aprofundamento	Apresentação do conceito de atividades de aprofundamento e descrição das atividades oferecidas (módulos de aprofundamento, módulos especiais, módulos preparatórios para olimpíadas acadêmicas e para certificações internacionais de proficiência).
IC6	Atividades extracurriculares: o Programa Sabin+Esportes & Cultura	Apresentação do conceito do Programa de atividades extracurriculares.
IC6	Atividades complementares	Apresentação das atividades complementares oferecidas pela escola (Saídas pedagógicas, Cine-fórum, Aulas-tema, Ciclo de palestras, período integral e eventos).

Quadro 24: Estrutura do documento final da proposta pedagógica. Elaborado pela autora

Lembro que o Marco Situacional corresponde à descrição de cenário, composta pelas seções “O mundo” e “O homem”. As seções do Marco Filosófico têm um caráter mais teórico. Aquelas pertencentes ao Marco Operativo trazem a descrição de atividades e estruturas. Nessa pesquisa, analisei apenas os Marcos Filosóficos de ambos os documentos, por trazerem os conteúdos referentes às concepções de ensino-aprendizagem.

Nível discursivo

No nível discursivo, observei que o texto apresenta uma característica predominantemente descritiva, eventualmente trazendo elementos de caráter prescritivo. Os *pontos de vista* se justapõem e se sucedem, sem pausa para a sustentação, como pode ser observado no exemplo abaixo.

Excerto 24

O Colégio Albert Sabin tem consciência da dupla face da missão educativa: a responsabilidade sobre a educação que quer oferecer às crianças e aos jovens e a consequente responsabilidade em realção aos cidadãos que encaminhará à sociedade. (apresentação de ponto de vista 1)

Por meio do trabalho sistemático com conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, acredita-se que a educação escolar permita ao educando constituir-se como sujeito, nas interações, ao apropriar-se do conhecimento sócio-historicamente produziod e poder aplicá-lo de forma consistente para a compreensão do mundo que o cerca. (apresentação de ponto de vista 2)

Nosso objetivo é oferecer uma formação integral, que vise ao desenvolvimento biopsicossocial do estudante. (apresentação de ponto de vista3)

Embora não tenha identificado nenhuma *estrutura argumentativa prototípica*, eventualmente encontrei *argumentos* utilizados para sustentar *pontos de vista*, em especial *argumentos de definição e pragmáticos*, como no excerto abaixo.

Excerto 25

Por conseguinte, a comunidade educativa acredita que o papel da escola é criar oportunidades e espaços de participação e oferecer uma série de atividades – algumas, nucleares e obrigatórias; outras, complementares e eletivas - para que cada aluno possa construir um trajeto pessoal de aprendizagem, constituído de vivências e interações de diferentes naturezas, de acordo com suas metas e seus próprios projetos. *(argumento pragmático: transferência do valor do anteriormente enunciado para sua consequência)*

Essa justaposição, mantém, nesse documento, a sensação de fragmentação, já observada no texto inicial, quase como se fosse uma "colcha de retalhos", em que as ideias

são reunidas por afinidade temática, mas não estão efetivamente relacionadas entre si, como pode ser conferido no excerto acima.

Embora sejam poucos os momentos em que se pode observar a *estrutura argumentativa*, alguns *tipos de argumentos* ocasionalmente podem ser identificados, como apontado na tabela a seguir.

Nível discursivo 3 – Tipos de argumentos

Categorias	Características
Pragmático	*Por conseguinte, a comunidade educativa acredita que o papel da escola é criar oportunidades e espaços de participação e oferecer uma série de atividades – algumas, nucleares e obrigatórias; outras, complementares e eletivas - para que cada aluno possa construir um trajeto pessoal de aprendizagem, constituído de vivências e interações de diferentes naturezas, de acordo com suas metas e seus próprios projetos.*
de definição	*Para o Colégio Albert Sabin, a avaliação da aprendizagem é um processo de acompanhamento da trajetória escolar do aluno, da prática do professor e da dinâmica da escola a fim de viabilizar estratégias pedagógicas adequadas à promoção do sucesso escolar.*
de comparação	*Sem abrir mão de um rol de conteúdos curriculares necessários, temas como ética, cidadania, saúde e educação sexual, atualidades, educação multicultural, educação ambiental, patrimônio cultural brasileiro se inserem na estrutura curricular.*
de causalidade	*As novas concepções de ensinar e aprender, as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, o impacto das transformações tecnológicas e as diferentes formas de comunicação impuseram à escola um novo cenário educacional.*

Quadro 25: Nível discursivo 3: Tipos de Argumentos (Análise do documento final) (PERELMAN&OLBRECHTS-TYTECA, 1996/2005). Organizado por Guerra (2010, p. 109) (Adaptado).

A ausência de *argumentos de referência, de analogia, de comparação* ou *de exemplo* e a presença pouco significativa dos demais, reitera a caraterística de pouca argumentatividade e pouca sustentação de asserções, reforçando a percepção inicial de uma estrutura plana, sem aprofundamento de ideias.

Nível linguístico

No nível linguístico, foi feito um levantamento dos *operadores argumentativos* (KOCH, 1992/2004) e dos *modalizadores* (BRONCKART, 1999). Esses elementos podem ser visualizados no apêndice 18, registrados em amarelo e verde, respectivamente. O quadro a seguir registra a incidência e exemplos de cada tipo de operador.

Nível linguístico 1 – Operadores argumentativos

Marcas linguísticas	Número de incidências	Exemplo
Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente	4	*Encontra-se, por conseguinte, a possibilidade de se pensar as práticas cotidianas numa perspectiva interdisciplinar, com foco na construção coletiva de um novo conhecimento, ressignificado, o que permite uma reflexão mais aprofundada e crítica, com disponibilidade para a troca e com postura de reciprocidade.*
Ou, ou então, quer... quer, seja... seja	6	*Proporciona ao professor observar as aquisições de cada aluno para poder ajudá-lo a progredir mais; ao aluno, propicia a identificação de seus erros, lacunas e dificuldades, permitindo-lhe refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Possibilita, também, à equipe docente uma revisão do trajeto e das metas definidas, com o intuito de reorientar o trabalho, seja do ponto de vista dos objetivos, seja do ponto de vista da metodologia.*
Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de	3	*A preocupação da avaliação não é só classificar, dar notas, mas ajudar a aprender.*
Um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente	1	*A preocupação da avaliação não é só classificar, dar notas, mas ajudar a aprender.*
E, também, ainda, a par de, nem (= e não), tanto...como, não só... mas também, além disso, além de	135	*Como membro do Programa de Escolas Associadas à UNESCO, o Colégio Albert Sabin também assume os objetivos desta rede. Assim, busca educar para a construção de uma cultura de paz, para o diálogo intercultural e para o incentivo às atitudes que promovam o desenvolvimento sustentável do planeta. Ao mesmo tempo, incorpora, ainda, os pilares propostos pela UNESCO para a Educação do século XXI, que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.*
Já, ainda, agora	3	*Passa, ainda, por questões ambientais e de relacionamento interpessoal.*

Quadro 26: Nível Linguístico 1: Tipos de operadores argumentativos (Análise do documento final) (KOCH, 1992/2004). Organizado por Guerra(2010, p. 111). (Adaptado).

Embora também nesse documento final a incidência dos *operadores argumentativos* seja pequena em relação a sua extensão, podem-se fazer algumas observações. Há ausência ou presença quase nula de *operadores* que introduzem dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes (ao menos, pelo menos, no mínimo...). Estabelecem relações entre elementos, com vistas a uma dada conclusão (mais que, tão... como...) e introduzem argumentos decisivos, resumindo os demais (aliás) ou, no enunciado, conteúdos pressupostos (já, agora...). Verifica-se também a presença discreta de *operadores* que introduzem a contraposição de argumentos (mas, porém...), distribuem-se em escalas opostas (só, somente...), introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores (portanto) ou apresentam argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas. Operadores que somam argumentos a favor da mesma posição, entretanto, estão em número bastante elevado (e, nem, não só, e não...). O operador "e" responde por cento e vinte e oito incidências.

A predominância de estruturas coordenadas aditivas sobre as adversativas e as subordinadas também pode ser percebida, o que revela um texto linear, com justaposição de asserções, sem sustentação ou aprofundamento das ideias apresentadas. A essas observações, o estudo das *modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas* acrescenta uma descrição do caráter do texto, que pode ser verificada a partir do quadro a seguir, que continua na página 132.

Nível linguístico 2 - Modalizações

Categorias	Incidências	Exemplo
Lógicas	17	*Para o Colégio Albert Sabin, a avaliação da aprendizagem é um processo de acompanhamento da trajetória escolar do aluno, da prática do professor e da dinâmica da escola a fim de viabilizar estratégias pedagógicas adequadas à promoção do sucesso escolar.*
Deônticas	11	*A assimilação dos conteúdos deve priorizar o fazer, sem suprimir os processos de sistematização para o aprimoramento de habilidades e resultados.*
Apreciativas	4	*Por conseguinte, a comunidade educativa acredita que o papel da escola é criar oportunidades e espaços de participação e oferecer uma série de atividades – algumas, nucleares e obrigatórias; outras, complementares e*

eletivas - para que cada aluno possa construir um trajeto pessoal de aprendizagem, constituído de vivências e interações de diferentes naturezas, de acordo com suas metas e seus próprios projetos.

Quadro 27: Nível Nível Linguístico 2: Modalizações (Análise do documento final) (BRONCKART,1999), organizado por Guerra (2010, p. 113).(Adaptado).

Ao analisar os *mecanismos de modalização* presentes nesse texto, observei 7 incidências de *modalizações deônticas*, a maioria por meio do uso do verbo "dever". Em contrapartida, observei um aumento das incidências de *modalizações apreciativas* e *lógicas*, como pode ser verificado nos excertos abaixo.

Outras estruturas que estavam muito presentes no documento inicial e quase desaparecem nessa versão do texto são os verbos no futuro, com caráter de prescrição. Em todo o documento, há predominância do presente do indicativo, o que parece conferir um caráter mais descritivo e de definição ou de exposição de ideias.

Excerto 26

As diversas áreas do conhecimento transformam-se em instrumentos que levam ao desenvolvimento da capacidade de pensar, de compreender e de atuar adequadamente no mundo em que se vive por meio de conteúdos de aprendizagem que possibilitam o progresso das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Excerto 27

As atividades podem ser organizadas nas modalidades de projetos, sequências didáticas, como atividades permanentes ou ocasionais, ou como rotinas.

Essas *modalizações* geram uma alternância entre definições e descrições de fenômenos (*modalizações lógicas*) e recomendações e definição de expectativas, ou ações/atitudes/posturas consideradas adequadas, esperadas (*modalizações apreciativas*).

A partir das categorias selecionadas, fiz uma análise do texto final da Proposta pedagógica do Colégio Albert Sabin, identificando os seguintes elementos:

a) ausência de *sequências argumentativas prototípicas*;
b) justaposição de *asserções* ou *pontos de vista*, com pouca apresentação de *sustentação*;
c) ausência de *argumentos de referência*, *de analogia*, *de autoridade* ou *de exemplo*, e presença discreta de *argumentos de definição*, *pragmáticos*, *de comparação* e *causalidade*;
d) baixa incidência de *operadores argumentativos*, com predominância dos que somam argumentos a favor da mesma posição;
e) predomínio de estruturas coordenadas aditivas, quase ausência de adversativas ou de subordinação;
f) forte incidência de *modalizações lógicas e apreciativas*.

Embora ainda apresente uma estrutura predominantemente linear e com pouca argumentatividade, esse novo texto se revela menos prescritivo, pelo evanescimento das *modalizações deônticas* e fortalecimento das *lógicas e apreciativas*, mostrando um caráter de apresentação de definições e de proposição de recomendações e expectativas.

3.2 Os sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem

Nas próximas seções, apresentarei a análise e interpretação dos dados produzidos e coletados nas atividades da Cadeia. Após o estudo do documento inicial (Cronotopo 1), das interações discursivas empreendidas nas diversas atividades propostas para a reescrita (Cronotopo 2) e do documento final (Cronotopo 3), discuto as conclusões decorrentes do processo de análise e interpretação dos dados e de sua confrontação com as perguntas de pesquisa.

3.3 Cronotopo 1: O texto inicial

O texto inicial traz elementos das diferentes concepções de ensino-aprendizagem, que emergem das descrições e dos pontos de vista nele sustentados. A partir da análise lexical, observei que, embora se perceba a presença de alguns elementos que refletem as concepções behaviorista e sócio-histórico-cultural, há uma predominância de elementos referentes à concepção cognitivista de ensino-aprendizagem.

Ao longo do documento, pode-se aferir a visão do objetivo da escola como o desenvolvimento intelectual do aluno, com ênfase nas habilidades cognitivas, como pode ser observado no excerto abaixo.

Excerto 28

> *Precisamos formar agentes gerenciadores de informações e não meros acumuladores de dados. Aprender é construir significados, e ensinar é dar oportunidade para esta construção.*

Nesse trecho, que introduz a Missão do Colégio, pode-se observar a ênfase nos aspectos cognitivos, evidenciada nas escolhas lexicais ("***gerenciadores de informação***", "***construir significados***") e a visão do papel do professor como aquele que oportuniza as situações para a construção do conhecimento pelo aluno. O *modalizador deôntico ("**Precisamos**")* reflete a importância da formação de *"**agentes gerenciadores de informações**"* em contraposição a "***acumuladores de dados***". Essa oposição é reiterada pelo *operador argumentativo* "***e não***" e pela adjetivação *"**meros**"* atribuída à expressão *"**acumuladores de dados**"*, dando ênfase à inferioridade dessa formação, em relação àquela.

Carvalho (2006) define dado como uma sequência de símbolos quantificados ou quantificáveis (texto, fotos, figuras, sons gravados, animação...) e informação como uma abstração informal, que não pode ser formalizada por meio de uma teoria lógica ou matemática na mente de alguém, representando algo significativo. Segundo a autora, dados

tornam-se informações quando seu criador lhes acrescenta significado. Para que a informação se transforme em conhecimento, segundo a autora, é necessário o trabalho humano de contextualização, atribuição de valores e significados, que lhe conferem fluidez.

Numa referência a essa discussão, o texto inicial da proposta pedagógica, ao mencionar a distinção entre *"**gerenciadores de informações**"* e *"**acumuladores de dados**"*, estabelece duas distinções: dados X informações e acumular X gerenciar, sempre com primazia dos últimos em relação aos primeiros, sinalizando as "informações" superiores a "dados", bem como "gerenciamento" superior a "acumulação".

Segundo David,

> […] a perspectiva piagetiana considera que o conhecimento deriva da ação do sujeito com os objetos da realidade. Essa ação é entendida tanto como ação material, concreta, experiência física, realizada por meio da manipulação, como por ação interiorizada, mental, experiência lógico - matemática, realizada por meio de instrumentos do pensamento, ou seja, a partir de operações mentais como: classificar, ordenar e relacionar, com a finalidade de conhecer o objeto e de transformar suas representações, ou seja, descobrir as propriedades do objeto através da abstração. (DAVID, 2007, p.39)

Tanto a valorização das operações mentais – o gerenciamento – como a aproximação com os conhecimentos oriundos da computação – representado pela distinção entre dado, informação e conhecimento – são características importantes das teorias cognitivistas que aparecem repetidamente nesse texto.

Essa afirmação é acompanhada de uma sequência, que diz ***"Aprender é construir significados, e ensinar é dar oportunidade para esta construção"***. Essas afirmações, justapostas, podem conduzir o leitor a procurar estabelecer uma relação entre as duas. É possível pensar que a segunda asserção é a explicação da primeira, ficando implícito o *operador argumentativo* ***"pois"***. Entretanto, é difícil estabelecer essa relação lógica entre as duas: não faz sentido afirmar que é preciso ***"formar agentes gerenciadores de informações e não meros acumuladores de dados",*** pois ***"aprender é construir significados, e ensinar é dar oportunidade para essa construção"***.

Como foi discutido na seção anterior, nesse trecho, assim como em vários outros, essa sucessão de *pontos de vista* justapostos, sem apresentação de *sustentação* ou maiores explicações, confere ao texto um caráter descritivo e dá ao leitor uma sensação de

fragmentação, em que as ideias são reunidas por afinidade temática, mas não estão efetivamente relacionadas entre si.

Retomando a ênfase no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem como o objetivo principal da escola, analiso o excerto a seguir.

Excerto 29

> *A escola jamais será completa e terminativa, nem conseguirá transmitir todos os conhecimentos e preparar o aluno para qualquer situação da vida.*
>
> *Então, o que tem a fazer é ensinar a aprender, a desenvolver a capacidade de aprendizagem, para que, pela vida afora, em qualquer momento, cada um saiba aprender o novo e caminhar.*

Mais uma vez, o objetivo é enfatizado por uma *modalização deôntica* (***"o que a escola tem a fazer é"),*** que imprime um caráter de dever para a escola no ensino do ***"aprender a aprender***" ou no desenvolvimento da ***"capacidade de aprendizagem"*** e, num raciocínio circular, o texto coloca como finalidade, introduzida pelo *operador argumentativo* ***"para que",*** que o aluno ***"saiba aprender o novo".*** Esse objetivo surge, introduzido pelo *operador argumentativo* ***"então",*** como conclusão da afirmação anterior: a impossibilidade da escola de **"*transmitir todos os conhecimentos e preparar o aluno para qualquer situação da vida".*** Essa estrutura sugere que uma escola capaz de ser **"completa e terminativa"**, mas, como não é essa a realidade, resta-lhe, ou ***"o que ela tem a fazer é", "ensinar a aprender a*** **aprender".** Tal construção revela a visão do ensino das competências de aprendizagem, não pela crença de que seja a melhor escolha, mas porque é a única escolha, derivada da incompetência da escola de abarcar todas as aprendizagens necessárias para a vida.

Na seção referente às finalidades, a visão cognitivista se torna bastante marcada pelo uso predominante de verbos e expressões que se referem a operações mentais, em oposição a alguns – poucos – verbos que representam ação, indicando a concepção de que a finalidade da escola é atuar sobre os modos de pensar, em detrimento dos modos de sentir e

agir do educando. Para melhor visualização, marquei em amarelo os verbos e expressões que refletem processos mentais e, em azul, os que se referem às ações.

Excerto 30

III - Finalidades educativas Sabin
Formar pessoas:

- *com competência, que respeitem a si mesmos e ao outro;*
- *flexíveis, capazes de pensar globalmente, de se comunicar, de saber ouvir e de resolver situações novas;*
- *com auto-confiança para transformar de forma criativa e ética a realidade social;*
- *capazes de trabalhar em equipe, respeitando suas habilidades e as do grupo, com responsabilidade;*
- *conscientes, que arquem com as consequências dos seus atos e assumam responsabilidades;*
- *que manifestem uma atitude curiosa, reflexiva, crítica e criativa com relação à realidade, por meio das diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo;*
- *comprometidas com a compreensão dos processos naturais e com o respeito ao meio ambiente como valor vital, afetivo e estático;*
- *conscientes de seu papel como parte integrante da natureza, responsáveis pelo seu equilíbrio, desenvolvimento e conservação;*
- *capazes de atuar no mundo do trabalho com respeito por si mesmas e pelos recursos materiais e humanos da comunidade da qual fazem parte;*
- *com compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores fundamentais da sociedade;*
- *que valorizem o conhecimento adquirido como força modificadora, conscientes de seu papel na construção do mundo;*
- *com fortes vínculos familiares, solidários e tolerantes;*
- *que se situem no mundo de hoje e formem opiniões, frente à realidade vivida, criticando e compreendendo as inúmeras informações cotidianas;*
- *capazes de perceber, sentir, transformar, adaptar, captar e reformular conhecimentos intelectuais e experiências vividas, posicionando-se frente a tudo que se lhes apresenta;*
- *que tenham consciência de que a educação é contínua, sabendo lidar sempre com informações, reconhecendo suas potencialidades, limitações e necessidades;*
- *com autonomia intelectual crescente, capazes de aprender sempre, de fazer escolhas e de elaborar juízo de valores;*
- *com bom senso, equilíbrio, sensibilidade e pensamento crítico, para que por meio da leitura de mundo, sejam capazes de enfrentar situações reais e posicionar-se perante os desafios da vida, e*
- *cuja cultura seja universal, que saibam ler, entender e transmitir informações com argumentação sólida e clara, por meio das diversas linguagens e formas de expressão.*

Outro elemento que aparece com frequência no texto é a compreensão de que a aprendizagem acontece em etapas ou fases pré-definidas, visão que deriva da teoria dos estágios piagetianos[43] e que, no texto, é assumida como um pressuposto para as ações docentes, como pode ser observado nos excertos abaixo.

Excerto 31

Significado para quem? Para cada educador e para cada aluno em sua etapa de desenvolvimento peculiar.

Ao descrever o modo como o professor faz a seleção e a organização dos conteúdos na perspectiva cognitivista, David afirma que "os conteúdos devem ser organizados de modo que os mais abstratos estejam nas séries mais avançadas, vinculando a organização dos conhecimentos escolares às etapas de desenvolvimento cognitivo." (DAVID, 2007, p. 43). A vinculação das escolhas docentes aos estágios maturacionais dos alunos, presente no documento inicial, faz uma referência direta a essas teorias, o que corrobora a percepção da forte vinculação da proposta revelada no texto a essa concepção de ensino-aprendizagem.

O excerto a seguir reitera essa ideia e estabelece um diálogo com a concepção comportamentalista, ao afirmar que a escola se preocupa **"*com conteúdos, informações, porém sem perder de vista que elas sejam adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo da faixa etária com a qual estamos trabalhando*"**. A introdução da adversativa, marcada pelo *operador argumentativo* ***"porém",*** estabelece uma hierarquização que revela que os conteúdos são significativos, mas é mais importante que a escola não se esqueça **("*sem perder de vista*")** a adequação ao estágio de desenvolvimento dos alunos.

[43] Para Piaget, a inteligência prática seria o ponto de partida do desenvolvimento cognitivo. Nesse período inicial, chamado de sensório-motor, a criança procura construir esquemas de ação para compreensão da realidade. Essas subestruturas servem de apoio a outras mais complexas, características dos períodos evolutivos subsequentes (estágio pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal) (PIAGET, 2005).

Excerto 32

> *Nós, como Escola, preocupamo-nos com conteúdos, informações, porém sem perder de vista que elas sejam adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo da faixa etária com a qual estamos trabalhando. Precisamos estimular o nosso aluno a novas conquistas intelectuais, de tal modo que ele participe ativamente da construção do seu próprio conhecimento.*

Mais uma vez, o estímulo a ***"novas conquistas intelectuais"*** e à participação ativa do aluno na ***"construção de seu próprio conhecimento"*** é colocado como o grande dever da escola, por meio de nova *modalização deôntica* ***("precisamos").*** Apesar da predominância da perspectiva cognitivista, é possível observar, ao longo do texto, a presença de alguns conceitos que remetem a outras concepções, tal como o uso da expressão "***transmissão de informações, conteúdos ou conhecimentos***", que denota uma visão behaviorista do processo.

Excerto 33

> *Os conceitos transmitidos nessas disciplinas perdem o valor absoluto, deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser vistos como meios para a concretização de uma finalidade.*
>
> *A proposta curricular ganhou uma dimensão ampla e dinâmica, servindo de instrumento de orientação para professores, passando a incluir o para quê, o quê, o quando e o como ensinar, trazendo para dentro da escola os princípios exigidos pela sociedade, atrelando-os ao conteúdo a ser aprendido.*

Na perspectiva behaviorista ou comportamentalista, o professor, considerado como o centro do processo de ensino-aprendizagem, é responsável por transmitir os conhecimentos que devem ser assimilados pelo aluno. O excerto anterior, entretanto, carrega uma contradição: embora afirme que os conceitos são "***transmitidos***" nas disciplinas, acrescenta que eles ***"perdem o valor absoluto, deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser vistos como meios para a concretização de uma finalidade".*** Não

há uma sequência que explicite qual é essa finalidade, pois o texto passa a discutir a proposta curricular. Pelas ideias reiteradas no restante do texto e anteriormente apresentadas, entretanto, é possível imaginar que os autores provavelmente se referem ao desenvolvimento do raciocínio ou das operações mentais, o que contradiz a afirmação anterior de que o conhecimento é transmitido.

Em outros momentos, os conceitos explicitados permitem vislumbrar alguns elementos da perspectiva sócio-histórico-cultural, como, por exemplo, no excerto abaixo.

Excerto 34

> *Apesar dos vários ranços históricos em torno da fragmentação do saber, do fazer pedagógico e dos riscos inerentes, tem-se a convicção de que a escola é um lugar de educação consciente, crítica, criativa e participativa, desde que seus integrantes acreditem em um processo político de educação e que possam promover mudanças na produção do conhecimento e nas relações sociais e interpessoais.*
>
> *As disciplinas curriculares são instrumentos através dos quais se pode desenvolver a capacidade de pensar, de compreender e atuar adequadamente no mundo em que vivemos.*

Nesse excerto é apresentado um *ponto de vista:* ***"tem-se a convicção de que a escola é um lugar de educação consciente, crítica, criativa e participativa".*** A presença de *modalização apreciativa*, que se materializa na expressão ***"tem-se a convicção",*** carrega a avaliação do enunciador e seu posicionamento**:** trata-se não apenas de uma crença, mas de uma convicção. Os princípios enunciados – ***"educação consciente, crítica, criativa e participativa"*** – remetem a uma concepção sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem. Segundo David, nessa perspectiva,

> [...] a escola favorece a apropriação pelos sujeitos dos saberes culturais assim como pelo desenvolvimento do pensamento conceitual de forma crítica. É objetivo da educação formar alunos que ajam no mundo, transformando-o em uma realidade melhor, e contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da independência dos alunos em suas ações (DAVID, 2007, p. 57).

Ao propor uma educação que considere a criticidade e a participação como princípios, esse trecho do texto se aproxima dessa concepção e se contrapõe à maior parte de suas afirmações anteriores, deslocando o foco do trabalho escolar do desenvolvimento apenas cognitivo para a formação do educando como agente[44]. Essa visão é fortalecida com a proposição de condições - ***"que seus integrantes acreditem em um processo político de educação e que possam promover mudanças na produção do conhecimento e nas relações sociais e interpessoais"*** – introduzidas pelo *operador argumentativo* ***"desde que".*** O texto não deixa claro, entretanto, a que se referem essas condições: se são condições para que se tenha a convicção ou para que a educação em que se afirma acreditar se realize. Tampouco clarifica quem são os integrantes a que o texto se refere, se é a toda a comunidade educativa ou se a alguma fração dela (Alunos? Professores? Colaboradores? Pais? Comunidade do entorno?). As escolhas lexicais, entretanto, remetem à crença de que a finalidade da educação é desenvolver o educando para a participação e a atuação na sociedade, o que é reforçado nas expressões "***que possam promover mudanças na produção do conhecimento e nas relações sociais e interpessoais".*** Em especial, a expressão **"*produção de conhecimento*"** fortalece essa percepção, uma vez que faz parte do campo epistemológico da perspectiva vygotskiana.

O *operador argumentativo* ***"apesar de"*** introduz, no entanto, uma oposição, ou uma ideia de concessão: essa convicção se constitui malgrado **"*os vários ranços históricos* em torno da fragmentação do saber, do fazer pedagógico e dos riscos inerentes".** Mais uma vez, não é possível para o leitor compreender quem traz esses ***"ranços"*:** o professor? A escola? Os alunos? A sociedade? A menção à ***"fragmentação do saber"*** pode sinalizar uma oposição à perspectiva behaviorista, caracterizada pelo fracionamento dos saberes – e das disciplinas – para a organização da atividade. Nas palavras de David, nessa concepção "a organização do ensino em pequenos passos garante o reforço a todas as respostas e a todos os comportamentos operantes, dando a responsabilidade ao professor de controlar as respostas, sem que o aluno cometa erros." (2007, p.34)

[44] Nessa pesquisa, adotaremos o conceito de agência como o agir "de forma intencional, crítica e criativa, na transformação de si e de outros, bem como dos contextos de ação e da sociedade" (SALVADOR, 2014: 49).

Diferentemente do que havia sido expresso anteriormente nesse mesmo documento, o parágrafo seguinte amplia o objetivo da educação, acrescentando ao desenvolvimento cognitivo a capacidade de atuar na sociedade, e colocando as disciplinas como ferramentas para a consecução dessas finalidades: ***"As disciplinas curriculares são instrumentos através dos quais se pode desenvolver a capacidade de pensar, de compreender e atuar adequadamente no mundo em que vivemos."*** O texto não explicita o que significa atuar ***"adequadamente"***, ou que tipo de ações caracterizam essa atuação adequada, mas essa escolha lexical revela a compreensão de que existe uma forma certa – "***adequada***"**–** de atuar, em contraposição a uma possível atuação inadequada.

Apesar da presença eventual de algumas escolhas lexicais que remetem a outras concepções, creio que é possível afirmar que há uma predominância de escolhas que sinalizam a adesão a uma concepção cognitivista de ensino-aprendizagem. Na seção a seguir, analisarei excertos das interações discursivas empreendidas nas atividades de reescrita do texto da proposta pedagógica, interpretando os significados produzidos, buscando compreender se e como se entrelaçam com os que emergem desse documento inicial, cuja análise acabei de fazer.

3.4 Cronotopo 2: As interações discursivas

Para facilitar a compreensão, agrupei os excertos analisados em três temas: 1) transmissão, construção e produção; 2) visão de desenvolvimento e 3) fundamentação teórica e coerência. No interior de cada tema, destaco a que atividade pertence o excerto para que o leitor possa se remeter à descrição das atividades apresentada na seção 2.2.2, intitulada "A rede: fase 2**",** ou à representação da página 112, se desejar. Desse modo, A5 corresponde à atividade ou etapa 5; A16 representa a atividade ou etapa 16 e assim por diante. Acrescento ainda a informação de a que grupo pertence o excerto transcrito e a data em que se realizou a atividade.

3.4.1 Transmissão, construção e produção

Nas interações discursivas que aconteceram nas atividades propostas para a reescrita do documento, a discussão de que concepção a escola pretendia abraçar apareceu em quase todos os encontros de todos os fóruns (grupos de trabalho, comissão e plenária), frequentemente motivada pelo debate de escolhas lexicais, seja na leitura do texto inicial, seja já na leitura/revisão do texto final. Os próximos excertos exemplificam essas discussões.

A5: Grupo de Trabalho 4 (19 de abril de 2012)

No excerto a seguir, um participante questiona o termo ***"transmitir"***, associando-o à ideia de que o aluno não possui conhecimentos prévios e deve ser municiado pelo professor. A discussão, que se deu em 19 de abril de 2012, reuniu o Grupo de Trabalho 4. Nesse encontro, a mediadora (Coord 2) apresentou a nuvem de palavras (apêndice 6), que havia sido produzida a partir do conjunto das palavras-chave registradas por todos os grupos. Conforme o combinado em reunião prévia da Comissão Gestora e a título de motivação, a mediadora apresentou também a imagem do filme a que todos haviam assistido no encontro anterior (vide p. 72), que mostrava os habitantes da cidade sobre a estrutura de um celeiro em construção. A partir dessa imagem, Coord 2 falou sobre a importância do projeto coletivo que a equipe estava desenvolvendo e deu início aos trabalhos. O grupo optou por ler parágrafo a parágrafo do texto inicial, fazendo pausas e discutindo pontos de divergência, dando sugestões de alterações ou correções. O grupo leu e discutiu as seções "Visão de Educação do Colégio Albert Sabin", Missão do Colégio Albert Sabin", "Finalidades Educativas Sabin" e "Pressupostos do Processo de Ensino-Aprendizagem". A reflexão do excerto abaixo surgiu após a leitura do primeiro parágrafo dessa última seção.

Excerto 35

(1) *Coord 2. Então, vamos lá. "Se considerarmos todas as finalidades educativas propostas, precisamos redimensionar o próprio conceito de currículo, redimensioná-lo na sua importância, na sua elaboração e na sua transmissão aos nossos alunos". Tudo bem aí?*

(2) *Paula. Sozinho está perigoso, né?*

(3) *Beatriz. Eu acho perigosa a palavra transmissão, né? Não sei vocês, vocês gostam dela? Porque parece um saco vazio, e aí você vai enchê-lo de conteúdos, mesmo ele dizendo que a gente vai redimensionar o significado, depois ele usa a palavra transmitir!*

(4) *Coord 2. Não construir, né? Ou compartilhar...*

###

(5) *Beatriz. O que vocês querem fa... Porque, se vai redimensionar o significado, então não pode usar transmitir.*

(6) *Hilda. E se deixar só redimensioná-lo na sua importância e na sua elaboração?*

(7) *Beatriz. É...*

(8) *Paula. Também acho...*

(9) *Coord 2. Fica mais simples?*

(10) *Leandro. É, sem "alunos" fica mais simples!*
(risos de todos)

(11) *Leandro. (rindo) Tira o aluno!*

(12) *Paula. (rindo) Tira o aluno que atrapalha o nosso trabalho!*

GT4, em 19/04/12.

A mediadora leu o primeiro parágrafo da seção e fez uma pausa. Em seguida, perguntou ao grupo **"*Tudo bem aí?"***, no intuito de saber do grupo se estava de acordo com o trecho, se poderia continuar a leitura ou se havia algum comentário sobre o trecho lido. Paula iniciou um comentário (**"*Sozinho está perigoso, né?"***), mas, antes que pudesse dar continuidade a sua reflexão, foi interrompida por Beatriz, que se utilizou da mesma expressão (***"perigosa"***) para revelar seu *ponto de vista*: seu desconforto com a palavra

"transmitir". Solicitou o apoio do grupo pelo uso da expressão ***"né?"*** e consultou o grupo sobre sua opinião, perguntando ***"Não sei vocês, vocês gostam dela?"***. Pode-se observar a implicação da enunciadora por meio dos *dêiticos de pessoa* (***"eu acho"***). Antes que o grupo pudesse responder, Beatriz apresentou *argumentos*, procurando sustentar sua posição, introduzindo-os pelo *operador* ***"porque"***. Inicialmente, apresentou um *argumento de analogia*, apresentando uma imagem para representar o que pensava sobre a palavra transmitir (**"*Porque parece um saco vazio, e aí você vai enchê-lo de conteúdos")***, e, em seguida, apresentou *argumentos* orientados para conclusões contrárias, introduzindo-os pelo *operador* ***"mesmo",*** indicando que entendia que ***"redimensionar o significado"*** se contrapunha a ***"transmitir".***

Vale observar que a palavra ***"significado"*** foi incluída por Beatriz, não pertencia ao texto**,** que falava sobre **"*redimensionar o próprio conceito de currículo, redimensioná-lo na sua importância, na sua elaboração e na sua transmissão"*** aos alunos. Por outro lado, por meio do uso dos *dêiticos de pessoa*, Beatriz criou um afastamento em relação ao texto ou ao autor do texto, por ela chamado de ***"ele"***, em relação a si e ao grupo, que implicou no uso de ***"a gente".***

A mediadora não percebeu que o pensamento inicial de Paula havia sido interrompido, não buscou recuperá-lo de alguma forma, e deu continuidade à reflexão de Beatriz, complementando o comentário de Beatriz (***"depois ele usa a palavra transmitir!"***) com o seu (***"Não construir, né? Ou compartilhar…"***). Ao dar continuidade ao pensamento de Beatriz, Coord 2 entrelaçou sua voz à dela, sugerindo compartilhamento de significado. O trecho revela que ambas compartilhavam a visão de que ***"transmitir"*** remetia a uma concepção de ensino-aprendizagem que se contrapunha aos conceitos de ***"construir"***e ***"compartilhar".*** No entanto, a mediadora assumiu esse compartilhamento e, embora tenha solicitado validação (***"né?"***), não pediu a explicitação dos sentidos de Beatriz ou externalizou os seus sentidos de maneira a confirmar se efetivamente havia um compartilhamento de significados.

Na sequência, em **(5),** Beatriz iniciou uma pergunta, parecendo desejar convidar o grupo a se posicionar **(*"O que vocês querem fa..."*),** mas interrompeu-se e repetiu seu

argumento (***"Porque, se vai redimensionar o significado, então não pode usar transmitir"***), fortalecendo-o pelo uso de *modalização deôntica* ("***não pode*** ***usar transmitir"***). E reafirmou que o impedimento do uso de ***"transmitir"*** era uma conclusão decorrente da proposta de ***"redimensionar o significado"*** de currículo.

Coord 2 não solicitou a explicitação dos conceitos ou a participação de outros integrantes do grupo e Hilda sugeriu que, para solucionar o problema, o trecho controverso fosse eliminado do texto (***"E se deixar só redimensioná-lo na sua importância e na sua elaboração?"***). A solução eliminava o desconforto com a escolha lexical, mas não trazia para o texto o conteúdo da discussão. O grupo manifestou sua concordância com a sugestão. Coord 2 pediu a confirmação do grupo (***"Fica mais simples?"***) e Leandro, falando pela primeira vez nesse excerto, sugeriu que, retirando-se a palavra ***"alunos"***, ficaria mais simples solucionar o problema do texto. O comentário gerou uma ambiguidade e provocou riso e brincadeiras no grupo, que, em seguida, deu continuidade à leitura do texto.

Nesse excerto, é possível observar a presença de uma *estrutura argumentativa*, com uma *questão controversa* (o uso do termo ***"transmitir"***), a apresentação de um *ponto de vista* (incongruência do uso dessa palavra com o restante do texto) e de *argumentos* para sustentação. Não há a presença de *contra-argumentos* e a mediadora não provoca a explicitação dos sentidos do grupo. Isso faz com que não se produza um significado compartilhado sobre o conceito de transmitir e não se faça uma escolha de substituição por um conceito que represente a visão do grupo, conduzindo à opção por uma solução que, embora elimine a controvérsia, não possibilita o registro, no documento, de um significado compartilhado pelos participantes.

Outro aspecto que é possível observar é a ausência da *mutualidade*, definida por Ninin (2006) como a percepção da necessidade de que todos participem e tenham assegurado o espaço para se pronunciar e definida, nesta pesquisa, como uma característica da colaboração. Embora Beatriz, por duas vezes, convide o grupo a se pronunciar (***"vocês gostam dela?"; "O que vocês querem fa..."***), em ambas interrompe o movimento e passa a apresentar seus próprios argumentos antes que os demais possam se colocar. Paula, por

outro lado, não conclui seu pensamento, nem é convidada a explicitar seus sentidos. A ausência desses dois elementos - *conflito* entre as visões dos participantes e *mutalidade* – revela que não houve, na discussão transcrita no excerto, *colaboração* tal como a definimos.

Há diferentes discussões nos grupos de trabalho em torno dos termos transmitir X construir X produzir em relação ao conhecimento. Parece consenso que "transmitir" está vinculado a uma visão "tradicional" e o termo é rejeitado por todos os grupos sempre que aparece. As discussões apresentam, entretanto, oscilações quanto à escolha entre os outros dois.

A10: Grupos de Trabalho 2 e 7 (13 de setembro de 2012)

Na atividade que ocorreu em 13 de setembro de 2012, o coordenador do grupo 2 conduziu os debates de acordo com as orientações encaminhadas pela direção (apêndice 11). Iniciou a reflexão relatando a divergência acontecida na Comissão Gestora sobre a utilização dos termos "generoso" ou "solidário", como exemplificação da importância da confrontação das diferentes vozes para a produção do significado compartilhado. Coord 1 informou o Grupo sobre os encaminhamentos definidos pela Comissão (descarte do texto inicial nessa fase, eliminação dos textos referentes à Missão e à Visão, reescrita a partir dos elementos essenciais das discussões) e mostrou as compilações (apêndices 9 e 10) para que todos pudessem conhecer o processo de produção dos textos a serem discutidos. Por fim, releu com o grupo e propôs a reflexão sobre as seções "Introdução" e "Finalidades Educativas".

O excerto a seguir refere-se a uma discussão sobre o seguinte parágrafo da seção "Introdução":

> Este desenvolvimento se dá pela formação em quatro dimensões: A dimensão da **construção do conhecimento** que possibilitará ao educando articular os diferentes saberes, produzindo significados compartilhados e sentidos individuais e assumindo, de forma autônoma e reflexiva, seu processo de aprendizagem, assim como mobilizando os saberes aplicando-

> os à resolução de situações novas (Projeto Político-Pedagógico do Colégio Albert Sabin, texto provisório discutido em 13/09/12).

Excerto 36(Esse excerto continua na página seguinte)

(1) *Coord 1. A dimensão da construção do conhecimento… Alguma consideração? O que vocês acham que dever ser feito?*

(2)*Bruno. Essa palavra construção... não sei...*

(3) *Coord 1. Você não gosta?*

(4)*Helena. É bonita, na educação.*

(risos)

(5) *Bruno. Eu acho que lembra muito tijolo.*

(6) *Helena. Mas a escola...*

(7) *Bruno. Parece que está pegando assim o aluno…*

(8) *Helena. Mas é a ideia do construtivismo mesmo! Lembra que é um dos marcos da...*

(9) *Bruno. Mas é só porque me remete a outra coisa...*

(10)*Helena. Eu gosto.*

[...]

(11)*Patrícia. Porque depois da explicação, eu tive um pouco essa ideia do tijolo, quando fala em particular...*

(12) *Coord 1. O conhecimento, ele é construído ou ele é compartilhado?*

(13) *Coord 1. Quando você está alfabetizando uma criança, você está compartilhando conhecimento ou construindo?*

(14) *Patrícia. Eu compartilho e ela constrói.*

(15) *Coord 1. Você compartilha e ela constrói...*

(16) *Patrícia. A partir das relações que ela estabelece. Mas eu acho que eu entendi, a questão do tijolo: fica de mim pra você. É uma passagem do conteúdo, do conhecimento.*

Mas ele explica, articular diferentes saberes, significados compartilhados, uma questão aí de rede, né? Fica um pouco mais claro com a explicação.

(17) *Coord 1. Mas, se incomoda, a gente pode deixar uma sugestão. No lugar de construção, coloca compartilhamento, ou outra palavra que queira... partilhar...*

(18) *Laura. Trocaria por qual palavra essa construção?*

(19) *Coord 1. O que que vocês acham?*

(20) *Patrícia. Eu gosto.*

(21) *Priscila. Eu gosto.*
[...]

(22) *Priscila. Tem em dois lugares, na construção do conhecimento e na construção do cidadão.*

(23) *Helena. Eu acho que embaixo deveria ser formação. O debaixo é formação.*

(24) *Bruno. Então...*

(25) *Coord 1. Ah, tem outra...*

(26) *Patricia. É, a dimensão da construção do cidadão aí...*

(27) *Helena. Aí é formação.*

(28) *Bruno. O que que era conhecimento mesmo que a gente tinha falado?*

(29) *Coord 1. Quer o dicionário? Tem aí. Mas me devolva esse dicionário. É o único que eu tenho.*
[...]

(30) *Coord 1. Tá. Então a construção do cidadão... a construção do cidadão, e aí a construção do conhecimento, permanece?*

(31) *Irene. Eu acho que sim, eu gosto.*

(32) *Patricia. É pertinente.*

GT2, em 13/09/12

Após a leitura do parágrafo sobre a construção do conhecimento, a mediadora identificou o trecho lido por *espelhamento* ("***A dimensão da construção do conhecimento****...")* e perguntou ao grupo se havia considerações sobre o texto e o que achava que devia ser feito. Bruno manifestou dúvida sobre a palavra construção (***"Essa palavra construção… não sei…"***). Coord 1 solicitou a explicitação do sentido do conceito para Bruno por meio de um *pedido de esclarecimento* (***"Você não gosta?"***), porém, antes que Bruno respondesse, Helena comentou que era uma palavra bonita na educação, provocando o riso dos demais. O comentário encerra uma ironia[45], revelando a crítica de que, na área educacional, existe o uso de algumas palavras que são consideradas "bonitas", mas que não necessariamente representam conceitos teóricos consistentes ou significados compartilhados, ou ainda, são utilizados sem o conhecimento de seu significado. O grupo respondeu à crítica entendendo o efeito de humor do enunciado e rindo.

Bruno respondeu ao questionamento de Coord 1 apresentando um *argumento de analogia* **("*Eu acho que lembra muito tijolo… Parece que está pegando assim o aluno…*").** Sua externalização de sentido foi interrompida por Helena ***("Mas a escola… Mas é a ideia do construtivismo mesmo! Lembra que é um dos marcos da (escola)..."***). Ao vincular a palavra ao campo do cognitivismo e apresentar um *argumento de referência* ***("é um dos marcos da escola"***), Helena apresentou um *contra-argumento* para sustentar seu *ponto de vista*, introduzido pelo *operador argumentativo* ***"mas"***: o termo construção deveria ser mantido porque estava vinculado ao construtivismo que é um marco da escola.

Bruno procurou explicar melhor seu *argumento* ("***Mas é só porque me remete a outra coisa...****"*) e foi apoiado por Patrícia, que afirmou que, após a explicação de Bruno, também havia entendido que "***construção***" remetia à ideia de "***tijolo***" ("***Porque depois da explicação, eu tive um pouco essa ideia do tijolo, quando fala em particular...***"). Helena apresentou um *ponto de vista* com *modalização apreciativa*, na forma de uma *réplica mínima* ("***Eu gosto***") que revelava sua contraposição ao ponto de vista de Bruno, mas não expandiu a explicitação de seu sentido. Patrícia fez um *espelhamento* do sentido

[45] "A ironia é a figura que expressa o contrário do que as palavras dizem. Percebe-se a verdadeira intenção do emissor pelo contexto ou pela entonação empregada no momento de dizer determinadas palavras ou expressões."(BUENO, 2014, p. 575)

externalizado por Bruno, mas Coord 1 pareceu não perceber a contradição e não solicitou explicitação das diferentes posições, não propiciando um entrelaçamento efetivo das vozes.

Coord 1 tentou aprofundar a discussão e introduziu um novo conceito ao perguntar "***O conhecimento, ele é construído ou ele é compartilhado?****"*. Convidou uma outra integrante do grupo a participar da discussão, incluindo-a pela menção a sua área de atuação (Ensino Fundamental I), quando perguntou, dirigindo-se a Patrícia: "***Quando você está alfabetizando uma criança, você está compartilhando conhecimento ou construindo****?"*

Patrícia distinguiu os dois conceitos apresentados associando-os, por *dêiticos de pessoa*, a atores diferentes ("***Eu compartilho e ela constrói****.")*. Coord 1 fez o *espelhamento* da *réplica mínima* apresentada por Patrícia, o que conduziu a que ela apresentasse uma *réplica elaborada,* explicitando seu sentido e entrelaçando-o com o de Bruno: **"(**Eu compartilho e ela constrói**)** ***A partir das relações que ela estabelece. Mas eu acho que eu entendi, a questão do tijolo: fica de mim pra você. É uma passagem do conteúdo, do conhecimento. Mas ele explica, articular diferentes saberes, significados compartilhados, uma questão aí de rede, né? Fica um pouco mais claro com a explicação.****"* Patrícia utilizou um *argumento de definição* (a criança constrói o conhecimento a partir das relações que estabelece) para sustentar seu *ponto de vista.* Trouxe para o seu discurso o *argumento* de Bruno, explicitando-o (a ideia de tijolo remete à imagem de que alguém constrói algo sobre o outro, remetendo a uma concepção behaviorista, revelada pela expressão "***passagem do conteúdo***"). A participante marcou a oposição entre o seu *ponto de vista* e o de Bruno pelo *operador argumentativo* "***mas***" e apresentou uma conclusão dizendo que o próprio texto explicitava a compreensão de como se dá essa construção.

De fato, o texto apresenta a contrução do conhecimento como uma dimensão que possibilitará ao aluno "***articular os diferentes saberes, produzindo significados compartilhados e sentidos individuais e assumindo, de forma autônoma e reflexiva, seu processo de aprendizagem, assim como mobilizando os saberes aplicando-os à resolução de situações novas***." A mediadora, no entanto, não percebeu que poderia ter utilizado tanto a definição presente no próprio texto como os *argumentos* apresentados pelos participantes

para explorar a *questão controversa* (se "***construir***" referia-se ao behaviorismo – "***passagem de conteúdo***", ao cognitivismo – estabelecimento de relações pelo aluno a partir dos conhecimentos compartilhados pelo professor, ou ainda à teoria sócio-histórico-cultural – produção de significados compartilhados) para expandir a discussão. Em vez de explorar as diferentes definições e suas vinculações teóricas, posibilitando a reflexão crítica e a produção de significados compartilhados, a mediadora contrapôs à exposição de Patrícia uma sugestão de trocar a palavra ("***Mas, se incomoda, a gente pode deixar uma sugestão. No lugar de construção, coloca compartilhamento, ou outra palavra que queira... partilhar...****"*), o que provocou o engajamento do grupo na escolha de palavras a partir de posicionamentos *apreciativos* como os de Patrícia (***"Eu gosto"; "É pertinente"***) e de Priscila e Irene (***"Eu gosto"; "Eu acho que sim, eu gosto"***).

Assim como nos excertos anteriores, a mediadora não provocou a explicitação e o entrelaçamento dos sentidos e, quando o grupo começou a fazer esse entrelaçamento, conduziu a discussão para a tomada de decisões sem propiciar o aprofundamento da discussão, o que impediu a produção de significados compartilhados. No entanto, nessa discussão os integrantes explicitam um pouco mais seus sentidos e procuram sustentar seus pontos de vista, utilizando-se de *argumentos de analogia, referência* e *definição*. Também se pode observar a inclusão de mais vozes, ainda que com participações restritas a *réplicas mínimas* com *modalizações apreciativas*, o que reforça a *mutualidade* na interação. É possível observar, também, a presença do sentimento de *alteridade*, em que cada participante desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro, valorizando-o discursivamente, tal como demonstrado por Patrícia em (16) ("***Mas eu acho que eu entendi, a questão do tijolo: fica de mim pra você. É uma passagem do conteúdo, do conhecimento."***).Tais elementos, embora sejam padrões da *colaboração*, não garantiram sua efetiva consecução, uma vez que não houve a produção de significados compartilhados, um dos elementos constitutivos desse tipo de atuação.

Nos turnos ***(22)*** a ***(27)***, a discussão fez um pequeno desvio para outro trecho do texto em que o termo "***construção***" é utilizado em relação a "***cidadão***". Helena sugeriu a mudança de ***"construção"*** para ***"formação do cidadão"***. Mais uma vez, não foi solicitada a

explicitação dos sentidos e a sugestão foi aceita sem aprofundamento da discussão. Nessa mesma data, outro grupo, o 7, a propósito do mesmo texto e tendo desenvolvido as mesmas operações propostas para a atividade de 13/09/12, fez a reflexão que segue.

Excerto 37 (Esse excerto continua na página seguinte.)

(1)*Gabriela. O que você colocou é essa dúvida, né? Se constrói ou se forma, né?*

(2)*Ítalo. É... também aquela questão, construir é criar algo novo, e na verdade pensei nessa ideia do, da questão da semântica da palavra. A formação, ele já tem algo em que você vai moldar, acrescentar, direcionar, mas… é, respeitando algo que ele já traz pré-concebido. Ninguém vem tabula rasa pra escola, vem com valores de casa, da sociedade, da sua vivência... E, pra mim, a ideia de construção é...*

(3)*Mariana. Pegar do zero.*

(4)*Ítalo. Criar algo completamente novo.*

(5) *Coord 3. Por outro lado, formação vem de "forma", de algo em que o sujeito é colocado, dentro de um padrão.*

(6)*Gabriela. Você vai moldá-lo.*

(7) *Coord 3. É. Nesse sentido... pode ocorrer o risco também de um empobrecimento nesse sentido. Faz sentido? Deu pra entender?*

(8)*Mariana. Então, no fundo, a gente forma mesmo.*
(risos)

(9)*Carlos. Isso que é pior!*

(10)*Mariana. No fundo, a gente tem que encaixar o indivíduo dentro das regras, das normas, é ou não é?*

(falam ao mesmo tempo)
(risos)

(11)*Mariana. ...você 'tá formando sim, você 'tá botando na forma mesmo, literalmente.*

(12)*Carlos. E usando desses instrumentos porque são... os únicos…*

(falam ao mesmo tempo)

(13)*Mariana. Quando você diz: Você não vai pro banheiro depois do intervalo, porque você acabou de voltar do intervalo, encaminho depois… você está formando, né?*

(14)*Carlos. Mas nós não podemos falar isso.*

(15) *Coord 3. Tem um mito, um mito grego, vocês conhecem essa história?*

(16)*Mariana. Não.*

(17) *Coord 3. Tem um mito grego que dizia o seguinte, né? O camarada tinha uma cama que era de um determinado tamanho e ele ficava avistando as pessoas que passavam, né, e aí, de repente, ele pegava o sujeito e punha lá na tal cama. Se estava do tamanho, ele deixava passar; se estava menor, ele tentava esticar; se estava maior, ele cortava. Né? Então dá essa dimensão exatamente porque na verdade o modelo do ser humano, naquele mito, né? Era a ideia de ser do tamanho que ele achava que deveria ser… Entende? E aí vem a ideia da forma, da formação como forma, né? Colocando o sujeito dentro de determinados pressupostos. Aí, nesse sentido, o conceito, o termo "construção" é algo permanente, me parece, dá essa impressão de algo que não se acaba, que não termina.*

GT7, em 13/09/12.

Gabriela trouxe para o grupo, por *espelhamento*, a voz de Ítalo ("***O que você colocou é essa dúvida, né? Se constrói ou se forma, né?****"*). Ítalo confirmou e explicitou seus sentidos para "***construir***", que entendia como "***criar algo novo***", e "***formar***", que, para ele, significava que "***ele*** **(**o aluno**)** ***já tem algo em que você vai moldar, acrescentar, direcionar, mas, é, respeitando algo que ele já traz pré-concebido****"* . E apresentou seu *ponto de vista* de que a palavra mais adequada era "***formar*****"**, porque "***Ninguém vem tábula rasa pra escola, vem com valores de casa, da sociedade, da sua vivência****"*. Ítalo apresentou *argumentos de definição*, explicitando seus sentidos sobre o que era "***construir***" e o que era "***formar***", e sustentou seu *ponto de vista* com um *argumento de causalidade* (o aluno traz conhecimentos prévios para a escola). Os sentidos explicitados por Ítalo trazem concepções derivadas do senso comum e não fazem referência aos campos epistemológicos a que pertencem os dois conceitos.

Coord 3 apresentou um *contra-argumento*, introduzido pelo *operador argumentativo* "***Por outro lado",*** apresentando uma definição para **"*formar*"**, utilizando-se da origem da palavra ("***Por outro lado, formação vem de 'forma', de algo em que o***

sujeito é colocado, dentro de um padrão*"*). Mariana fez um *espelhamento* do argumento proposto por Coord 3 ("***Você vai moldá-lo.***"), o que conduziu Coord 3 a complementar que a utilização desse termo, nesse sentido, trazia o risco de empobrecer o conceito e solicitou a adesão do grupo a seu *ponto de vista* ("***Faz sentido? Deu pra entender?****"*).

Mariana respondeu com uma *réplica mínima* ("***Então, no fundo, a gente forma mesmo.")*** que fazia uma crítica ao trabalho, dizendo que era o que verdadeiramente se fazia na escola, afirmação que foi seguida por risos e pela *réplica mínima* de Carlos ("***Isso que é pior!****"*), que se utilizava de um *mecanismo de valoração negativa*. O grupo se dispersou em conversas paralelas e risos, que tornaram a interação inaudível, revelando que o comentário havia tocado em um ponto sensível, e Mariana apresentou uma *réplica elaborada*, expandindo a explicitação de seus sentidos ("***No fundo, a gente tem que encaixar o indivíduo dentro das regras, das normas, é ou não é? ...Você 'tá formando sim, você tá botando na forma mesmo, literalmente. Quando você diz: Você não vai pro banheiro depois do intervalo, porque você acabou de voltar do intervalo, encaminho depois… você está formando, né?****"*).

Mariana explicitou que entendia "***formar***" como "***encaixar o indivíduo dentro das regras, das normas***" e revelou atribuir um valor negativo a essa ação. Essa apreciação se materializou linguisticamente nas expressões "***no fundo***", "***é ou não é?***", "***você tá formando, sim, você tá botando na forma mesmo, literalmente***". Tais expressões revelaram igualmente a carga emotiva dessa explicitação e a crença de que os demais compartilhavam de sua visão, instando-os, pela insistência e pela força da defesa de seu *ponto de vista*, a revelar sua concordância. E utilizou um *argumento de exemplificação* para sustentar seu *ponto de vista* ("***Quando você diz: Você não vai pro banheiro depois do intervalo, porque você acabou de voltar do intervalo, encaminho depois… você está formando, né?****"*). Ao usar esse exemplo, Mariana revelou entender que a sujeição do aluno às normas e regras era um fator negativo e refletia uma atitude de padronização de comportamentos. Coord 3 não solicitou o aprofundamento da reflexão, que poderia ter surgido a partir da discussão do papel das regras na vida social e como elas deveriam ser

trabalhadas na escola a fim de evitar que causassem esse "enquadramento", visto como negativo por Mariana.

Não é possível depreender qual o sentido da *réplica* de Carlos ("***E usando desses instrumentos porque são... os únicos…****"*), que ficou "solta" na interação, sem *pedido de explicação.* E Carlos afirmou que o grupo não podia falar isso. O comentário sugere que Carlos concordava com o *ponto de vista* de Mariana, mas entendia que o assunto era proibido ou que não deveria ser registrado no texto da proposta pedagógica. Essa digressão parece sinalizar um conteúdo que aparecerá com bastante força nas discussões: a percepção de falta de coerência entre o que se preconiza e o que se realiza.

O mediador não provocou o grupo a aprofundar essas reflexões, não solicitando a participação de outros integrantes, nem confrontando os sentidos de Mariana, o que poderia ter gerado a produção de significados compartilhados sobre as regras na escola e na vida social. Em vez disso, apresentou um *argumento de analogia* para explicitar o seu sentido sobre formar, entendido, a partir do relato do mito da cama de Procusto, como reduzir o indivíduo a padrões pré-estabelecidos. Pareceu não perceber que o grupo já se apropriara do significado de formar nessa perspectiva e que a discussão se encaminhara em outra direção: formar é negativo, mas, embora não se admita, é o que realmente a escola faz. Coord 3 acrescentou ainda um outro traço de sentido a "***construir***": "***o termo 'construção' é algo permanente, me parece, dá essa impressão de algo que não se acaba, que não termina****"*. Esse *argumento de definição* sugeria que, por oposição, "formação" era, então, algo não permanente. Mas não houve um aprofundamento ou a explicitação desse sentido.

Nesse excerto, a *questão controversa* se pauta na escolha entre "***construir o cidadão***"ou "***formar o cidadão***". O grupo se divide em duas posições. O primeiro entende que deve ser utilizado "***formar***", pois considera o conhecimento prévio do aluno, contrariamente a "***construir***", que sugere que se cria a partir do zero, como se o aluno fosse uma tábula rasa. O segundo grupo define formar como "***colocar na forma***", submeter a padrões e prefere a utilização de "***construir***", que entende revelar uma ação permanente. A dicussão, embora sustentada por *argumentos de definição, causalidade, analogia, exemplificação*, navega pelo senso comum. Em nenhum momento, os participantes são

convidados a estabelecer uma reflexão crítica sobre seus sentidos, o que poderia ter sido feito por meio da confrontação com a fundamentação teórica. Essa restrição ao universo do senso comum impediu a expansão dos conhecimentos sobre esses dois termos carregados de significados vinculados às teorias a cujos campos epistemológicos pertencem.

Nesse sentido, também aqui é possível afirmar que, se há um entrelaçamento das vozes que se constitui por meio da argumentação e da explicitação dos sentidos individuais, não há ainda efetiva *colaboração*, tal como definida nessa pesquisa. Alguns dos elementos constitutivos da *colaboração* estão presentes nessa interação (*participação coletiva em um mesmo sistema, rede ou cadeia de atividades, intencionalidade, contradição*), no entanto, embora haja o compartilhamento de sentidos, a gestão da argumentação não propiciou a produção de significados compartilhados, restringindo o desenvolvimento individual e coletivo.

Para Magalhães (2007), a colaboração, envolvida em uma proposta de produção crítica do conhecimento, não implica semelhança de conhecimento ou de ideias, sentidos, representações e valores, mas, sim, conflitos, tensões e questionamentos, que possibilitem, aos participantes, distanciamento, reflexão e consequente autocompreensão dos discursos. No excerto que acabamos de analisar, é possível perceber a *questão controversa* e a *contradição* que geram a explicitação e a confrontação dos sentidos, bem como o entrelaçamento das vozes. Não é possível afirmar, entretanto, que houve a produção de significados compartilhados, pois o grupo não avançou para a produção de uma *conclusão* ou *acordo*. Por outro lado, a discussão permaneceu circunscrita aos sentidos dos participantes, não adquirindo o caráter crítico mencionado pela autora, que teria sido propiciado pela aproximação com a teoria.

A16: Plenária (7 de março de 2013)

As reflexões dos grupos foram encaminhadas para a Plenária e, em 7 de março de 2013, a mediadora colocou em pauta essa discussão. Reunidos para essa sessão, os professores discutiram as seções “Introdução” e “Finalidades” do Marco Filosófico. Nessa

reunião, a Diretora propôs que os trabalhos de votação fossem acelerados pela eliminação da votação contrária ou da abstenção, quando fosse clara a maioria em critério anterior. Foi apresentada também a sugestão do GT5, de outra versão, mais sucinta, do texto a ser analisado. Foram discutidos os tópicos levantados pelos diversos grupos e encaminhada, para a próxima reunião dos GTs, a decisão, por votação, de qual texto poderia ser utilizado: a versão anteriormente proposta ou a alternativa, sugerida pelo Grupo 5.

Nessa atividade, teve lugar a discussão transcrita no excerto a seguir, que continua na página 159.

Excerto 38

(1) *Dir 1. Vamos lá. Seguindo comentário por comentário. O primeiro ainda permanece no segundo texto, que é um pedido do grupo 7, de substituir "construção do conhecimento" por "formação do conhecimento". O grupo 7 quer justificar sua solicitação? Lembra do que discutiu na época? Alguém concorda e gostaria de defender essa posição também? Em vez de "construção" colocar "formação"? Espera só um pouquinho. Essa vem na sequência. Por favor, Heloísa.*

(2) *Heloísa. Eu acho que eu deixaria a "construção do conhecimento" e trocaria, mais pra baixo, em vez de "construção do cidadão", "formação do cidadão". Acho que... E deixa a "construção do conhecimento".*

(3) *Dir 1. Eu queria só chamar a atenção, que aqui, sim, existe uma vinculação teórica importante, e essa é do nosso conhecimento: quem usa "construção do conhecimento" são os teóricos do cognitivismo; os teóricos do interacionismo, ou dos estudos sócio-históricos, usam "produção de conhecimento", e são conceitos distintos. "Construção" chama atenção para o fato de que o aluno constrói o próprio conhecimento; produção chama atenção para o fato de que, na interação e no processo de internalização e externalização, o homem e a humanidade produzem conhecimento. Lembram disso? Lá da palestra da Fernanda Liberali? Lá no começo do ano passado? Então, aqui, essa é uma escolha marcada, e é uma escolha da nossa área. Então, eu acho que a gente precisa fazer essa escolha. "Formação" é um termo do senso comum. Então, substitui um termo teoricamente marcado, por um termo do senso comum. É uma escolha possível, ou queremos mesmo usar "construção"? O fato de a gente usar "construção" aqui também não é uma profissão de fé. Não significa que a gente abraçou isso e que em nenhum momento a gente poderá se dizer... ou interacionista ou se filiar às teorias do interacionismo, mas é fato que, ao escolher "construção" ou "produção", a gente faz uma escolha marcada, e ao escolher "formação", a gente abre mão de termos teoricamente marcados para um termo*

do senso comum. Faz sentido, gente? Tudo bem? Alguém gostaria de discutir um pouquinho mais essa troca ou essa escolha?

(O grupo não se manifesta)

***(4)** Dir 1. Tudo bem? Então vamos lá. Primeira pergunta: deixa "construção" (vamos passo a passo) ou substitui "construção"? Quem opta por deixar construção?*

(Os professores votam, levantando as mãos.)

***(5)** Dir 1. "Construção do conhecimento", então, fica mantido, tá? E deixamos as outras discussões pra frente.*

[...]

***(6)** Dir 1. O grupo 2 propõe "formação do cidadão", em vez de "construção do cidadão". O grupo 2 quer defender seu ponto? Alguém é contra? Alguém é contra? Não? Quem é a favor de trocar "construção" por "formação do cidadão"?*

(Os professores votam, levantando as mãos.)

***(7)** Dir 1. Então, foi maioria. Trocamos "construção do cidadão" por "formação do cidadão".*

Plenária, em 07/03/13.

A mediadora apresentou a solicitação do grupo 7 ("[...] ***um pedido do grupo 7, de substituir 'construção do conhecimento' por 'formação do conhecimento'."*)** e perguntou se o grupo gostaria de explicitar sua sugestão ("***O grupo 7 quer justificar sua solicitação? Lembra do que discutiu na época? Alguém concorda e gostaria de defender essa posição também? Em vez de 'construção' colocar 'formação'?***). A maneira como Dir 1 convidou o grupo a participar permitiu que a Assembleia não explicitasse seus sentidos, uma vez que a mediadora fez uma pergunta de sim ou não – "***O grupo 7 quer justificar sua solicitação?"* –** que tem, como resposta possível, o não, que se refletiu na falta de participação do grupo. Teria sido mais produtivo solicitar a participação do grupo com uma proposição mais assertiva, como, por exemplo, "Grupo 7, justifique sua solicitação", formulação que teria dificultado a negativa na situação enunciativa em que se deu a

interação. Essa formulação talvez tivesse propiciado o aprofundamento da discussão e a partilha das reflexões feitas pelo grupo, que estão descritas no excerto 36.

Apesar disso, outra integrante da Plenária, Heloísa, posicionou-se, sugerindo a manutenção da estrutura "***construção do conhecimento***" e a troca de "***construção do cidadão***" por "***formação do cidadão***" ("***Eu acho que eu deixaria a 'construção do conhecimento' e trocaria, mais pra baixo, em vez de 'construção do cidadão', 'formação do cidadão'. Acho que... E deixa a 'construção do conhecimento'."*****).** Heloísa fez menção de justificar sua sugestão ("***Acho que…***"), mas se interrompeu e apenas repetiu parte da proposta **("*E deixa a 'construção do conhecimento'."*).**

Dir 1 não solicitou que Heloísa externalizasse seus sentidos, explicitando o porquê de sua proposta. Em vez disso, apresentou seu *ponto de vista* de que se tratava de uma escolha importante referente à vinculação teórica do termo escolhido ***("[…]aqui, sim, existe uma vinculação teórica importante, e essa é do nosso conhecimento[…]***") e que eram conceitos distintos. Lançou mão de *argumentos de definição*, associando a expressão "***construção do conhecimento***" às teorias cognitivistas e dizendo que a estrutura enfatizava "***o fato de que o aluno constrói o próprio conhecimento****"*. Acrescentou que *"****produção****"* dava ênfase ao "***fato de que, na interação e no processo de internalização e externalização, o homem e a humanidade produzem conhecimento****"* e que o termo pertencia ao campo epistemológico do *"****interacionismo, ou dos estudos sócio-históricos****"*. Por fim, qualificou "***formação***" como um termo do senso comum, mas não o definiu.

Dir 1 procurou trazer a lembrança de atividade anterior, realizada na etapa 2 da Rede de Atividades para a escrita do PPP: uma palestra realizada em 24 de janeiro de 2012, no Colégio Albert Sabin, e em 26 de janeiro do mesmo ano, no Colégio AB Sabin, pela prof.ª dr.ª. Fernanda Coelho Liberali, com o tema "Revisitando as teorias de aprendizagem". Nessa palestra, a pesquisadora havia feito uma apresentação a toda a equipe docente, do quadro teórico e dos principais pesquisadores referentes ao behaviorismo, ao cognitivismo e ao interacionismo. Dir 1 perguntou ao grupo se lembravam desses conceitos que haviam sido discutidos naquele momento ("***Lembram***

disso? Lá da palestra da Fernanda Liberali? Lá no começo do ano passado?"), buscando entrelaçar as duas atividades.

Na sequência, a mediadora retomou a ideia de que era preciso ter consciência de que eram conceitos pertencentes a concepções de ensino-aprendizagem distintas ("***Então, substitui um termo teoricamente marcado, por um termo do senso comum. É uma escolha possível, ou queremos mesmo usar "construção"?***). No entanto, na fala seguinte, relativizou essa afirmação quando disse *"**O fato de <u>a gente</u> usar "construção" <u>aqui</u> também não é uma profissão de fé. Não significa que <u>a gente</u> abraçou isso e que, em nenhum momento, <u>a gente</u> poderá se dizer… ou interacionista ou se filiar às teorias do interacionismo, mas é fato que, ao escolher "construção" ou "produção", <u>a gente</u> faz uma escolha marcada, e, ao escolher "formação", <u>a gente</u> abre mão de termos teoricamente marcados para um termo do senso comum**".* Esse turno traz uma contradição interna: Dir 1 enfatizou a importância de se fazer a escolha com base na perspectiva de ensino-aprendizagem e depois acrescentou que, na verdade, não se tratava de uma "***profissão de fé***", podiam utilizar o termo referente ao cognitivismo ("***construção***") e, depois, filiar-se a outra teoria.

Ao mesmo tempo em que fez uma orientação contraditória, utilizou repetidamente o *dêitico de pessoa* "***a gente***" e o *de lugar* "***aqui***", o que fortaleceu, no discurso, sua inclusão no grupo e a responsabilidade do grupo em relação à atividade em curso ("***aqui***"). Por outro lado, Dir 1 pareceu querer marcar sua neutralidade em relação à discussão e, embora se implicasse no processo por meio do *dêitico de pessoa*, não deixou entrever seu ponto de vista quanto à utilização deste ou daquele termo. Após essa reflexão, Dir 1 consultou a Assembleia sobre a compreensão de sua explicação ("***Faz sentido, gente? Tudo bem?***") e pediu a participação do grupo, mas, novamente, utilizou uma pergunta de sim ou não, que permitiu que o grupo silenciasse ("***Alguém gostaria de discutir um pouquinho mais essa troca ou essa escolha?***").

Ao discutir a abertura de espaços de discussão que propiciem o diálogo entre diversas vozes, a negociação dos significados e das contradições, Magalhães *et alii* enfatizam a importância do discurso internamente persuasivo para gerar "contextos

propícios ao desenvolvimento dos processos argumentativos numa visão crítico-colaborativa" (2014, p.144). Para as autoras,

> O discurso autoritário do formador, por exemplo, pode ser compreendido pelo participante educador como uma verdade absoluta e única em relação ao fazer pedagógico, funcionando como um emudecedor / neutralizador da voz desse participante, afastando possibilidades para que ocorra a negociação de significados a respeito de conflitos e contradições socio-historicamente situadas. (MAGALHÃES *et alii*, 2014:136)

Ao apresentar seu ponto de vista, o discurso de Dir 1 apresenta alguns elementos que o caracterizam como autoritário. A utilização das expressões "***essa* (**vinculação teórica**) *é do <u>nosso conhecimento</u>***" e "***é uma escolha marcada, e é uma escolha da <u>nossa área</u>***", remete à ideia da autoridade da teoria e chama a atenção dos professores para o fato de que são especialistas, portanto devem produzir um discurso informado, de autoridade. O recurso ao *argumento de autoridade ("**Lembram disso? Lá da palestra da Fernanda Liberali? Lá no começo do ano passado?")***, solicitando que os professores retomassem os conceitos já apresentados pela palestrante, soma-se à solicitação anterior. Por fim, ao perguntar ao grupo se houve compreensão de sua mensagem, Dir 1 utiliza-se de perguntas associadas à docência ("***Faz sentido, gente? Tudo bem?***"). A associação desses elementos produziu um discurso de caráter autoritário que, somado à ausência de perguntas modalizadas[46], acabou por silenciar a Assembleia.

Dir 1 colocou em votação a primeira troca, a substituição de "***construção do conhecimento***" e a Assembleia votou por manter o texto tal como estava. Em seguida, a mediadora apresentou a proposta do grupo, de trocar "***construção"*** por ***"formação"*** do cidadão. Mais uma vez, não propiciou o compartilhamento dos sentidos do grupo, ao permitir que silenciasse, na resposta à pergunta "***Alguém gostaria de discutir um pouquinho mais essa troca ou essa escolha?***", e a maioria optou pela expressão "***formação do cidadão***".

[46] Perguntas modalizadas são elaboradas no tempo condicional (consideraria, discutiria...), apresentam adjuntos modais (talvez, provavelmente...) e modais de probabilidade (é provável que...). Segundo Ninin, "o movimento gerado pela pergunta modalizada favorece a inserção de dúvidas, de pontos de vista divergentes, dando ao respondente confiança no sentido de não ser previamente avaliado" (2013, p. 167).

Uma interação com um número tão grande de participantes (cerca de 130, vide apêndice 13) já traz, por sua estrutura, uma dificuldade à participação e à externalização de sentidos. No entanto, o discurso autoritário e a escolha de perguntas da mediadora não propiciaram que o espaço possível fosse ocupado. Como pôde ser visto, na análise dos excertos 36 e 37, os grupos já tinham produzido alguns significados sobre essa *questão controversa* e poderiam ter externalizado para a Assembleia a dicussão empreendida nos GTs. A gestão da atividade, entretanto, não permitiu o entrelaçamento dos significados lá produzidos com essa nova atividade.

Dir 1 explicitou seus sentidos, no turno ***(3),*** apresentando, inclusive, fundamentação teórica que poderia, se confrontada com as dicussões anteriores dos grupos, ter propiciado o aprofundamento da dicussão, a reflexão crítica e a produção de significados compartilhados.Vamos observar, na próxima atividade, que esses sentidos foram entrelaçados com os de alguns dos participantes, no entanto a ausência da produção de uma *conclusão* do grupo fez com que a *questão controversa* permanecesse e cada participante não tivesse conseguido internalizar um significado compartilhado pelo grupo, não desenvolvendo seus sentidos sobre esses conceitos.

A18: Grupo de Trabalho 2 (4 de abril de 2013)

Na atividade realizada em 4 de abril de 2013, o grupo 2 voltou a essa discussão – construção ou produção do conhecimento – quando fez a revisão do texto. Nessa atividade, o grupo realizou a revisão do Marco Filosófico (Pressupostos), fez a leitura final da seção "Introdução e Finalidades", com escolha, por meio de votação, de uma das duas versões propostas, fez a leitura das alterações solicitadas no trecho do Marco Situacional, produzidas por um coordenador e dois professores, e procedeu à retomada do parágrafo assinalado na seção "O homem", com levantamento das ideias sobre família e papel da mulher que o grupo queria acrescentar. A discussão transcrita no excerto abaixo sucedeu a leitura do seguinte parágrafo, da seção "Estratégias e práticas docentes", que apresentava contradição entre os termos assinalados:

> O Colégio Albert Sabin assume os seguintes pressupostos para a escolha de suas estratégias: a) o aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem e **produz** seu conhecimento por meio das atividades e interações que realiza;
> […]
> Partindo desses princípios, as estratégias e práticas escolares devem procurar privilegiar os seguintes pontos: […] e) protagonismo do aluno, privilegiando a **construção** do conhecimento, e não sua simples reprodução; […](Projeto Político-pedagógico do Colégio Albert Sabin, texto provisório discutido em 4 de março de 2013.)

Excerto 39 (Esse excerto continua na página seguinte.)

(1) *Patrícia. Só tem uma palavra que eu questionaria. Esse "produz seu conhecimento", na letra a.*

(2) *Coord 1. Onde?*

(3) *Patrícia. Na letra a. Ele é sujeito de seu conhecimento... Ele produz ou constrói?*

(4) *Helena. A gente já discutiu isso...*

(5) *Patrícia. Eu sei que embaixo está constrói... Só isso que me chamou a atenção... Se nós somos construtivistas...*

(6) *Coord 1. Qual é a diferença assim tão grande entre produção e construção?*

(7) *Helena. A Dir 1 já falou alguma coisa disso...*

(8) *Patrícia. Na outra letra e tem alguma coisa. A construção do conhecimento.*

(9) *Helena. Não, mas não é construção, não. É produção mesmo.*

(10) *Patrícia. Eu fiquei... isso que me chamou a atenção. Porque a gente já discutiu alguma coisa disso. Em cima está produção e embaixo construção.*
[...]

(11) *Patrícia. Agora que a gente discutiu muito isso.*

(12) *Antonio. A ideia de construir é você pegar os elementos...*

(13) *Coord 1. Que você já tem.*

(14) *Antonio. Que você já tem...*

(15) *Coord 1. A gente parte do que a criança tem, do seu conhecimento cotidiano, e a gente dá elementos pra ela desenvolver o conhecimento científico, não é isso?*

(16) *Coord 1. Ela parte do que ela tem…*

(17) *Antonio. Você tem vários elementos, você os combina e forma outra coisa...*

(18) *Coord 1. Há a formação de um novo conhecimento.*

(19) *Antonio. Pega uma série de informações e produz alguma coisa.*

GT2, em 04/04/13.

Nesse excerto, Patrícia questionou o uso de "***produz***" e o uso de "***constrói***" presentes no mesmo texto ("***Ele é sujeito de seu conhecimento... Ele produz ou constrói?****"*) e acrescentou um *argumento de referência ("****Se nós somos construtivistas...****")* permitindo antever seu *ponto de vista* a favor do uso de "***construir***". Helena, em ***(4),*** comentou ***"A gente já discutiu isso..."***, desqualificando a dúvida apresentada por Patrícia como algo que já deveria ser conhecido. Patrícia explicitou sua dúvida, relacionando-a, não ao desconhecimento, mas ao estranhamento da presença de termos conflitantes no mesmo texto ("***Eu sei que embaixo está constrói... Só isso que me chamou a atenção...****"*). Coord 1 fez um *pedido de explicação ("****Qual é a diferença assim tão grande entre produção e construção?****")*, deixando implícito que não entendia a relevância da discussão entre esses termos, ideia materializada pela expressão "***assim tão grande***". Helena usou um *argumento de referência* baseado na *hierarquia,* trazendo a voz da diretora pedagógica ("***A Dir 1 já falou alguma coisa disso...****"*), e apresentou seu *ponto de vista*: "***Não, mas não é construção, não. É produção mesmo."***

Nos turnos de ***(12)*** a ***(19)***, Antonio e Coord 1, concomitantemente, por meio do *mecanismo conversacional de permeabilidade*, uma fala entrelaçada na outra, produziram os seguintes *argumentos de definição*:

Excerto 40

(12) *Antonio. A ideia de construir é você pegar os elementos...*

(13) *Coord 1. Que você já tem.*

(14) *Antonio. Que você já tem...*

(15) *Coord 1. A gente parte do que a criança tem, do seu conhecimento cotidiano, e a gente dá elementos pra ela desenvolver o conhecimento científico, não é isso?*

(16) *Coord 1. Ela parte do que ela tem…*

(17) *Antonio. Você tem vários elementos, você os combina e forma outra coisa...*

(18) *Coord 1. Há a formação de um novo conhecimento.*

(19)*Antonio. Pega uma série de informações e produz alguma coisa.*

GT2, em 04/04/13

Embora tenham utilizado o termo "***construir***", Antonio e Coord 1 descreveram o processo de produção de conhecimento, lançando mão da descrição da transição do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico[47]. Contrariamente à discussão retratada no excerto 36, anterior à plenária, em que a discussão ficou inteiramente pautada no senso comum, nessa reflexão o grupo trouxe elementos novos: a referência a debates e atividades anteriores, com a tentativa de entrelaçar os sentidos e significados em pauta com aqueles explicitados na Plenária de 7 de março de 2013, ainda que com a lembrança evanescida e pouco precisa, e o recurso à teoria vygotskiana, mesmo que com imprecisões e vinculada a um termo de origem cognitivista.

O entrelace das vozes sugere uma produção de significados compartilhados em andamento. Talvez possamos dizer que o grupo transitava em ZPD mútua, tal como

[47] Vygotsky (1934/1987) distingue os conceitos espontâneos (que se formam a partir da experiência pessoal da criança), dos não espontâneos, em especial os científicos, que derivam de uma experiência de ensino-aprendizagem. Para ele, "a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascenção da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1934/1987, p.145).

descrita por John-Steiner (2000): o "contexto colaborativo (que) fornece uma zona de desenvolvimento proximal mútua na qual os participantes podem aumentar o seu repertório de expressão cognitiva e emocional" (p. 187). No entanto, a gestão da atividade não encaminhou o grupo para a expansão dos conceitos. Embora seja possível perceber avanços, como a produção de um conceito mais próximo à formulação teoricamente adequada, a imprecisão, o sentimento de desconhecimento e incerteza permaneceram, e o grupo não avançou na produção do conceito e de um significado compartilhado sobre como o conhecimento é produzido. Nesse mesmo encontro, o grupo 2 voltou, num outro momento, a essa discussão, realizando a seguinte interação:

Excerto 41

(1) *Coord 1. E a história do produz e construir?*

(2) *Bruno. Socioproducionismo aqui.*

(3) *Priscila. Parece a questão do produto, lembra produto né, uma coisa mais estanque, mais fechada. Eu acho que construir vai agregando, né, não necessariamente tem um...*

(4)*Bruno. Um produto final.*

[...]

(5)*Patrícia. E se a gente colocar uma observação? Sobre dúvida, se constrói ou produz? Por conta desse conceitual aí.*
[...]

(6) *Coord 1. A gente não está fazendo isso? Não é isso que a gente vai fazer? Tirar o produto e colocar construção? Não?*

(7) *Antonio. Nós não temos ideia do que significa a palavra construir e produzir na questão conceitual dos dois.*

GT2, em 04/04/13

A mediadora consultou o grupo sobre que decisão tomar sobre a escolha lexical ("***E a história do produz e construir?****"*), ao que Bruno respondeu "***Socioproducionismo aqui****"*.

Essa *réplica mínima,* colocada na forma de uma brincadeira (um neologismo), reflete o sentimento de dúvida expresso no excerto anterior por Patrícia: se a escola é socioconstrutivista, porque utilizar o termo produzir? Priscila expandiu o sentido expresso por Bruno, numa *réplica elaborada*, ao afirmar que *"**Parece a questão do produto, lembra produto né, uma coisa mais estanque, mais fechada. Eu acho que construir vai agregando, né, não necessariamente tem um...***", e sua ideia foi concluída por Bruno: "***Um produto final.**"*

Observa-se que o grupo trouxe, novamente, a discussão para a esfera do senso comum. Patrícia sugeriu encaminhar a dúvida à Plenária ("***E se a gente colocar uma observação? Sobre dúvida, se constrói ou produz? Por conta desse conceitual aí.**"*), revelando ter consciência de que se tratava de conceitos teóricos que deveriam ser conhecidos. Coord 1 revelou dúvida, pois havia entendido que a decisão da substituição de "***produzir***" por "***construir***" já estava tomada. Antonio, ao contrário, percebeu a falta de segurança conceitual do grupo, o que revelou na afirmação seguinte, cuja ênfase se materializa na expressão grifada: "***Nós <u>não temos ideia</u> do que significa a palavra construir e produzir na questão conceitual dos dois.*"**

Embora a discussão ainda esteja permeada por imprecisões, o grupo começa a caminhar na direção de uma reflexão mais crítica, pautada na confrontação com a teoria. As vozes se entrelaçam, não apenas no interior da atividade, mas com outras atividades desenvolvidas, o que pode ser percebido tanto pelo recurso à memória de outras discussões, como pelos elementos teóricos novos inseridos (conhecimento cotidiano, conhecimento científico, produção do conhecimento), mesmo que ainda na convivência com as referências do senso comum.

3.4.2 Conceito de desenvolvimento

Outro conceito que suscitou divergências foi o de etapas do desenvolvimento, vinculado à concepção cognitivista, como no excerto a seguir, que transcreve uma discussão entabulada no encontro do GT4, em 19 de abril de 2012. Nessa atividade (vide

descrição na p. 68), o grupo 4 se engajou nesse debate a partir da leitura do seguinte trecho do texto inicial:

> Significado para quem? Para cada educador e para cada aluno em sua etapa de desenvolvimento peculiar. Significado em relação a quê? Em relação à consecução das finalidades educativas que, por si mesmas, são a expressão do conjunto de liberdades e necessidades que elegemos como prioritárias (Proposta Pedagógica, texto inicial, p. 8).

A5: Grupo de Trabalho 4 (19 de abril de 2012)

Excerto 42 (Esse excerto continua na página seguinte.)

(1) *Leandro. Como assim, em sua etapa de desenvolvimento?*

(2) *Paloma. Não sei!*

(3) *Maria. Porque é o desenvolvimento cognitivo de cada etapa.*

(4) *Hilda. Porque a proposta não é socioconstrutivista? Então é a questão do… da etapa. Tem a ver com os estágios…*

(5) *Coord 2. A gente não consegue melhorar aqui?*

(6) *Leandro. Coloca "para cada aluno em sua etapa de desenvolvimento".*

(7) *Hilda. Seu estágio de desenvolvimento, talvez?*

(8) *Leandro. É estágio de desenvolvimento? Não sei, me explica de novo!*

(risos)

(9) *Hilda. Porque se é o socioconstrutivismo, é a proposta que tem que ser mantida…*

(10) *Leandro. Uhum.*

(11) *Hilda. Você tem estágios, né, de desenvolvimento.*

(12) *Coord 2. A palavra estágios…na verdade, tem hipóteses de escrita.*
###
(13) *Coord 2. Eu acho que não, viu, Hilda, não é necessariamente uma palavra que*

garante a proposta.

(14) *Hilda. Mas não fica estranho "etapas do desenvolvimento"?*

###

(15) *Coord 2. Porque pro Vygotsky você caminha pela zona de desenvolvimento proximal independente do estágio, ou da hipótese contemplada. Então, individualmente, com os seus pares, você caminha e vai avançando. Diferente do Piaget, que é uma coisa mais marcada, né, os estágios.*

(16) *Hilda. E se juntar as duas? Se juntar, tirando essa etapa? Você está falando o significado se estabelece.*

(17) *Leandro. Os significados se estabelecem para os educadores e alunos em cada etapa do desenvolvimento destes.*

(18) *Coord 2. Ou de seu desenvolvimento?*

(19) *Leandro. Pois é, o 'seu' ficará ambíguo. 'Destes' remete a alunos que está mais próximo. Sei lá. Tira o cada e deixa e deixa o cada exclusivo para cada etapa de desenvolvimento.*

(20) *Maria. Dos mesmos, fica estranho? Dos mesmos?*

(21) *Leandro. Pois é... É que não sabem quem são os mesmos. Se são os educadores ou se são os alunos.*

(22) *Hilda. É em cada etapa de seu desenvolvimento, é isso que você pensou?*

(23) *Leandro. Em cada etapa…*

(24) *Leandro. …do desenvolvimento… se é que o desenvolvimento é exclusivo dos alunos, no caso...*

(25) *Coord 2. Do educador também, porque a gente se desenvolve…*

(26) *Maria. Não sei, gente, o parágrafo está estranho.*

(27) *Maria. Eu estou achando sem conexão de um com o outro.*

(26) *Heitor. E se a gente retirasse "etapa"e colocasse assim: respeitando o seu tempo de aprendizagem?*

(27) *Leandro. Pode ser.*

GT4, em 19/04/12

Um participante (Leandro) questionou o conceito de "***etapas do desenvolvimento***". Maria relacionou a expressão à teoria piagetiana, mencionando os estágios de desenvolvimento cognitivo, e Hilda, por meio de um *argumento* de causalidade introduzido pelo *operador argumentativo* "***porque***", justificou a presença do conceito no texto por sua vinculação à proposta pedagógica autodeclarada da escola ("***Porque a proposta não é socioconstrutivista? Então é a questão do… da etapa. Tem a ver com os estágios…****"*). Leandro revelou desconhecimento sobre o conceito e fez um *pedido de esclarecimento (*"***Não sei, me explica de novo!****")*. Ao utilizar a expressão "***de novo***", Leandro sugeriu ter consciência de que essas questões já haviam sido discutidas ou já deveriam ser de seu conhecimento, mas admitia necessitar de nova explicação sobre o assunto. Hilda apresentou uma *réplica elaborada*, sustentando seu *ponto de vista* implícito (deve-se manter a menção aos estágios no texto, porque esse conceito faz parte da teoria cognitivista e a proposta socioconstrutivista deve ser mantida), parecendo ter compreendido, por trás do pedido de Leandro, uma oposição à menção aos estágios de desenvolvimento no texto.

Hilda fez referência a uma solicitação dos mantenedores, transmitida aos professores na etapa 5, pela Diretora, de que a proposta da escola, que se declarava socioconstrutivista desde sua fundação, não fosse alterada. De maneira indireta, Hilda fez uso de um *argumento de autoridade*, que também ficou implícito em sua fala: recebemos uma orientação, portanto isso não está sujeito a discussão. Por outro lado, há também por trás dessa orientação um discurso autoritário que, *espelhado* por Hilda, tende a neutralizar a negociação de significados (MAGALHÃES *et alii*, 2014). Coord 2 manifestou hesitação em relação à palavra "estágios", parecendo desconhecer a teoria piagetiana, mas tentou aproximar o sentido de Hilda ao seu e propôs que "***na verdade, tem hipóteses de escrita****"*, fazendo referência à pesquisa de filiação cognitivista de Ferreiro e Teberosky (1986), que descreve as hipóteses formuladas pela criança, no processo de alfabetização, a respeito do código[48]. O grupo não deu continuidade a essa discussão e, após um trecho inaudível em que Hilda se manifestou, Coord 2 afirmou que não era a escolha de uma palavra que definia

[48] Para as autoras, os aprendizes percorrem um caminho regular que pode ser representado pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

a adesão por uma proposta ("***Eu acho que não, viu, Hilda, não é necessariamente uma palavra que garante a proposta."***)

Hilda insistiu, confrontando seu sentido com a expressão do texto, numa oposição introduzida pelo *operador argumentativo* "***mas***", e perguntou se o grupo não sentia um estranhamento em relação ao termo "***etapa***". Coord 2 sustentou seu ponto de vista, apresentando um *argumento de definição*, que trazia o conceito de ZPD e opunha a visão de desenvolvimento de Vygotsky e Piaget ("***Porque pro Vygotsky, você caminha pela zona de desenvolvimento proximal independente do estágio, ou da hipótese contemplada. Então, individualmente, com os seus pares, você caminha e vai avançando. Diferente do Piaget, que é uma coisa mais marcada, né, os estágios.****"*). Hilda, então, propôs uma solução para o texto, que eliminava o desconforto – a palavra "etapa".

Embora tendo descrito os conceitos de forma pouco precisa, Coord 2 parecia conhecer as diferentes visões de desenvolvimento das duas perspectivas teóricas em discussão, no entanto não provocou o grupo a explicitar seus sentidos e produzir um *acordo*, um significado compartilhado sobre desenvolvimento, nem a registrá-lo no texto. Em vez disso, engajou-se, juntamente com o grupo, na busca de uma solução para a redação do texto, nos turnos ***(16)*** a ***(23)***. Em ***(24),*** Leandro trouxe novamente a discussão do desenvolvimento, quando comentou "***se é que o desenvolvimento é exclusivo dos alunos, no caso...****"*. Coord 2 explicitou o seu sentido sobre desenvolvimento ("***Do educador também, porque a gente se desenvolve…***"), mas, novamente, não convidou o grupo a discutir e aprofundar o conceito de desenvolvimento.

Em meio à discussão sobre a redação do texto, o grupo manteve o termo "***etapa***" e um outro participante, que ainda não havia se manifestado, propôs novamente a retirada, sugerindo uma redação mais genérica ("***E se a gente retirasse "etapa"e colocasse assim: respeitando o seu tempo de aprendizagem?****")*. A sugestão, ao mesmo tempo em que retirava o "problema" do texto, revelava a visão de Heitor de que o ensino deveria respeitar a fase (ou "***o tempo***") de aprendizagem do educando. O grupo aceitou a proposta e seguiu com a leitura do documento.

Nesse excerto, há uma *questão controversa* importante, com várias posições divergentes entre os participantes. O texto, que apresenta uma visão cognitivista, entra em contradição com os sentidos de alguns participantes por utilizar um termo do senso comum para descrever um conceito teórico. Hilda, que revela conhecer a teoria piagetiana, entende que o conceito deve ser mantido, pois está coerente com a proposta da escola. Leandro solicita esclarecimentos sobre o conceito, que revela não conhecer. A mediadora, embora revele conhecer as concepções de desenvolvimento de Piaget e de Vygotsky, parece entender que tanto a presença do conceito como o uso do termo do senso comum não ferem a proposta da escola, sendo possível, portanto, a manutenção do texto tal como está, feitas as correções na redação.

A discussão não avança para a produção de uma *conclusão*, por um lado porque a mediadora não identifica a contradição e não provoca os participantes a explicitarem seus sentidos, por outro porque o grupo se desvia para a correção do texto, abandonando a questão. Esse abandono das questões sem fechamento e o prosseguimento dos trabalhos sem a conclusão do debate aparece em diversas discussões, assim como o recurso à retirada do "problema" do texto por meio de formulações mais genéricas que solucionam o impasse pelo apagamento da *questão controversa* do texto, não por sua solução, como pôde ser observado também nos excertos 35 e 36.

É importante lembrar que o grupo já tinha como pressuposto, estabelecido no primeiro encontro pela Direção, que não caberia nesse trabalho a mudança da proposta da escola, que se autodeclara socioconstrutivista (vide descrição da atividade na p. 65). Esse pressuposto retornou à discussão, com frequência na fala dos participantes, tal como aconteceu com Hilda ("***Porque se é o socioconstrutivismo, é a proposta que tem que ser mantida…***"). Essa orientação também possivelmente assumiu a forma de um *discurso autoritário* e interferiu em alguns posicionamentos assumidos pelo grupo, em busca de respeitar a determinação dos Mantenedores, mesmo que, muitas vezes, não houvesse clareza do que significava essa filiação e das concepções de ensino-aprendizagem que ela implicava, o que revelava que essa palavra não havia se tornado *internamente persuasiva*.

3.4.3 Filiação teórica e coerência

Foi possível observar, em diversos momentos da discussão e replicado nos diversos fóruns, o desconforto com a autodeclaração "escola socioconstrutivista", às vezes manifestado na preocupação com a coerência do texto como elemento regulador das práticas, às vezes presente na manifestação de um sentimento de incoerência entre o que se preconiza e o que se pratica (sentimento que já havia surgido nos grupos focais que deram origem a esse projeto) ou, eventualmente, revelado pela percepção de falta de conhecimento ou competência para discutir essa questão, como revelado nos próximos excertos.

A17: Comissão Gestora (1º. de abril de 2013)

Em 1 de abril de 2013, a Comissão Gestora estabeleceu a discussão transcrita a seguir, num encontro em que se reuniu para discutir os textos das seções "Visão de Currículo", "Metodologia", "Papel do aluno" e "Papel do professor" redigidas pelas Diretoras a partir das palavras-chave elencadas pelos GTs (vide descrição da atividade na p. 77). O debate abaixo foi travado após a leitura do seguinte trecho da seção "Metodologia" que posteriormente foi renomeada para "Estratégias e Práticas docentes":

> O Colégio Albert Sabin, como escola socioconstrutivista, considera os seguintes pressupostos para a escolha de suas estratégias:
> a) O aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem e produz seu conhecimento por meio das atividades e interações que realiza;
> b) As práticas escolares devem estimular o desenvolvimento das funções superiores do pensamento, bem como privilegiar a produção do conhecimento científico;
> c) O professor é mediador do processo de aprendizagem. […](Projeto Político-pedagógico do Colégio Albert Sabin, texto provisório discutido em 01/04/13)

Excerto 43 (Esse excerto continua nas páginas 175 a 178.)

(1) *Dir 1. A referência aos autores...*

(2) *Coord 1. O Piaget e o Vygotsky tem momentos em que se conflitam, não é?*

(3) *Dir 1. Tem.*
[...]

(4) *Dir 1. Mas quando a gente diz socioconstrutivista...*

(5) *Coord 2. Mas posso dizer? A gente já ficou "em cima do muro" lá no Filosófico…*

(6) *Dir 1. A gente está abraçando a nossa esquizofrenia!*

(risos)
[...]

(7) *Coord 2. Eu acho que aqui é contemplar os dois teóricos, que algumas disciplinas me parecem um pouco mais segundo a linha de um e outras, do outro. Eles divergem um pouco mais lá pra frente, mas não se agridem totalmente no início… Mas...*

(8) *Dir 1. Na verdade, o que varia muito é a nomenclatura. Um fala em construção, outro fala em produção…*
[...]

(9) *Dir 1. Um fala em competências e habilidades operatórias, e o outro fala em funções superiores.*

(10) *Assist 4. Pra um, a criança, ela passa por diversas fases …*

(11) *Coord 2. E lá no (documento) tem uns momentos mais piagetianos, usando construção e tudo mais, e em outros momentos mais Vygotskianos, na sócio-interação, no par experiente, e tal. Então a gente já deixou...*

(12) *Dir 1. Entrever.*

(13) *Coord 2. Lá no texto anterior.*

(14) *Dir 1. O que que vocês acham, gente?*

(15) *Assist 2. Então você concorda de deixar aqui os dois?*

(16) *Coord 2. Eu acho...*

(17) *Coord 2. Eu não acredito que eles sejam alvo de discussão, de estar "em cima do muro", eu acho que são duas teorias que a escola realmente usa.*

(18) *Assist 4. Que fala dessa inspiração, desses autores.*
[...]

(19) *Dir 1. Quando a gente diz socioconstrutivista já está dado. Já falou.*

(20) *Coord 2. Na minha opinião, só o Vygotsky caberia perfeitamente, a minha opinião pessoal. Mas eu também acho que os outros grupos que trazem o Piaget não estão totalmente desconsiderados em algumas das nossas atitudes mesmo, da postura de sala de aula.*

(21) *Dir 1. E há momentos que nossas práticas são absolutamente piagetianas, nosso processo de alfabetização...*
[...]

(22) *Coord 2. Eu acho que o Vygotsky daria conta perfeitamente, mas isso não anula o Piaget...*

(23) *Assist 4. Matemática trabalha com classificação, seriação, é Piaget! São as provas, né, operatórias.*

(24) *Dir 1. E aí, tira? Dois votos a favor...*

(risos)

(25) *Coord 2. Eu deixaria pra plenária que eu fiquei curiosa.*

(26) *Dir 1. Olha, não vai deixar de ser uma excelente oportunidade de a gente...*

(27) *Assist 3. De retomar as teorias, porque muita gente, apesar de ter sido retomado no início do ano, muita gente não sabe. Quem sabe é mais o pessoal de pedagogia. Se pegar os professores de Fund 2 e médio...*

(28) *Assist 2. Vamos deixar pra plenária, só pra ver o que vai acontecer!*

(29) *Coord 2. E deixar que eles decidam…*

[...] (risos)

(30) *Coord 3. Eu fico pensando aqui, do ponto de vista do que estamos pretendendo escrever, né? Se isso ajuda, se fortalece o curso...*

(31) *Coord 2. Ou se atrapalha!*

(32) *Coord 3. ...ou se, de alguma forma, compromete. Eu estou nessa dúvida. A manutenção ou a retirada.*

(33) *Dir 1. O que a gente pode fazer... eu entendo a proposta do Coord 3, é tirar, inclusive o socioconstrutivista, que não está em nenhum lugar também no nosso texto, e colocar apenas "o Colégio Albert Sabin assume os seguintes pressupostos"...*

(34) *Coord 2. Aí pra baixo fica implícita as duas teorias.*

(35) *Coord 1. Eu acho também, viu, Dir 1.*

(36) *Coord 2. As duas teorias ficam implícitas lá de alguma forma...*

[...]

(37) *Assist 3. Mas me incomoda... Não tem uma coisa mais... fica tudo implícito, tudo no ar! Não tem uma coisa ali que a gente realmente faz.*

(38) *Coord 3. Isso é que eu fico pensando: se uma citação fortalece ou data o nosso texto....É um pouco essa perspectiva. É diferente, por exemplo, de um colégio confessional, que você parte de um pressuposto, uma visão de mundo, uma visão de homem, etc e tal, aí você cita naturalmente. Eu não sei se a gente precisa necessariamente... essa é a minha pergunta, não é um veredito... se a gente precisa de fato abraçar alguém...*
[...]

(39) *Dir 1. E vejam que isso não veio dos grupos, hein? Isso foi a minha maneira de introduzir, porque, na hora de escrever, gente... Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, funcionalidade... a gente tem que introduzir de alguma forma a história!*
(risos)

(40)*Dir 2. As nossas famílias perguntam qual é a proposta da escola, e a gente diz socioconstrutivista. Eles não perguntam os eventos, eles perguntam a proposta.*
[...]

(41) *Dir 1. Talvez, "o Colégio Albert Sabin, a partir de uma perspectiva socioconstrutivista, assume os seguintes princípios"!*

(42) *Assist 4. Mesmo porque os pressupostos, eles estão muito mais com o pé no sociointeracionismo, porque fala "sujeito de processos", é Vygostky; aí fala das práticas escolares nas funções superiores, é Vygotsky. Quando eu falo do professor mediador, e não facilitador, é Vygotsky. Quer dizer, os nossos três pressupostos são sociointeracionistas!*

Então não cabe o Piaget aqui!

(43) *Assist 1. Eu me pergunto até que ponto não engessaria pôr os autores.*

CG, em 01/04/13

Na discussão sobre inserir ou não uma nota de rodapé sobre os autores que fundamentam a concepção socioconstrutivista, o grupo se dividiu em duas posições: alguns sentiam necessidade de explicitar a adesão a uma proposta, sugerindo a manutenção do termo; outros acreditavam ser desnecessária essa menção, entendendo que os princípios explicitados na proposta traziam implícita essa filiação. Coord 1 afirmou que havia uma contradição entre os dois autores, solicitando a confirmação de seu *ponto de vista* pelo grupo ("***O Piaget e o Vygotsky têm momentos que se conflitam, não é?****")*. A mediadora confirmou, por meio de *réplica simples*, e acrescentou *"**Mas quando a gente diz socioconstrutivista... A gente está abraçando a nossa esquizofrenia!**"***, apresentando seu *ponto de vista* de que a contradição já estava posta no termo socioconstrutivista, que implicava a filiação a dois teóricos que têm posições diferentes sobre diversos pontos.

Concomitantemente a essa afirmação de Dir 1, Coord 2 pediu autorização para se colocar ("***Mas posso dizer?****")*, dando a entender que falaria algo grave, e acrescentou *"**A gente já ficou 'em cima do muro' no Marco Filosófico…".*** O uso do termo "***já***" sinalizava a compreensão de que o grupo estava igualmente **"*em cima do muro*",** ou evitando assumir uma posição, naquele momento. Coord 2 sugeriu que o grupo mantivesse a referência aos dois teóricos, porque sentia que havia algumas disciplinas que trabalhavam de acordo com a teoria de um e outras que revelavam a concepção de ensino-aprendizagem de outro ("***que algumas disciplinas me parecem um pouco mais segundo a linha de um e outras, do outro****")* e afirmou que eles divergiam "***um pouco mais lá pra frente, mas não se agridem totalmente no início****".*

Dir 1 afirmou, de maneira equivocada e contraditória em relação ao *ponto de vista* apresentado nos turnos ***(4)*** e ***(6)***, que as diferenças entre os dois autores referiam-se apenas à nomenclatura, e utilizou *argumentos de exemplo*, propondo os conceitos que acreditava que, embora fossem os mesmos, recebiam nomes diferentes nas duas teorias ("***Na verdade,***

o que varia muito é a nomenclatura. Um fala em construção, outro fala em produção…Um fala em competências e habilidades operatórias, e o outro fala em funções superiores*.")*. Ao introduzir sua fala com a expressão "***na verdade***", Dir 1 parecia querer atribuir um caráter de autoridade ao que diria a seguir, mas revelou conhecer as teorias superficialmente. Pelo *mecanismo conversacional de permeabilidade,* Assist 4 deu continuidade ao raciocínio de Dir 1, parecendo concordar com seu *ponto de vista* ("***Pra um, a criança, ela passa por diversas fases…***").

Coord 2 retomou seu raciocínio anterior, acrescentando que, no texto anteriormente analisado, essa ambiguidade já estava presente, sustentando sua posição com *exemplos* de conceitos de um e de outro autor, presentes concomitantemente na produção dos grupos: "***E lá no*** (documento) ***tem uns momentos mais piagetianos, usando construção e tudo mais, e em outros momentos mais Vygotskianos, na sócio-interação, no par experiente, e tal. Então a gente já deixou...****"*. Sua fala foi permeada pela de Dir 1, que completou sua ideia ("***Entrever.****"*). Dir 1 pediu a opinião do grupo sobre a *questão controversa*: inserir ou não a referência aos autores.

Assist 2 perguntou a Coord 2, parecendo querer certificar-se de ter compreendido seu *ponto de vista*, "***Então você concorda de deixar aqui os dois****?*". Coord 2 contradisse o que havia dito no turno ***(5)***, e disse que não acreditava que assumir as concepções dos autores fosse evitar posicionar-se, uma vez que os dois fundamentavam as práticas da escola. Nesse turno, Coord 2 reforçou sua posição utilizando *modalizações apreciativas* ("***eu não acredito***", "***eu acho***"). Por outro lado, enfatizou sua compreensão de que os autores eram referência para as práticas docentes por meio da expressão "***realmente".***

Dir 1 repetiu seu argumento de que a contradição já estava presente no termo "socioconstrutivista" ("***Quando a gente diz socioconstrutivista já está dado. Já falou.***"). Apesar de ter defendido, desde o princípio, a manutenção da menção aos dois autores, Coord 2 afirmou que, na sua opinião, a teoria vygotskiana era suficiente para explicitar ou fundamentar as práticas da escola e enfatizou que essa era sua posição pessoal. Acrescentou, porém, um segundo *ponto de vista,* indicado pelo *operador argumentativo* "***também***", cuja oposição ao primeiro foi marcada pelo "***mas***" introdutório, de que havia

"***outros grupos***" na escola que entendiam que a referência das práticas deveria ser a concepção cognitivista e que essa teoria se refletia em algumas atitudes e práticas da sala de aula (**"*Na minha opinião, só o Vygotsky caberia perfeitamente, a minha opinião pessoal. Mas eu também acho que os outros grupos que trazem o Piaget não estão totalmente desconsiderados em algumas das nossas atitudes mesmo, da postura de sala de aula".*)*.

Nesse turno, Coord 2 marcou sua implicação no *ponto de vista* explicitado, seja pela repetição da *modalização apreciativa* ("***na minha opinião***", "***a minha opinião pessoal***", "***eu acho***"), seja pela utilização de *dêiticos de pessoa* ("***minha***", "***eu acho***"). Essa estrutura criou uma oposição entre a posição do emissor, que revelava preferir a teoria vygotskiana, e "eles" ("***os outros grupos")***, que "***trazem o Piaget***". A mediadora não solicitou a Coord 2 que explicitasse seu sentido, externalizando o porquê de acreditar que a teoria vygotskiana era suficiente para dar sustentação às práticas da escola. Em vez disso, manifestou sua concordância, apresentando, juntamente com Assist 4, *argumentos de exemplificação* para sustentar o *ponto de vista* de Coord 2 (há outros grupos de concepção piagetiana e temos práticas alinhadas com essa concepção). Dir 1 e Assist 4 entrelaçaram suas vozes à de Coord 2 (***Dir 1. E há momentos que nossas práticas são absolutamente piagetianas, nosso processo de alfabetização...; Asist 4. Matemática trabalha com classificação, seriação, é Piaget! São as provas, né, operatórias."***), que resumiu seu *ponto de vista: "**Eu acho que o Vygotsky daria conta perfeitamente, mas isso não anula o Piaget...**".*

Essa ideia de que é possível conciliar as duas concepções de ensino-aprendizagem e ora fundamentar as práticas em uma, ora noutra, já havia aparecido no excerto 38, na voz de Dir 1 ("***não é uma profissão de fé***") e se contrapõe a outro sentimento, que é reiterado pelos grupos, da necessidade da escolha de uma concepção, de um posicionamento para a constituição da identidade da escola. Embora seja um movimento pendular, a primeira ideia surge frequentemente nas vozes dos gestores e a segunda, nas dos professores. É difícil saber em que medida há uma crença efetiva ou esse posicionamento é uma resposta à *palavra autoritária* da Mantenedora ("***a escola é socioconstrutivista***").

Dir 1 solicitou novamente que o grupo tomasse uma decisão ("***E aí, tira? Dois votos a favor...****"*). Coord 2 sugeriu que a discussão fosse encaminhada para a Plenária ("***Eu***

deixaria pra plenária que eu fiquei curiosa.”*).** Não explicitou o motivo de sua curiosidade. Dir 1 e Assist 3 manifestaram sua concordância com a proposta e explicitaram entender que a discussão poderia ser uma oportunidade de rever as teorias de ensino-aprendizagem (“Dir 1. Olha, não vai deixar de ser uma excelente oportunidade de a gente...****”; “****Assist 3. De retomar as teorias, porque muita gente, apesar de ter sido retomado no início do ano, muita gente não sabe. Quem sabe é mais o pessoal de pedagogia. Se pegar os professores de Fund 2 e Médio...***”). E o grupo decidiu enviar a discussão à Plenária.

Coord 3 retomou a discussão e manifestou dúvida se a afirmação de que a escola era socioconstrutivista ajudava ou atrapalhava o processo de escrita do documento (“***Eu fico pensando aqui, do ponto de vista do que estamos pretendendo escrever, né? Se isso ajuda, se fortalece o curso...*** ...***ou se, de alguma forma, compromete. Eu estou nessa dúvida. A manutenção ou a retirada.”*).** Sua fala foi permeada pela de Coord 2, que complementou sua ideia **(“*… ou se atrapalha!*”).** Mais à frente, Coord 3 explicitou melhor seu ponto de vista, apresentando uma *réplica elaborada*: “***Isso é que eu fico pensando: se uma citação fortalece ou data o nosso texto….É diferente, por exemplo, de um colégio confessional, que você parte de um pressuposto, uma visão de mundo, uma visão de homem, etc e tal, aí você cita naturalmente. Eu não sei se a gente precisa necessariamente… essa é a minha pergunta, não é um veredito… se a gente precisa de fato abraçar alguém...”.***

O participante apresenta um *argumento de comparação* para sustentar sua posição (uma escola confessional deve citar suas referências; nossa escola, talvez não) e apresenta forte *modalização apreciativa* em seu discurso (“***eu fico pensando”; “Eu não sei”; “essa é a minha pergunta, não é um veredito…”; “se a gente precisa necessariamente”*; “*se a gente precisa de fato*”).** A apresentação do ponto de vista na forma de dúvida, de pergunta, e a forte presença de *dêiticos de pessoa* **(“*eu fico pensando”*; “*Eu não sei se a gente*”; “*minha pergunta*”; “*se a gente precisa*”)** fortalecem a implicação do enunciador no *ponto de vista* explicitado. Por outro lado, esses elementos somados ao excesso de *modalização* parecem exercer o efeito de transmitir maior carga emotiva e, portanto, maior força à

argumentação, no sentido de convencer os outros participantes. Ao mesmo tempo, ao realizar a comparação, Coord 3 utiliza o *dêitico* "***você***" na descrição da escola confessional ("***É diferente, por exemplo, de um colégio confessional, que <u>você</u> part<u>e</u> de um pressuposto, uma visão de mundo, uma visão de homem, etc e tal, aí <u>você</u> cit<u>a</u> naturalmente."***), fortalecendo a distinção entre o que "***você***" faz e "***a gente***" deve fazer.

O *argumento* apresentado se estrutura sobre a ideia de que a referência comprometeria o texto, o tornaria "datado" e o *exemplo* que dá sustentação remete às escolas confessionais, deixando implícito que essas, sim, teriam referências que são "atemporais". O raciocínio parece indicar a concepção de que as teorias de aprendizagem são provisórias, em contraposição à referência religiosa, que se mostrava permanente. Essas reflexões de Coord 3 talvez explicitem um pouco do que está por trás dos momentos em que os gestores se posicionam rejeitando a adoção de uma concepção de ensino-aprendizagem. É curioso observar que, assim como aqui, no excerto 38, turno ***(3)***, Dir 1 se remeteu a uma imagem vinculada à religião para explicitar esse sentido de que as escolhas não devem "amarrar" a equipe, ao utilizar a expressão "***profissão de fé***". Talvez essa coincidência se deva ao *background* comum dos dois profissionais, oriundos de escolas confessionais, talvez a um sentimento de que "abraçar" uma concepção de ensino-aprendizagem guarde semelhanças com a adesão a uma confissão religiosa. Não há elementos para confirmar essa interpretação, contudo é possível perceber, mais uma vez, o movimento de recusa a uma adesão mais explícita.

Dir 1 considerou a voz de Coord 3 e sugeriu a retirada do termo socioconstrutivista ("***O que a gente pode fazer... eu entendo a proposta do Coord 3, é tirar, inclusive o socioconstrutivista, que não está em nenhum lugar também no nosso texto, e colocar apenas 'o Colégio Albert Sabin assume os seguintes pressupostos'…***"). Coord 1 e Coord 2 revelaram concordância com a sugestão de Dir 1, por meio de *réplicas mínimas*, contendo a ideia de que as teorias estariam implícitas nos pressupostos assumidos pela escola. Assist 3 se contrapôs a essa ideia, revelando um incômodo com a falta de uma afirmação mais clara da adesão a uma teoria de ensino-aprendizagem **("*... fica tudo implícito, tudo no ar! Não tem uma coisa ali que a gente realmente faz.***") e fortaleceu seu *argumento* pelo uso

do *mecanismo de exclamação*, pelo uso de hipérbole[49] ("***Não tem uma coisa ali que a gente realmente faz.")*** e pela expressão "***realmente***".

Dir 2 manifestou sua concordância com o *ponto de vista* de Assist 3, acrescentando o *argumento* de que as famílias solicitam a explicitação dessa adesão ("***As nossas famílias perguntam qual é a proposta da escola, e a gente diz socioconstrutivista. Eles não perguntam os eventos, eles perguntam a proposta.***"). Dir 1 informou ao grupo que, na verdade, esse trecho específico não havia sido redigido a partir das ideias enviadas pelos grupos, mas que havia sido uma forma que encontrara de introduzir o texto seguinte, que trazia as ideias enviadas pelos GTs na forma de palavras-chave.

Para solucionar o impasse, a mediadora propôs nova redação dessa introdução ("***Talvez, 'o Colégio Albert Sabin, a partir de uma perspectiva socioconstrutivista, assume os seguintes princípios'!"***), mais uma vez sugerindo solução que, a seu ver, retiraria do texto o problema, mas que não explicita nele um significado compartilhado produzido pela negociação dos sentidos. Parecia entender também que o uso da palavra "***perspectiva***" tornaria menos "contundente" a presença do termo socioconstrutivista. Sua proposta foi endossada por Assist 4, que sustentou a adesão à proposta pelo *argumento pragmático* de que os pressupostos já explicitariam a adesão da equipe à teoria vygotskiana, e por Assist 1, que reiterou o sentimento expresso por Coord 3 de que a referência "***engessaria***". Assist 1 não revelou o que seria "engessado" pela presença dos autores: o texto? As práticas, por dever de coerência?

Nesse excerto, é possível observar que muitos sentidos são explicitados e as vozes se entrelaçam nas interações, de forma colaborativa. Há presença de *responsividade*, pois os participantes estão engajados na busca de uma solução para a *questão controversa*, cada um assumindo as diferentes visões que explicita para o grupo. São oferecidos argumentos e contra-argumentos, com apresentação de sustentação e defesa veemente de posições, o que revela o caráter de *deliberação*. Há consideração pelos posicionamentos do outro e participação das diversas vozes, o que comprova a presença dos traços de *alteridade* e

[49] "A hipérbole consiste em empregar uma expressão exagerada com a finalidade de realçar uma ideia."(BUENO, 2014, 575)

mutualidade. E a *humildade* e o *cuidado* podem ser percebidos na preocupação com a discussão do que é interesse do grupo, em detrimento de seus posicionamentos pessoais. Se houve *colaboração* e entrelaçamento das vozes, não houve, no entanto, a produção de significados compartilhados e, mais uma vez, houve a opção de retirar a *questão controversa* por meio de uma solução de redação.

A discussão se dá em dois níveis de significação, um mais superficial, e outro, mais profundo. No primeiro nível, estão as questões teóricas propriamente ditas, as imprecisões teóricas que se revelam na explicitação dos sentidos de alguns participantes, que poderiam ter sido mais exploradas propiciando o desenvolvimento dos gestores, pela confrontação com a teoria. Embora o grupo mencione a importância de se retomar as teorias com a equipe docente, pois alguns professores não as conhecem, parece não se dar conta das próprias contradições e das dúvidas e imprecisões que necessitam de aprofundamento teórico para serem explicitadas (Quais são os conceitos específicos de cada um dos teóricos mencionados, em que efetivamente divergem e quais são os pontos de aproximação).

Num segundo nível, os sentidos que são explicitados revelam algumas visões que poderiam ter sido exploradas, se identificadas pela mediadora: É preciso adotar uma concepção de ensino-aprendizagem ou é possível assumir a coexistência de concepções distintas, às vezes antagônicas, no mesmo espaço escolar? Qual o resultado e as implicações dessas escolhas? Em nenhum dos dois níveis, a gestão da atividade propiciou que a confrontação dos sentidos fosse conduzida à produção de negociação e acordo/*conclusão* que fossem compartilhados por todos os participantes. A Comissão acabou por decidir manter a menção à "perspectiva socioconstrutivista", sem a inclusão de notas de rodapé ou de citação dos principais autores, optando por levar a discussão para a plenária.

A5: Grupo de Trabalho 2 (19 de abril de 2012)

Ao lado dos momentos em que emerge a dúvida sobre a concepção de ensino-aprendizagem adotada pela escola, ocorrem outras discussões que revelam uma percepção de incoerência ou de falta de alinhamento das práticas à proposta pedagógica explicitada

pela escola. Analiso, a seguir, dois momentos em que essa discussão aparece. O primeiro retrata uma discussão entabulada pelo Grupo de Trabalho 2, na atividade realizada em 19 de abril de 2012 (vide descrição na p. 66), a partir da leitura do seguinte trecho do texto inicial da Proposta Pedagógica:

> Enfim, a nossa missão é fazer a nossa parte no sentido de colaborarmos para que o nosso aluno possa se desenvolver e enfrentar o mundo, que poderá exigir dele não só uma sólida formação intelectual como um amadurecimento pessoal que o torne capaz de se posicionar e interferir na construção de uma sociedade em mudança (Proposta Pedagógica do Colégio Albert Sabin, texto inicial).

A leitura desse trecho conduziu o grupo à discussão a) da função da escola como formadora para a transformação; b) do conceito de agência e c) de um sentimento de incoerência entre o preconizado e o praticado. Transcrevo abaixo, para análise e interpretação, os excertos referentes a cada um desses temas.

a) a função da escola como formadora para a transformação

Excerto 44 (Esse excerto continua nas páginas 186 e 187)

(1) *Coord 1. O que que vocês acham?*

(2) *Patrícia. Eu tiraria a negativa. Se vai no mesmo raciocínio...*

(3) *Antonio. É e eu gostaria de... assim: desenvolver, eu acho que não é enfrentar o mundo, acho que é transformar.*

(4) *Irene. É, esse enfrentar o mundo parece que é bem... assim...*

(5) *Antonio. Eu acho que é transformar o mundo!*

(6) *Irene. ... meio pejorativo, né? Tudo bem que a gente sabe que o mundo tá meio complicado.*

(7) *Antonio. Acho que é transformar o mundo. A função da escola é... eu sinto falta dessa missão no aspecto social. Me parece que ela está tão metida com a questão do conhecimento... a escola também é uma instituição de sociabilização! De envolver o aluno na sociedade, de fazer com que ele reflita o momento em que ele está...*

(8) *Patrícia. Então trocar o enfrentar por transformar!*

(9) *Coord 1. Ela é a guardiã disso, né?*
[...]

(10) *Antonio. Eu sinto falta... o texto me parece muito preocupado com a questão do ensinar, de conhecimentos, de informação, e esquece o outro papel da escola que é o papel de sociabilizar!...*

(11) *Coord 1. Aprender a conviver...*

(12) *Antonio. É fazer com que a gente interaja, que é o papel da tolerância, que a gente enxergue outros mundos, que a gente...*

(13) *Coord 1. Muito mais que a tolerância, é o respeito, né? Muito mais que a tolerância, é o respeito.*

(14) *Antonio. Nesse texto eu sinto falta disso!*

(15) *Coord 1. Eu concordo! Também acho.*

(16) *Antonio. E a função da escola não é só ensinar! Porque simplesmente se a gente transformar a escola em transmissão, desenvolvimento do conhecimento, quando o aluno sai lá fora, é uma outra relação.*

(17) *Coord 1. Então vamos colocar isso?*

(18) *Patrícia. Tira o enfrentar...*

(19) *Coord 1.Tiramos isso?*

(20) *Patrícia. ...coloca transformar.*

(21) *Bruno. Eu acho que tem que mudar o parágrafo inteiro, então.*

(22) *Laura. Eu também acho.*
[...]

(23) *Antonio. Em nenhum momento eu encontrei esse tipo de ideia na Missão do Sabin. Parece que a Missão do Sabin é só ensinar.*

(24)*Bruno. Eu acho que tem que alterar o parágrafo inteiro, então.*

GT2, em 19/04/12.

Coord 1 perguntou ao grupo o que achava do trecho lido. Após uma sugestão de alteração de redação de Patrícia, Antonio manifestou seu desconforto com a expressão "***enfrentar o mundo",*** dizendo que entendia que a palavra correta era "***transformar***". Irene expressou sua concordância com o *ponto de vista* de Antonio, utilizando um *mecanismo de valoração negativo* ("***É, esse enfrentar o mundo parece que é bem... assim... meio pejorativo, né?***"). Antonio revelou sua percepção de que o texto inicial da proposta apresentava uma visão cognitivista da educação e afirmou sentir falta da consideração da formação para a atuação na sociedade como objetivo da escola **(**"***Acho que é transformar o mundo. A função da escola é... eu sinto falta dessa missão no aspecto social. Me parece que ela está tão metida com a questão do conhecimento... a escola também é uma instituição de sociabilização! De envolver o aluno na sociedade, de fazer com que ele reflita o momento em que ele está...***").

Antonio foi apoiado por Patrícia, que propôs a troca do termo "***enfrentar***" por "***transformar***", e por Coord 1, que apresentou um *argumento de definição* para sustentar o *ponto de vista* ("***Ela -*** a escola ***- é a guardiã disso, né?***") e solicitou a confirmação de Coord 1 para sua posição, entrelaçando sua voz à dele ("***né?***"). Nos turnos de ***(10)*** a ***(14),*** Antonio e Coord 1, pelo *mecanismo de permeabilidade,* entrelaçaram suas falas, posicionado-se em relação a essa *questão controversa* (o texto enfatiza a formação intelectual em detrimento da formação para a atuação na sociedade, que é também parte da missão da escola).

Excerto 45 (Esse excerto continua na página seguinte.)

(10) *Antonio. Eu sinto falta... o texto me parece muito preocupado com a questão do ensinar, de conhecimentos, de informação, e esquece o outro papel da escola que é o papel de sociabilizar!...*

(11) *Coord 1. Aprender a conviver...*

(12)*Antonio. É fazer com que a gente interaja, que é o papel da tolerância, que a gente enxergue outros mundos, que a gente...*

(13) *Coord 1. Muito mais que a tolerância, é o respeito, né? Muito mais que a tolerância, é o respeito.*

(14)*Antonio. Nesse texto eu sinto falta disso!*

GT2, em 19/04/12

A impressão que se tem, no entanto, é de que Coord 1 entrelaça sua voz à de Antonio, trazendo novos conceitos ("A***prender a conviver***", "***Muito mais que a tolerância, é o respeito.****"*) em resposta à fala dele, mas a recíproca não é verdadeira: Antonio continua sua fala, repetindo o já explicitado anteriormente ("***o texto me parece muito preocupado com a questão do ensinar, de conhecimentos, de informação, e esquece o outro papel da escola, que é o papel de sociabilizar!...")*** ou apresentando um *argumento de definição* para o termo "***sociabilizar"*** ("***É fazer com que a gente interaja, que é o papel da tolerância, que a gente enxergue outros mundos, que a gente...***"), mas não dialoga com os elementos trazidos por Coord 1, parece não ouvi-la ou estar falando sozinho. Antonio continuou seu monólogo, acrescentando à sustentação, já apresentada, um *argumento de definição* ("***E a função da escola não é só ensinar!***") e um *argumento pragmático*, introduzido pelo *operador argumentativo "****porque****"* ("***Porque simplesmente se a gente transformar a escola em transmissão, desenvolvimento do conhecimento, quando o aluno sai lá fora, é uma outra relação.***").

O grupo se engajou na alteração do texto, em resposta às reflexões de Antonio, que ainda repetiu, mais uma vez, a ideia anteriormente explicitada ("***Em nenhum momento eu encontrei esse tipo de ideia na Missão do Sabin. Parece que a Missão do Sabin é só ensinar.***"). A mediadora pareceu não perceber esse movimento monologal de Antonio e deu continuidade à correção do texto, juntamente com alguns outros participantes. Laura, Patrícia e Bruno revelaram sua concordância com as ponderações de Antonio, por meio de *réplicas mínimas*, com sugestões para alterações no texto ("***Laura. Eu também acho***."; "***Patrícia. Tira o enfrentar... ...coloca transformar****"; "****Bruno. Eu acho que tem que mudar o parágrafo inteiro, então.***").

b) o conceito de agência

Excerto 46 (Esse excerto continua na página seguinte.)

(1) *Patrícia. Para se desenvolver e transformar o mundo. Para tornar o nosso aluno o quê?*
[...]

(2) *Patrícia. Está faltando, né?*

(3) *Irene. Para tornar o nosso aluno...*

(4) *Patrícia. O quê? Está faltando aí!*
[...]

(5) *Coord 1. Agora tem que ver uma palavra aí...*

(6) *Helena. Qual é a ideia?*

(7) *Helena. Atento à realidade social...*

(8) *Patrícia. Sujeito, é transformador...*

[...]

(9) *Coord 1. Não pode falar um sujeito educador? Como é que é? Transformador?*
[...]

(10) *Antonio. --- Primeiro que ele não é um indivíduo... ele não é...*

(11) *Helena. Então tá, esse agente, ele não é um sujeito, ele é um agente. A nossa proposta é que ele seja agente.*

(12) *Antonio. Agente...*

(13) *Helena. Porque se ele é sujeito, é sujeito!*

(14) *Coord 1. Então é tornar o nosso aluno...*
[...]

(15) *Laura. ... sujeito capaz de taranran...*

(16) *Laura. --- de uma forma ética...*

(17) *Helena. Pra ele ser um agente transformador ele tem que ser atento...*

(18) *Laura. Isso, isso!*

(19) *Antonio. Um agente...*

(20) *Priscila. Capaz de transformar…*

(21) *Laura. Desenvolver e enfrentar...*

(22) *Coord 1. Hein, Priscila?*

(23) *Priscila. Desenvolver e transformar!*
[...]

GT2, em 19/04/12.

Após ter decidido trocar o termo "***colaborar***" pelo termo "***tornar***", o grupo, envolvido com a nova formulação do texto, sentiu falta de um complemento para o verbo, dúvida repetida por uma sequência de *réplicas mínimas* de diversos participantes ("***Patrícia. Para tornar o nosso aluno o quê?****";* "***Patrícia. Está faltando, né?***"*; "****Coord 1. Agora tem que ver uma palavra aí...; Helena. Qual é a ideia?"***). Helena e Patrícia apresentaram sugestões com expressões vinculadas ao conceito de agência ("***Helena. Atento à realidade social...*****"; "*****Patrícia. Sujeito, é transformador...*****").** Antonio, numa fala que está parcialmente inaudível, apresentou um novo *ponto de vista*, provavelmente querendo se opor à utilização do termo "***sujeito***" ("***Primeiro que ele não é um indivíduo...****"*) e parecendo desejar explicitar melhor sua posição, anunciando novos *argumentos* ("***Primeiro***…"). Foi interrompido, entretanto, por Helena, que contrapôs o conceito de **"*agente*"** ao de **"*sujeito*"** (**"*Então tá, esse agente, ele não é um sujeito, ele é um agente. A nossa proposta é que ele seja agente.***").

Antonio fez um *espelhamento* da expressão, provocando uma *explicação* de Helena (**"*Porque se ele é sujeito, é sujeito!****"*), que parecia desejar recorrer a diferentes acepções da palavra. Helena não deixou claro, no entanto, o que desejava dizer, qual seu conceito de sujeito ou que diferença percebia entre os conceitos que opôs (sujeito X agente), tampouco

foi interpelada por Coord 1 ou por outro integrante. Em vez de solicitar a explicitação dos sentidos de Helena, Coord 1 retornou à redação do texto ("***Então é tornar o nosso aluno...***") e passou a receber sugestões dos diversos participantes, de palavras e expressões a serem utilizadas. A participante ainda apresentou um *argumento de definição* ("***Pra ele ser um agente transformador ele tem que ser atento...***"), mas o grupo não voltou à discussão do conceito, oferecendo, como sugestões, palavras que já haviam surgido na interação, assumindo que a compreensão dos conceitos fosse compartilhada.

c) sentimento de incoerência entre o preconizado e o praticado

Excerto 47 (Esse excerto continua nas páginas 192, 193 e 194.)

(1) *Irene. A minha ideia é assim: é muito bonito da gente estar colocando, né, mas, assim, está só no papel ou na prática também?*

(2) *Priscila. Nós queremos que seja na prática.*

(3) *Coord 1. Exatamente: o que nós estamos colocando é o que nós acreditamos!*

(4) *Irene. Porque lembra que a Dir 1 falou assim, ou não sei quem falou, que a gente não pode alterar também o nosso...*

(5) *Coord 1. Nós não podemos mexer nos quatro pilares: excelência acadêmica, preocupação com a língua... e o que mais? É...*

(6) *Patrícia. Esporte...*

(7) *Coord 1. Encantamento e a saúde. Os quatro pilares.*

(8) *Antonio. Mas eu acho que, como a gente está agora tocando agora na questão do social, é a proposta...*

(9) *Patrícia. Que tá faltando...*

(10) *Antonio. É a proposta socioconstrutivista.*

(11) *Irene. Construtivista!*
(12) *Antonio. Ao falar do social, estamos buscando a proposta construtivista.*
[...]

(13) *Irene. Gente, eu preciso falar isso: eu sinto dificuldade, porque, assim, eu quero, sim, que meu aluno reflita, por mais que seja criança, sabe? Que ele reflita, né? No que ele está aprendendo e, assim, o tempo é curto e ele tem que aprender o conteúdo, o conteúdo! Sabe?*

(14) *Priscila. A gente já discutiu isso, Irene...*

(15) *Laura. A proposta está sendo mantida, não é? Eu acho que as pessoas se sentiram incomodadas com alguma coisa, acredito eu. Porque, senão, ninguém vai perder tempo com isso...*
(falas concomitantes)

(16) *Bruno. O que a Patrícia está falando parece que está fazendo algum sentido. Porque...*

(17) *Irene. A gente está aqui pra refletir, também assim...*

(18) *Bruno. É... quando a gente propõe um módulo de seis dias, com vinte alunos, com maior rendimento, bábábá, né? Surge uma competição.*

(19) *Antonio. Mas aí nós não damos oportunidade para todo mundo!*

(20) *Helena. Mas aí é excelência acadêmica, são os pilares que não pode-se mexer*

(21) *Patrícia. Mas será que não é --- dos pais que não ---?*

(22) *Antonio. Mas o que está acontecendo é o seguinte: nós estamos tendo um discurso e tendo outra prática!*

(23) *Irene. É isso que eu estava falando...*

(24) *Coord 1. Eu ainda não entendi, gente, de verdade, ainda não entendi...*

(25) *Antonio. Como é que você diz que está aqui pra criar oportunidades para o aluno e aí você está falando de ensino... quando você na verdade, você...*
[...]
(26) *Coord 1. Mas ó, não se limita só ao que você faz, Irene. Toda a escola tem uma série de entregas para o aluno, que são oportunidades, seja lá no Inglês, seja no Ensino Médio, seja no esporte, seja no projeto voluntariado, seja uma semana Sabin...*

(27) *Laura. A Irene falou assim no sentido de sentir angustiada, de ter um conteúdo pra cumprir em um curto prazo, e com isso não ter mais tempo de se preocupar para que o aluno reflita, de se preocupar com a formação do aluno...*

(28) *Antonio. Na verdade, o que você está dizendo é o seguinte: a nossa prática é conteudista, e o nosso discurso é sociointeracionista.*

(29) *Coord 1. Eu não concordo que a nossa prática seja conteudista. Também é! O conteudismo aqui, como em qualquer outra escola, existe. Mas nós temos outras ações que saem da prática conteudista.*

(30) *Laura. Mas eu acho que de qualquer forma...*

(31) *Coord 1. O projeto voluntário, Irene, que acontece aqui de uma forma brilhante com a Isabel: saiu do conteudista, está criando oportunidades, por que não? O trabalho que a gente faz em muitas disciplinas, falando sobre drogas, falando sobre saúde...você está criando muitas oportunidades.*
[...]
(32) *Irene. É, há muito essa preocupação aí na nossa escola, eu vejo que os professores estão ainda preocupados, sabe...é essa preocupação mesmo com o conteúdo, em cumprir tal matéria.*

(33) *Coord 1. Mas eu não falo que nós somos só conteudistas.*
[...]
(34) *Helena. Só uma questão de ordem: eu tô... eu tô... eu não estou dando conta, porque tem uma fala daqui... eu acho que uma coisa que a gente podia trabalhar, porque é assim que a gente trabalha em sala de aula também, essa coisa da alternância de fala. Porque eu vou ficando agoniada... --- porque senão a gente não consegue. A Irene está falando umas coisas super interessantes e aqui tem uma outra fala também interessante, então eu acho que a gente precisa...*

(35) *Patrícia. Fora que... Você já transcreveu alguma coisa? Você fica maluca! Transcreve uma conversa assim!*

(36) *Coord 1. Vamos lá, então escreve aí: que seja um agente…*

(37) *Antonio. Que sejam agentes está ali... Já acabou?*

(38) *Coord 1. Acabou? Estamos desconfortáveis? Porque paramos aqui porque veio a ideia de que estamos escrevendo o que nós não fazemos...*
[...]
(39) *Antonio. Um agente capaz... "capaz que possa" já não dá mais.*

GT2, em 19/04/12.

O grupo estava discutindo o conceito de agência. Irene manifestou sua percepção de que o texto estaria ficando bonito, mas não corresponderia à prática da escola, *ponto de vista* que ficou implícito na pergunta feita ("***A minha ideia é assim: é muito bonito da gente estar colocando, né, mas, assim, está só no papel ou na prática também?***")**.** Priscila e Coord 1 responderam, reafirmando sua crença nas ideias que estavam sendo colocadas no texto, seja pela *modalização apreciativa* **("*Priscila. Nós queremos que seja na prática.***"), seja pelo *mecanismo de exclamação* ("***Coord* 1. *Exatamente: o que nós estamos colocando é o que nós acreditamos!***"), seja pela implicação de ambas as enunciadoras materializada pela utilização do *dêitico de primeira pessoa ("**nós queremos**"; **"nós estamos**"; "**nós acreditamos***")**.** Irene explicou seu *ponto de vista*, utilizando um *argumento de autoridade*, trazendo a voz da Diretora 1 ("***Porque lembra que a Dir 1 falou assim, ou não sei quem falou, que a gente não pode alterar também o nosso...***"). Irene não explicitou a que fala da Diretora se referia ou em que medida essa fala explicaria sua afirmação anterior: teria entendido que o texto que estava sendo elaborado contradizia a proposta autodeclarada da escola ou que o texto provocaria a mudança de práticas que não deveriam ser postas em discussão?

Coord 1 pareceu ter entendido que efetivamente o texto redigido pelo grupo modificava a proposta atual da escola, mas que o que deveria ser preservado, por solicitação da direção, eram os quatro pilares ("***Nós não podemos mexer nos quatro pilares: excelência acadêmica, preocupação com a língua...****"*). Antonio se contrapôs a essa posição de Coord 1, afirmando que entendia que, na verdade, a discussão que estava sendo empreendida atenderia, sim, à solicitação da diretora, uma vez que estava alinhada à proposta socioconstrutivista ("***Mas eu acho que, como a gente está agora tocando agora na questão do social, é a proposta... É a proposta socioconstrutivista. Ao falar do social, estamos buscando a proposta construtivista***.").

Irene apresentou um novo *ponto de vista* (queria que seu aluno refletisse, mas o tempo era curto e havia muitos conteúdos a serem ensinados), enfatizando sua posição e uma forte carga emotiva por meio do uso do *vocativo* ("***Gente***"), de *modalizações apreciativas* e *dêiticos de primeira pessoa* (*"**eu preciso**"*; "***eu quero***"), *de mecanismo de*

exclamação e *de repetição (“**ele tem que aprender o conteúdo, o conteúdo!**”)* e da busca de adesão pelo uso de *perguntas de confirmação* (“***sabe***?”). Priscila desqualificou a ponderação de Irene (“***A gente já discutiu isso, Irene***...”), afirmando que essa discussão já havia sido feita anteriormente. Não é possível compreender se Priscila falava apenas da repetição (a gente já discutiu isso, não é necessário rediscutir) ou se estava se referindo a assunto que não merecia ou não deveria ser retomado (a gente já discutiu isso, é inútil insistir).

Laura contrapôs ao *ponto de vista* de Irene sua compreensão de que a proposta estaria sendo mantida e que o trabalho que estava sendo desenvolvido (a reescrita do PPP) estaria relacionado a um incômodo na escola (“***Eu acho que as pessoas se sentiram incomodadas com alguma coisa, acredito eu.***”) e acrescentou um *argumento pragmático:* ninguém perderia tempo com esta tarefa se não estivesse incomodado com algo *(“**Porque, senão, ninguém vai perder tempo com isso...***”). O grupo se dispersou em várias conversas paralelas e Bruno chamou a atenção do grupo para a fala de Irene (“***O que a Irene está falando parece que está fazendo algum sentido.***”). Bruno iniciou a *explicação* de seu *ponto de vista* (“***Porque…***”), mas foi interrompido pela afirmação de Irene de que o objetivo da atividade era a reflexão, parecendo querer justificar sua fala a partir do *argumento de definição* (“***A gente está aqui pra refletir, também assim...***”). Irene se implicou na enunciação ao utilizar o *dêitico de pessoa* (“***a gente***”), situou a atividade por meio do *dêitico de lugar* (*“**aqui**”*) e deixou implícito: o que estou fazendo é refletir, um dos objetivos dessa atividade.

Bruno deu continuidade à sustentação de seu *ponto de vista* (a fala de Irene faz sentido) utilizando um *argumento de exemplo* (“***É... quando a gente propõe um módulo de seis dias, com vinte alunos, com maior rendimento, bábábá, né? Surge uma competição***.”). Antonio acrescentou um *argumento de definição,* introduzido pelo *operador argumentativo* “***mas***”, cuja ideia se opunha, não ao argumento de Bruno, mas às afirmações derivadas da nova redação do texto que haviam dado origem a esse tópico (nossa missão é criar oportunidades para que o aluno seja agente de transformação da sociedade): “***Mas aí nós não damos oportunidade para todo mundo!”.*** O *dêitico de lugar* (“***aí***”) parece

transmitir a ideia de que não são oferecidas oportunidades a todos nas atividades específicas mencionadas por Bruno. Helena contrapôs à crítica de Irene a ideia de que as escolhas mencionadas por Bruno estariam relacionadas ao pilar da excelência acadêmica, portanto não eram passíveis de discussão, trazendo novamente à tona o *discurso autoritário* sobre as características da escola que deveriam ser preservadas. O caráter autoritário desse discurso foi reforçado pelo uso de *modalização deôntica* ("***Mas aí é excelência acadêmica, são os pilares que <u>não pode</u>-se mexer.***"). Mais uma vez o *dêitico* "***aí***" situa o grupo de atividades mencionadas como aquelas que, ligadas à excelência acadêmica, por orientação da direção não devem ser alteradas.

Vale observar que os *pontos de vista* apresentados até aqui haviam sido a) o texto está bonito, mas deve ser apenas discurso ou deve orientar a prática? ; b) não é possível trabalhar a reflexão dos alunos, pois não há tempo e há muito conteúdo a ser cumprido. Um terceiro *ponto de vista* que emergiu do exemplo trazido por Bruno foi c) existem, na escola, práticas que incentivam a competição, portanto não se oferece oportunidades a todos igualmente. A essa altura, Antonio procurou dar voz ao *ponto de vista* que estava implícito nas falas anteriores, mas que não havia sido, até então, explicitado: *"**Mas o que está acontecendo é o seguinte: nós estamos tendo um discurso e tendo outra prática!**"*. Irene se sentiu compreendida e "traduzida" pelas palavras de Antonio ("***É isso que eu estava falando...***") e Coord 1 manifestou não estar entendendo a discussão ("***Eu ainda não entendi, gente, de verdade, ainda não entendi...***").

Antonio explicou seu *ponto de vista* (existe uma contradição entre o que se faz e o que se diz) apresentando um *argumento de exemplo* ("***Como é que você diz que está aqui pra criar oportunidades para o aluno e aí você está falando de ensino... quando você, na verdade, você...***"). É interessante observar a utilização do *dêitico de* pessoa, que parece criar um distanciamento entre o falante e aquele que pratica a incoerência, chamado de "***você***", em contraposição às duas falas anteriores, de Irene e Bruno, que também se referem à mesma incoerência, porém parecem implicar-se ao utilizarem o *dêitico* "***a gente***". A conversa novamente se dispersou e as vozes se cruzaram, tornando a interação ininteligível. Coord 1 dirigiu-se a Irene, sustentando o *ponto de vista* ("***Toda a escola tem uma série de***

entregas para o aluno, que são oportunidades*"*) por meio de *argumentos de exemplo* ("***seja lá no Inglês, seja no Ensino Médio, seja no esporte, seja no projeto voluntariado, seja na semana Sabin...****"*) e estabelecendo uma concessão implícita de que talvez Irene não o fizesse, mas a escola "***não se limita só ao que você faz***".

Laura entrelaçou sua voz à de Irene, procurando explicar o *ponto de vista* da colega, como que procurando desculpá-la, por meio de um *argumento pragmático* ("***A Irene falou assim no sentido de sentir angustiada, de ter um conteúdo pra cumprir em um curto prazo, e com isso não ter mais tempo de se preocupar para que o aluno reflita, de se preocupar com a formação do aluno...***") e Antonio refraseou o *ponto de vista* apresentado anteriormente ("***Na verdade, o que você está dizendo é o seguinte: a nossa prática é conteudista, e o nosso discurso é sociointeracionista.****"*). Antonio pareceu utilizar a expressão "***sociointeracionista***" como sinônimo de "***socioconstrutivista***", e "***conteudista***" como equivalente a "***behaviorista***".

É interessante também observar o uso, por Antonio, dos termos "socioconstrutivista", "construtivista" e "sociointeracionista" como se fossem sinônimos, revelando uma não compreensão das diferenças entre essas matrizes. Coord 1 não solicitou a explicitação dos sentidos de Antonio e dos demais sobre esses conceitos e contrapôs-se à afirmação de Antonio, manifestando sua discordância ("***Eu não concordo que a nossa prática seja conteudista. Também é! O conteudismo aqui, como em qualquer outra escola, existe. Mas nós temos outras ações que saem da prática conteudista.***"). Nesse turno, Coord 1 apresentou o *ponto de vista* de que toda escola é conteudista e que havia, no Colégio, algumas práticas conteudistas e outras, não. Pareceu compreender que "escola conteudista" significaria escola que ensinava conteúdos conceituais. E assumiu a dicotomia apresentada anteriormente (práticas conteudistas X práticas que criam oportunidades) no *argumento de exemplo* que utilizou para sustentar seu *ponto de vista* ("***O projeto voluntário, Irene, que acontece aqui de uma forma brilhante com a Isabel: saiu do conteudista, está criando oportunidades, por que não? O trabalho que a gente faz em muitas disciplinas, falando sobre drogas, falando sobre saúde...você está criando muitas oportunidades.***").

Irene voltou a insistir sobre o *argumento pragmático* do tempo e do excesso de conteúdos como dificultadores de uma prática alinhada ao que se preconiza na escola ("***É, há muito essa preocupação aí na nossa escola, eu vejo que os professores estão ainda preocupados, sabe... é essa preocupação mesmo com o conteúdo, em cumprir tal matéria.***"), mas, nesse turno, criando um distanciamento por meio dos *dêiticos de lugar ("**aí na nossa escola**") e pessoa ("**os professores"***) e dizendo que havia muito essa preocupação "***aí na nossa escola***", procurando, pela *referência* a outras vozes, fortalecer seu *argumento*: não era apenas ela que estava angustiada e tinha dificuldades, mas ela via que muitos outros estavam preocupados. Por outro lado, Coord 1 repetiu seu argumento ("***Mas eu não falo que nós somos só conteudistas.***"), como se não tivesse ouvido o novo turno de Irene.

A confrontação dos sentidos do grupo sobre o que é ser "***conteudista***" e o que é "***criar oportunidades"*** talvez tivesse permitido aos participantes perceberem as contradições presentes nessa discussão e expandir seus sentidos, produzindo significados compartilhados. Carente dessa produção, a discussão apresentou diversas contradições: se "***conteudista***" é sinônimo de "***behaviorista***", é possível que a escola faça a escolha de assumir ora uma, ora outra concepção de ensino-aprendizagem? Se ser "***conteudista***" significa privilegiar conteúdos conceituais em detrimento dos atitudinais e procedimentais, essa é a escolha que a equipe efetiva, consciente e intencionalmente faz? Se há muitos conteúdos a serem vencidos, quem os estabeleceu? Quem determinou essas escolhas? Qual é o papel da equipe docente diante desse sentimento de incoerência? Por que Coord 1 entende que as práticas que descreveu não são conteudistas? O que as caracteriza? Drogas e saúde não são também conteúdos? O que faz com que Coord 1 utilize esses exemplos como relativos a práticas não conteudistas ou que criam oportunidades? O que caracteriza as práticas que são vistas como o oposto? O que é criar oportunidades? Por que trabalhar conteúdos não é visto pela equipe como criar oportunidades?

A essa altura da discussão, o grupo já se dispersara novamente em diálogos paralelos e Helena solicitou que o grupo tentasse organizar os turnos para que todos pudessem participar da discussão. Coord 1, após essa interrupção, propôs o retorno ao texto

(“***Vamos lá, então escreve aí: que seja um agente…***”), sem explorar as contradições e pedir explicitação dos diversos sentidos, sem propiciar a negociação dos sentidos ou a produção de um *acordo* ou significado compartilhado. Antonio, em resposta à solicitação de retomada da redação do texto, respondeu “***Que sejam agentes está ali... Já acabou?****”* e Coord 1 perguntou ao grupo “***Acabou? Estamos desconfortáveis? Porque paramos aqui porque veio a ideia de que estamos escrevendo o que nós não fazemos...*** *”*. O momento, no entanto, já havia passado e o grupo não retomou a discussão. Por outro lado, a pergunta de sim ou não feita por Coord 1 (“***Estamos desconfortáveis?”***) permitiu que o grupo silenciasse e optasse por não continuar a discussão.

É interessante observar as posições de alguns membros do grupo. Bruno, por exemplo, chamou a atenção do grupo e da mediadora para o comentário de Irene, que, a princípio, não parecia estar sendo ouvida pelos outros participantes, atraindo a atenção sobre o assunto. Não apresentou sua posição sobre o tema, mas a revelou ao auxiliar a colega a ter a atenção dos demais e ao apresentar um exemplo que corroborava o que estava sendo dito por ela (“***É... quando a gente propõe um módulo de seis dias, com vinte alunos, com maior rendimento, bábábá, né? Surge uma competição.***”). Por outro lado, ao longo do debate, não se posicionou mais, e, embora se pudesse ouvir sua voz ao fundo em conversas paralelas inaudíveis, não mais se posicionou diante do grupo ou da mediadora.

Antonio parafraseou Irene , dando uma forma a seu sentimento (“***Na verdade, o que você está dizendo é o seguinte: a nossa prática é conteudista, e o nosso discurso é sociointeracionista***.”). Laura fez o mesmo, procurando justificar a reflexão de Irene para a mediadora (“***A Irene falou assim no sentido de sentir angustiada, de ter um conteúdo pra cumprir em um curto prazo, e com isso não ter mais tempo de se preocupar para que o aluno reflita, de se preocupar com a formação do aluno...***”), como se ela precisasse de apoio para sustentar sua opinião diante de Coord 1. Outro aspecto que chama a atenção é que, ao fazer a defesa de seu *ponto de vista*, Coord 1 dirigiu-se a Irene, como se a posição fosse individual. Pareceu não ter percebido os sinais de que a questão estava presente também nas manifestações de outros participantes, embora isso tivesse sido explicitado por Irene (“***há muito essa preocupação aí na nossa escola***”).

A mediadora não aproveitou a oportunidade para aprofundar a discussão. Mais uma vez teria sido interessante solicitar a explicitação dos conceitos (conteudista, socioconstrutivista), a sustentação das teses (a escola é conteudista pois os professores não têm tempo de trabalhar a reflexão e os valores x a escola oferece momentos diversos que criam oportunidades, mas é também conteudista) e permitir que o conflito emergisse para que os sentidos pudessem ser entrelaçados em significados compartilhados. A gestão da argumentação, nesse caso, conduziu ao recuo das vozes divergentes, e a assunção de que os conceitos discutidos possuíam significados compartilhados impediu a exploração das divergências e o conflito que leva à verdadeira colaboração.

Nessa discussão transcrita nos últimos excertos, podemos perceber uma flutuação, observando, em alguns momentos, a presença forte de elementos que caracterizam a colaboração, em outros, sua ausência. Em alguns momentos, o grupo assume uma postura de *responsividade*, como, por exemplo, no excerto 47, nas manifestações de Irene e Coord 1, que assumem suas posições divergentes e procuram explicitá-las para o grupo. Em outros, alguns participantes se omitem: é possível entrever suas posições, mas não se posicionam ou se posicionam de forma indireta, pelo *espelhamento* das vozes de outros participantes, sem explicitação clara de seus *pontos de vista*, como Bruno e Laura. As posições desses participantes apresentam, no entanto, traços de *mutualidade*, uma vez que buscam abrir espaço para a participação de Irene.

Há também, nesses excertos, exemplos de *deliberação*, em que cada participante oferece *argumentos* e *contra-argumentos* para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo-se firme em suas posições até que encontre razões fundamentadas para mudar de opinião. A *alteridade*, como valorização e busca da complementaridade e da interdependência, está presente em diversos momentos, um dos mais interessantes sendo a sequência dos turnos ***(10)*** a ***(14)*** do excerto 45**,** em que se observa tanto a presença da *alteridade*, na voz de Coord 1, como sua ausência, na enunciação de Antonio.

Essa flutuação fez com que a discussão avançasse em alguns momentos e, em outros, não. Por outro lado, a gestão da argumentação acabou não propiciando uma exploração mais profunda de algumas das *questões controversas* abertas na interação e que

poderiam ter suscitado, se possibilitada a explicitação e a negociação dos sentidos, a produção de outros significados compartilhados, bem como o aprofundamento dos significados que haviam sido produzidos. O grupo havia firmado alguns *acordos*, produzindo a compreensão de que a missão da escola era formar agentes para a transformação da sociedade. Ao longo das interações, entretanto, foi possível perceber que os sentidos não haviam sido suficiente e profundamente explicitados, e isso veio à tona quando surgiu a *questão controversa* da incoerência entre o que se estava afirmando e as práticas da escola.

Outros elementos que contribuíram para a não evolução da discussão foram a desorganização dos turnos e a dispersão em conversas paralelas, que dificultaram a escuta efetiva do outro e o compartilhamento de sentidos e significados, e o encerramento da discussão pelo retorno à redação do texto, sem a produção de uma *conclusão* ou *acordo* com todos os participantes. Embora a discussão tenha suscitado avanços, não atingiu uma *conclusão* estável, e a *questão controversa* permaneceu latente no grupo, emergindo novamente em 04/04/13, como pode ser visto no excerto a seguir, que transcreve o diálogo estabelecido a partir da leitura da introdução da seção "Estratégias práticas docentes" (vide descrição da atividade na p. 77).

A18: Grupo de Trabalho 2 (4 de abril de 2013)

Excerto 48 (Esse excerto continua nas páginas 202 a 208.)

(1) *Helena. Mas, então...*

(2) *Coord 1. Vocês concordam que tem que ter uma nota aqui?*

(3) *Helena. Eu não sei, porque quando eu acho que... quando a gente fala aqui do socioconstrutivismo já é que faz parte de um .... Aqui na nota tem a cultura escolar que eu faço destaque, que não sei... Eu não acho que é o que a gente faz na escola, cultura escolar... É outra coisa. Mas não que eu seja contra a nota, né, de socioconstrutivismo, mas aí vira uma outra... fica uma coisa gigantesca pra ler, né? Eu não sei. Pra mim, socioconstrutivismo já virou algo que está incorporado... quer dizer, você tinha que saber o que é isso, entendeu?*

(4) *Patrícia. Então, mas eu acho que...*

(5) *Helena. A minha dúvida é (aí, eu sei que isso pega fogo...), minha dúvida é se nós temos uma postura, uma prática socioconstrutivista.*

(6) *Bruno. Então, e aí fala de perspectiva socioconstrutivista...*

(7) *Antonio. Eu acho que vai muito além do que está escrito aqui...*

(8) *Patrícia. Você acha que é ali que tem a questão?*

(9) *Bruno. Então...*

(10) *Patrícia. Quando você diz perspectiva socioconstrutivista, nós sabemos o que é. Mas o que é isso hoje para o Sabin?*

(11) *Helena. Pro Sabin, exatamente!*

(12) *Patrícia. O que é essa perspectiva hoje?*

(13) *Coord 1. Na alfabetização, vocês praticam o cognitivo...cognitivismo, que tem a ver com Piaget. Tá certo isso? Então, de repente, vale trazer aqui também.*

(14) *Helena. Porque eu fico vendo assim...*

(15) *Patrícia. Eu acho que a gente tem que...*

(16) *Helena. Só os principais autores...*

(17) *Coord 1. Porque, do jeito que está, parece que a gente só pratica o socioconstrutivismo.*

(18) *Antonio. Eu acho que ele é muito mais intenso nas séries iniciais. Depois a gente perde um pouco...*

(19) *Coord 1. É isso? Não! Na inicial, é cognitivismo!*

(20) *Patrícia. Acho que tem uma distância um pouquinho...*
[...]

(21) *Coord 1. No fundamental 1! Não é isso?*

(22)*Patrícia. A gente tem muito conteúdo pra dar, e com essa perspectiva socioconstrutivista se perde um pouquinho essa noção da origem, da definição do que é socioconstrutivismo. Por isso que eu falei que tem que trazer isso para o que é hoje no Sabin.*

(23)*Helena. Por exemplo, Vygotsky tem um conceito de zona proximal. Desculpa, mas zona proximal pro meu aluno de sexto ano eu tenho que fazer em vinte minutos.*

(24) *Coord 1. Mas a ZPD você tem em segundo ou em um ano, né?*

(25) *Helena. Sim, mas o processo de conhecimento, qual que é o meu objetivo? É o processo de conhecimento? Pode ser... em um trimestre ou em um ... Talvez... talvez a área consiga isso. Vamos pensar assim: talvez a minha área consiga isso. Eu vejo o meu aluno do terceiro ano... talvez a área consiga isso no processo, mas a gente não consegue sentir isso no menino. Sabe, assim, naquele ano que você...*

(26) *Coord 1. Então, mas isso é uma característica da teoria, mas tem um fato que eu acho que a gente não pode ignorar, né? Hoje, todos nós aqui, independentemente de ser fundamental 1, 2 ou médio, nós já partimos do conceito que o outro tem conhecimento.*

(27) *Helena. Tem conhecimento...*

(28) *Coord 1. A gente não vive mais aquele conceito de que a gente partia de quem... de que não tinha.*

(29) *Helena. Não.*

(30) *Coord 1. Isso tem a ver com socioconstrutivismo. Concorda, Antonio? Não é isso? Todos nós partimos...*

(31) *Antonio. É, mas o problema que eu vejo é, assim, como é que foi construído esse conhecimento? Tudo bem, claro, eu que estou no Ensino Médio não posso esquecer que o cara veio de oito séries... nove séries iniciais, mas como é que foi construído esse conhecimento? É isso que eu vejo que é uma das coisas que a gente precisa, de certa forma, é... ele foi... o que eu percebo, é que ele foi construído em cima muito de algumas coisas que a gente criticava. É uma questão de que é... ele... como é que eu posso dizer... é alguma coisa que, por exemplo, ele aprende e depois ele descarta! Então, às vezes, você tem que retomar uma série de coisas que, na verdade, ele não aprendeu, ele memorizou. Ele não aprendeu, memorizou. Porque quando você começa a fazer, no meu caso, quando eu começo a fazer relações com outras coisas, eles não conseguem fazer essas interações. Então ele, de certa forma, aprendeu, consegue me dizer isso, eu pergunto ele responde, mas quando eu relaciono isso com uma outra coisa, ele não consegue ver a ponte. Ele não consegue definir...*

(32) *Helena. É isso que eu tenho de trabalho...*

(33) *Antonio. Ele não consegue definir pra fazer a relação com aquilo outro. Então eu percebo que, assim, parece que está na caixinha mesmo. Ele não transcende.*

(34) *Helena. Mas isso aconteceria...*

(35) *Antonio. Quando eu... Eu faço, por exemplo, a questão com Biologia, a questão da luz, tal, tal, tal, e você vê que ele não consegue fazer as ligações. Quando eu faço uma questão, por exemplo, com Português, com História, eles não conseguem muito fazer as ligações.*

(36) *Patrícia. Mas aí eu acho que a gente está...*

(37) *Antonio. Você entendeu? Por isso que eu acho que ele não se apropriou, ele não consegue fazer do conhecimento instrumento pra que ele possa...*

(38) *Coord 1. Mas aí, Antonio...*

(39) *Laura. Mas aí você não acha que é com o tempo que vai mudar isso, a maturidade?*

(40) *Antonio. Nós estamos falando de um aluno que já está com 14, 15 anos, eu não estou falando dos pequenos!*

(41) *Helena. A nossa perspectiva, vai, vamos lá, no texto: eu acho que a nossa perspectiva pode ser socioconstrutivista.*

(42) *Coord 1. Perfeito, isso que eu ia falar...*

(43) *Helena. A perspectiva pode ser, mas o jeito como encaminhamos...*

(44) *Antonio. A ação não está.*

(45) *Helena. A ação não está. Por que? Se você vê...Tem uma coisa, por exemplo, que já interfere nesse processo, que é esse constante processo de avaliação. Eu ouvi uma coisa de uma aluna nova dessa escola, aluna nova (ela está adorando a escola), ela falou o seguinte: eu estudo o tempo todo não para aprender, eu estudo o tempo todo pra fazer provas. E quando um aluno novo pega isso, você fala: epa! Então é, assim, a nossa perspectiva... quando eu projeto as minhas aulas...*

(46) *Coord 1. É algo pra se discutir, hein...A fala dessa aluna.*

(47) *Helena. Sim, o meu trabalho, quando eu penso as minhas aulas, eu penso, programo,*

projeto, eu organizo na perspectiva socioconstrutivista.

(48) *Coord 1. Tá.*

(49) *Helena. Mas como nós temos a carga do conteúdo e o tempo, nosso cronograma amarrado, tudo amarrado... Então, começa... que uma hora eu travo.*

(50) *Patrícia. A gente discute essa sua fala daqui a pouco, porque eu ainda tenho...*

(51) *Helena. Minha filha, a gente pode até ficar discutindo estas coisas… nesse momento, oh, gente, eu tenho, por exemplo, estamos num piloto pra fazer provas diferentes no sexto ano, e eu fico... É engraçado, porque eu estou fazendo essas provas e eu fico o tempo todo pensando como o aluno aprende. Eu tenho a perspectiva de fazer uma avaliação na perspectiva construtivista.*

(52) *Coord 1. Você, professora.*

(53) *Helena. Eu, professora. Porque eu tirei o foco do ensino e passei pra aprendizagem. Porque nós aqui, como a gente fica muito mais no ensino, a gente não olha tanto a aprendizagem. O socioconstrutivismo pressupõe paradas para refletir...*

(54) *Coord 1. Aliás, o aprender no socioconstrutivismo supera o ensinar.*

(55) *Helena. Ensinar, é disso que eu estou falando.*

(56) *Coord 1. Mas nós estamos olhando pra isso! A verdade é essa, né? Eu acho que nós temos algumas preocupações do que eles... do que a meninada sabe e o que a gente pode dividir com os conhecimentos que eles já têm. Até a começar pela tecnologia educacional, que a gente vê muito aí, a gente já tem vivido isso, aprender com eles. Né? E aprender com a tecnologia, não precisa ser tão ensinante pra isso. O fato é que a perspectiva… Aqui, só pra lembrar, nós estamos no marco referencial. O marco referencial é onde nos permite sonhar. Nós estamos nesse lugar. Sonhamos com isso. Então, isso fere os nossos princípios?*

(57) *Helena. Não, não fere. O que está colocado aqui, não.*

(58) *Antonio. Esse é o nosso desejo.*

(59) *Bruno. Então, mas...*

(60) *Coord 1. Esse é o nosso desejo, porque no diagnóstico nós vamos fazer essa discussão, nós vamos ter esse outro passo, que é operacional.*

(61) *Bruno. Na hora que a gente bota ali estratégias, práticas, e nós não fizermos isso, a gente pode ser questionado? Será? Entendeu, A? É um desejo... é um desejo... mas se a gente não conseguir fazer isso... E aí?*

(62) *Coord 1. Mas nós vamos fazer essa leitura que você está levantando, no marco operacional. Porque lá nós vamos fazer um diagnóstico do que nós fazemos.*

(63) *Antonio. Pra nós é o que desejamos! Mas pro outro já é o acontecimento. É uma afirmação. Eu, se eu sou o pai e leio, estratégias e práticas… Se eu estou lendo o texto, eu estou acreditando que isso aconteça.*
[...]

(64) *Antonio. Se eu sou o professor, pode ser desejo, mas se eu sou o pai que lê eu tô acreditando que isso acontece.*

(65) *Coord 1. Por definição, o marco referencial é o que sonhamos.*

(66) *Antonio. Eu estou me apontando para o texto. O texto diz estratégias e práticas docentes do Colégio Albert Sabin, eu sou o pai...*

(67) *Coord 1. É no que o Colégio acredita, né?*

(68) *Helena. Nós acreditamos.*

(69) *Antonio. Numa perspectiva socioconstrutivista, você enquanto pai ou enquanto professora?*

(70) *Helena. Não, eu...*

[...]

(71) *Antonio. Você chegou hoje na minha escola e eu te dou esse papel pra você ler! Estratégias e práticas... Você acredita que isso é um sonho ou isso é uma realidade do Colégio que faz isso? Se eu estou lendo, e estou procurando uma escola, eu estou lendo o documento que a escola me entregou ---, estratégias e práticas docentes, eu estou acreditando que a escola realiza esse tipo de...*

(72) *Helena. Mas como eu sou crítica, eu posso achar também, eu como mãe e sou crítica, eu posso achar também que isso é apenas um jogo de marketing. Porque ser hoje socioconstrutivista... faz parte... uma escola não vai dizer: nós somos tradicionais. Hoje não pega bem isso.*

(73) *Antonio. Não pega bem.*

(74) *Helena. Tem escola que diz isso, mas esse eu acho que é o nosso grande desafio no Sabin.*

(75) *Coord 1. Tornar realidade o que sonhamos.*

(76) *Patrícia. Porque o pai quer isso, mas ele quer que o filho dele entre no vestibular, direto.*

[...]

(77) *Coord 1. Por isso que eu acho que tem que ter uma nota do Piaget, do Vygotsky porque…*

(78) *Patrícia. Que situe a nossa realidade!*

(79) *Helena. Eu acho que a gente está mais pra Piaget do que pra Vygotsky!*

[...]

(80) *Patrícia. --- porque esclarecendo a gente restringe a rotina.*

(81) *Patrícia. A gente quer,é claro que a gente quer muito mais. A gente mostra aqui.*

(82) *Coord 1. O grupo 2 então acha... Desculpa, querido.*

(83) *Bruno. Então, se uma parte dos...um segmento do Colégio fizer isso, já resolve? Entendeu? Vamos imaginar que lá fizesse... É isso que eu estou perguntando. A escola tem que ser de cabo a rabo pra ser… se chamar assim?*

(84) *Coord 1. Entendi. Mas, Bruno, é assim: a gente... nesse momento nós estamos dizendo que essa é a nossa perspectiva. Assim, tudo o que a gente pensa é sempre com a preocupação que vai ao encontro do socioconstrutivismo. Independentemente do segmento. Em algum momento do médio a gente pode fazer isso, em algum momento do fundamental a gente pode fazer isso.*

(85) *Bruno. Tudo bem.*

(86) *Coord 1. A gente está sempre preocupado em trabalhar nessa linha.*

(Conversas paralelas simultâneas que tornam a gravação ininteligível)

(87) *Coord 1. Vamos à pergunta, né? Optamos por usar Vygotsky ou também optamos por*

uma nota do Piaget?

(88) *Antonio. Eu acho que, se é uma perspectiva que você assumiu, uma perspectiva socioconstrutivista, então tem que ser os dois.*

(89) *Coord 1. Os dois?*

(90) *Bruno. Porque se é uma perspectiva socioconstrutivista, se é uma perspectiva, eu vou olhar sobre o socioconstrutivismo. Você não precisa abraçar ninguém.*

(91) *Coord 1. Tá, então o grupo 2 entende que é pra falar nomes aqui?*

(92) *Bruno. Sim.*

(93) *Coord 1. Colocar a nota... escrevendo Piaget... escrevendo Piaget e Vygotsky.*

GT2, em 04/04/13.

Após a leitura do trecho inicial da introdução ("***O Colégio Albert Sabin, como escola socioconstrutivista, considera os seguintes pressupostos para a escolha de suas estratégias***"), Coord 1 propôs a inclusão de uma nota de rodapé explicativa, trazendo para essa atividade a discussão que havia sido empreendida pela Comissão naquela mesma tarde. Após manifestar um desconforto com a expressão "cultura escolar", Helena apresentou seu *ponto de vista ("****Mas não que eu seja contra a nota, né, de socioconstrutivismo, mas aí vira uma outra...*"**), que pode ser depreendido como "não é necessário colocar a nota de rodapé", mas foi apresentado na forma de uma concessão (eu não sou contra, mas…). Essa oposição, expressa de forma atenuada pela concessão, foi fortalecida pelo *operador argumentativo* introdutório ("***mas***").

Helena procurou sustentar sua posição a partir de dois *argumentos pragmáticos*: a nota tornaria o texto muito longo ("***fica uma coisa gigantesca pra ler, né?****"*) e todos deveriam saber o que é socioconstrutivismo ("***Pra mim, socioconstrutivismo já virou algo que está incorporado... quer dizer, você tinha que saber o que é isso, entendeu?***"). É interessante observar o movimento criado nesse turno pelos *dêiticos de pessoa* utilizados ("***Pra <u>mim</u> […] já virou algo que está incorporado... […] <u>você</u> tinha que saber o que é***

isso, entendeu?"), como que responsabilizando o outro ("***você***"), que já deveria conhecer o sentido do termo.

Em seguida, Helena apresentou uma nova *questão controversa*: "***A minha dúvida é (aí, eu sei que isso pega fogo...), minha dúvida é se nós temos uma postura, uma prática socioconstrutivista.***". A participante revelou lembrar a discussão anterior ou antever que o assunto era polêmico ("***aí, eu sei que isso pega fogo...****"*) e implicou-se na reflexão ao utilizar o *dêitico de primeira pessoa* ("***minha dúvida é se nós temos uma postura, uma prática socioconstrutivista.***"). Bruno, Antonio e Patrícia entrelaçaram suas vozes à de Helena, apresentando *réplicas mínimas* ("***Bruno. Então, e aí fala de perspectiva socioconstrutivista...***"; "***Antonio. Eu acho que vai muito além do que está escrito aqui...***"; "***Patrícia. Você acha que é ali que tem a questão?****"*). Patrícia buscou confirmar o *ponto de vista* de Helena e os outros dois pareceram desejar desenvolver o *ponto de vista* apresentado, mas, antes que pudessem dar continuidade a suas explicitações, Patrícia respondeu à afirmação anteriormente apresentada por Helena ("***você tinha que saber o que é isso***") dizendo "***Quando você diz perspectiva socioconstrutivista, nós sabemos o que é. Mas o que é isso hoje para o Sabin?****"*.

Patrícia distinguiu, por meio dos *dêiticos de pessoa*, três diferentes atores: "***você***", que falava sobre perspectiva socioconstrutivista; "***nós***", que sabíamos o que era isso e "***o Sabin***", cuja compreensão de socioconstrutivismo não sabíamos. E acrescentou o *dêitico de tempo* ("***hoje***"), que sugeria o entendimento de que essa compreensão pudesse ter mudado ao longo dos anos. O que Patrícia deixou implícito é que a solicitação da nota de rodapé não respondia a um desconhecimento sobre o termo, mas a uma necessidade de explicitação da concepção da instituição naquele momento, ou seja, havia uma compreensão que era local e temporalmente situada (ou, se preferirmos, sócio-historicamente). Essa visão foi parcialmente ratificada por Helena, por *espelhamento*, reforçado por *mecanismo de exclamação* ("***Pro Sabin, exatamente!****"*), e Patrícia repetiu o segundo elemento de sua sustentação ("***O que é essa perspectiva hoje?****"*).

Coord 1 entrelaçou sua voz à das duas participantes, apresentando um *argumento de exemplo* para sustentar o *ponto de vista* de que era necessário inserir uma nota de rodapé

para explicitar o que era o socioconstrutivismo para o Colégio naquele momento ("***Na alfabetização, vocês praticam o cognitivo... cognitivismo, que tem a ver com Piaget. Tá certo isso? Então, de repente, vale trazer aqui também.***"). E a participante acrescentou um *argumento pragmático ("**Porque, do jeito que está, parece que a gente só pratica o socioconstrutivismo.***"), dizendo que, sem a nota explicativa, o texto não representaria a realidade: pareceria que a escola praticava apenas o socioconstrutivismo, quando, na alfabetização, se praticava também o cognitivismo. Apesar das afirmações anteriores de que a equipe deveria conhecer ou já conheceria o significado da expressão, Coord 1 revelou não compreender que "socioconstrutivismo" implicava a aproximação das duas concepções teóricas: o cognitivismo e o interacionismo.

Antonio apresentou ainda um outro *ponto de vista*: "***Eu acho que ele*** (o socioconstrutivismo) *é* ***muito mais intenso nas séries iniciais. Depois a gente perde um pouco...***", ao que Coord 1 se contrapôs, dizendo entender que nas séries iniciais não se praticava o socioconstrutivismo, mas o cognitivismo ("***É isso? Não! Na inicial, é cognitivismo!***"). Patrícia retomou o *argumento de causalidade* apresentado por Irene, na reunião de 19/04/12 (excerto 47) de que o excesso de conteúdos impede o professor de escolher práticas pautadas na concepção socioconstrutitivista ("***A gente tem muito conteúdo pra dar, e com essa perspectiva socioconstrutivista se perde um pouquinho essa noção da origem, da definição do que é socioconstrutivismo…***") e reafirmou sua crença de que era necessário inserir uma nota explicitando a visão da escola, fortalecendo seu *ponto de vista* pelo uso de *modalização deôntica* ("***Por isso que eu falei que <u>tem que</u> trazer isso para o que é hoje no Sabin.***").

Helena apresentou um *argumento de exemplo* para sustentar seu *ponto de vista* de que as práticas da escola não eram socioconstrutivistas, dizendo que em suas aulas não conseguia considerar o conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal devido ao pouco tempo de que dispunha ("***Por exemplo, Vygotsky tem um conceito de zona proximal. Desculpa, mas zona proximal pra um aluno de sexto ano, eu tenho que fazer em vinte minutos.***"). Coord 1 apresentou um *contra-argumento* dizendo que a criação de ZPD poderia se dar em segundos ou em um ano ("***Mas a ZPD você tem em segundo ou em***

um ano, né?"). Helena revelou aceitar o *argumento* de Coord 1 ("***Sim, mas***…"), mas contrapôs novo *contra-argumento*, afirmando que talvez a área conseguisse, mas ela não conseguia perceber isso em suas aulas ("***[…]mas a gente não consegue sentir isso no menino.***").

Coord 1 não solicitou a explicitação dos sentidos de Helena sobre ZPD e nem apresentou os seus. Se a mediadora tivesse perguntado como Helena entendia o conceito e por que acreditava que não conseguia produzir ZPDs em suas aulas, talvez o grupo pudesse ter avançado na produção de um significado compartilhado sobre o conceito e de uma compreensão mais efetiva de que elementos provocavam esse sentimento de incoerência na equipe. Em vez disso, Coord 1 sugeriu a desconsideração desse conceito ("***Então, mas isso é uma característica da teoria […]***") e, para sustentar seu *ponto de vista* de que a escola tinha práticas socioconstrutivistas, apresentou o conceito de conhecimento prévio[50], que, a seu ver, estaria relacionado a essa concepção de ensino-aprendizagem ("[…] ***mas tem um fato que eu acho que a gente não pode ignorar, né? Hoje, todos nós aqui, independentemente de ser fundamental 1, 2 ou médio, nós já partimos do conceito que o outro tem conhecimento. A gente não vive mais aquele conceito de que a gente partia de quem... de que não tinha. Isso tem a ver com socioconstrutivismo. Concorda, R? Não é isso?***"). Coord 1 fortaleceu sua argumentação ao implicar-se pelo uso de *dêiticos de pessoa (*"***a gente***", "***todos nós***"*)* e ao solicitar a adesão de Antonio ("***Concorda, Antonio? Não é isso***?"). Por outro lado, estabeleceu a ideia de que aquela era uma postura atual – a consideração do conhecimento prévio - que se contrapunha a outra, anterior e oposta – a desconsideração desse conhecimento ("***todos nós aqui…<u>já</u> partimos***"; "***a gente não vive <u>mais</u> aquele conceito***").

À visão de Coord 1 de que a consideração do conhecimento prévio aponta para um elemento que caracteriza a escola como socioconstrutivista, Antonio contrapôs o *ponto de vista* de que o problema fosse o modo como o conhecimento é construído. O participante trouxe para o seu discurso o *argumento* de Coord 1 na forma de concessão ("***Tudo bem,***

[50] Para David, numa perspectiva SHC, o professor deve "levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e, neste sentido, ter conhecimento do que os alunos já sabem e fornecer pistas para o planejamento das tarefas escolares." (DAVID, 2010, p. 57)

claro, eu que estou no Ensino Médio não posso esquecer que o cara veio de oito séries...*"*), no entanto opôs a ideia de que a forma como o conhecimento havia sido construído não tinha como fundamento a concepção socioconstrutivista ("***mas como é que foi construído esse conhecimento?***"), afirmando que percebia em seus alunos que o conhecimento havia sido construído de maneiras que a equipe costumava criticar ("***o que eu percebo, é que ele foi construído em cima muito de algumas coisas que a gente criticava.***"), sinalizando perceber que houve uma mudança na escola ao longo do tempo.

Antonio apresentou dois *argumentos pragmáticos* para sustentar seu *ponto de vista*: os alunos descartavam conceitos, pois apenas os haviam memorizado, por isso, às vezes, era necessário retomar os conceitos ("***ele aprende e depois ele descarta! Então, às vezes, você tem que retomar uma série de coisas que, na verdade, ele não aprendeu, ele memorizou.***") e não estabeleciam relações entre conhecimentos ("***quando eu começo a fazer relações com outras coisas, eles não conseguem fazer essas interações.***"). Antonio utilizou-se ainda de *argumentos de analogia* ("***parece que está na caixinha mesmo***"), *de definição* ("***Ele não transcende.***") e *de exemplo* ("***Quando eu... Eu faço, por exemplo, a questão com Biologia, a questão da luz, tal, tal, tal, e você vê que ele não consegue fazer as ligações. Quando eu faço uma questão, por exemplo, com Português, com História, eles não conseguem muito fazer as ligações.***") para sustentar seu *ponto de vista*. E finalizou afirmando que era por esses motivos que acreditava que o aluno não havia efetivamente aprendido ("***Por isso que eu acho que ele não se apropriou, ele não consegue fazer do conhecimento instrumento pra que ele possa...***"). Do turno ***(31)*** ao ***(37),*** Helena e Patrícia tentaram tomar o turno diversas vezes, iniciando falas, mas foram interrompidas pela continuidade da enunciação de Antonio ("***(32) Helena. É isso que eu tenho de trabalho...***"; "***(34) Helena. Mas isso aconteceria...***"; "***(36) Patrícia. Mas aí eu acho que a gente está...****")*. Antonio não abriu espaço para as colocações dessas participantes e Coord 1 pareceu não perceber seu desejo de participar, o que revelou a ausência de *mutualidade*.

Laura perguntou a Antonio se não acreditava que essa dificuldade dos alunos não fosse resolvida com o amadurecimento, revelando entender que o amadurecimento por si

só é capaz de produzir algumas aprendizagens ("***Mas aí você não acha que é com o tempo que vai mudar isso, a maturidade?****"*). Antonio respondeu, deixando entrever que acreditava que eles já deveriam ter alcançado esse amadurecimento, uma vez que estavam falando "***de um aluno que já está com 14, 15 anos****"*. Helena retomou a palavra e sugeriu que o grupo retornasse ao texto ("***A nossa perspectiva, vai, vamos lá, no texto****")*, repetindo seu *ponto de vista* já expresso anteriormente ("***eu acho que a nossa perspectiva pode ser socioconstrutivista***. ***A perspectiva pode ser, mas o jeito como encaminhamos...***"). Antonio concluiu a afirmação de Helena, por meio do *mecanismo conversacional de complementação* ("***A ação não está.***"). A *modalização apreciativa* presente no turno de Helena revela que faz uma concessão ao *ponto de vista* de Coord 1, mas não está convencida dele ("***eu acho***"; "***pode ser***"). Em contraposição, a *modalização lógica* utilizada por Antonio e seu formato de *réplica mínima* revelam sua certeza de que sua afirmação é indiscutível ("***A ação não está.***")

Helena fez um *espelhamento* da conclusão de Antonio e apresentou um *argumento de causalidade* ("***Tem uma coisa, por exemplo, que já interfere nesse processo, que é esse constante processo de avaliação.***") e um *argumento de referência*, citando uma conversa que teve com uma aluna nova ("***ela falou o seguinte: eu estudo o tempo todo não para aprender, eu estudo o tempo todo pra fazer provas.***"). Coord 1 validou o argumento apresentado, utilizando um *mecanismo de valoração positivo* e dizendo entender que essa fala era importante ou "***algo pra se discutir".***Helena confirmou e apresentou novo *argumento de causalidade* para sustentar sua visão de que a prática não correspondia ao preconizado: preocupava-se em preparar suas atividades numa perspectiva socioconstrutivista, mas o excesso de conteúdos para o tempo disponível a impedia de realizar como planejado ("***Sim, o meu trabalho, quando eu penso as minhas aulas, eu penso, programo, projeto, eu organizo na perspectiva socioconstrutivista. Mas como nós temos a carga do conteúdo e o tempo, nosso cronograma amarrado, tudo amarrado... Então, começa... que uma hora eu travo.****"*).

Mais uma vez, a enunciadora construiu uma divisão entre dois atores a partir da utilização do *dêitico de pessoa*, separando a dificuldade que sentia, relatada num tom quase

de confissão (“***meu trabalho***”; “***eu penso***”; “***minhas aulas***”; “***eu travo***”), do causador das dificuldades, identificado como a organização por meio do *dêitico “**nós**”(“**nós temos a carga do conteúdo e o tempo, nosso cronograma amarrado, tudo amarrado...***”). Nesse momento, Patrícia tentou tomar o turno, sugerindo que se voltasse a essa discussão posteriormente e sugerindo ter algo a dizer (“***A gente discute essa sua fala daqui a pouco, porque eu ainda tenho...”***), mas foi interrompida por Helena que desqualificou sua fala (“***Minha filha, a gente pode até ficar discutindo estas coisas…***”) e deu continuidade a sua argumentação, revelando falta de *mutualidade* ao não assegurar o espaço para que Patrícia se colocasse.

Helena acrescentou mais um *argumento de exemplo*, relatando um projeto de modificação da estrutura de avaliações escritas do qual estava participando, dizendo que, naquele projeto, havia “***a perspectiva de fazer uma avaliação na perspectiva construtivista.***” E afirmou que isso só era possível porque havia tirado o “***foco do ensino***”e havia passado para a “***aprendizagem***”, e apresentou um *argumento de definição* (“***Porque nós aqui, como a gente fica muito mais no ensino, a gente não olha tanto a aprendizagem.”***). Também nesse turno, a separação entre o que “eu faço” e o que “nós fazemos” revela a separação entre a enunciadora e a instituição (“***Porque eu tirei o foco do ensino e passei pra aprendizagem. Porque nós aqui, como a gente fica muito mais no ensino, a gente não olha tanto a aprendizagem.***”). E concluiu com mais um *argumento de definição*: “***O socioconstrutivismo pressupõe paradas para refletir...***”.

Coord 1 pareceu não perceber essa dicotomia entre a enunciadora e a escola e, em vez de solicitar a explicitação desse sentido para ampliar a percepção do papel de cada um na produção das decisões e da cultura da organização, entrelaçou sua voz à de Helena, acrescentando um *argumento de definição* a seu *ponto de vista*: “***Aliás, o aprender, no socioconstrutivismo, supera o ensinar***.” Essa distinção “foco no ensino” X “foco na aprendizagem” revela a crença de que são processos dissociados e que é possível pensar um, sem refletir sobre o outro, ou que há prevalência de um sobre o outro. No entanto, a mediadora, assumindo ter a mesma visão que Helena, não explicitou seu sentido, nem solicitou que ela fizesse o mesmo, fazendo com que essa questão permanecesse sem

aprofundamento. Por meio de *réplica mínima ("**Ensinar, é disso que eu estou falando.**"*), Helena manifestou sua concordância com Coord 1, que revelou entender que o problema existia, mas que a escola ou a equipe já estavam tentando resolver ("***Mas nós estamos olhando pra isso!A verdade é essa, né?**")*. E apresentou *argumentos de exemplo* de ações/atitudes que acreditava seguirem nessa direção: a) novamente a consideração pelo conhecimento prévio dos alunos ("***Eu acho que nós temos algumas preocupações do que eles... do que a meninada sabe e o que a gente pode dividir com os conhecimentos que eles já têm.**")* e b) a consideração, provocada pelo uso da tecnologia, de que, numa interação, todos os atores aprendem ("***Até a começar pela tecnologia educacional, que a gente vê muito aí, a gente já tem vivido isso, aprender com eles. Né? E, aprender com a tecnologia, não precisa ser tão ensinante pra isso.***"). Nesse segundo *argumento,* Coord 1 parece ter deixado também implícita a compreensão de que o uso da tecnologia desobrigaria o professor da gestão da aprendizagem ("***não precisa ser tão ensinante para isso***"), mas não há elementos suficientes para se ter certeza, uma vez que os sentidos da enunciadora não foram explicitados de forma mais extensa ou aprofundada.

Coord 1 concluiu que esse trecho do texto em discussão (o Marco Referencial) deveria revelar o "sonho" da equipe. Perguntou se esse termo "feria" os princípios do grupo, deixando implícito que, caso o texto não fosse contrário aos princípios da equipe, deveria ser mantido. Recebeu, como respostas, duas *réplicas mínimas* de assentimento ("***Helena. Não, não fere. O que está colocado aqui, não.**"; "**Antonio. Esse é o nosso desejo.***"). A mediadora buscou desvincular o registro do desejo do grupo, que deveria ser contemplado no Marco Referencial, do diagnóstico da realidade da escola, que deveria constar do Diagnóstico ("***Esse é o nosso desejo, porque no diagnóstico nós vamos fazer essa discussão, nós vamos ter esse outro passo, que é operacional.***").

Bruno e Antonio referiram um desconforto em manter no texto algo que acreditavam não cumprir, temendo o risco de serem cobrados pelos pais. Argumentaram que essa afirmação de que "o que consta do Marco Referencial é um desejo" se contrapunha à compreensão dos pais que leriam a proposta, acreditando que ela se concretizaria no dia a dia da escola.("***Bruno. Na hora que a gente bota ali: estratégias,***

práticas, e nós não fizermos isso, a gente pode ser questionado? Será? Entendeu, A? É um desejo... é um desejo... mas se a gente não conseguir fazer isso... E aí?*; "*Antonio. Pra nós é o que desejamos! Mas pro outro já é o acontecimento. É uma afirmação. Eu, se eu sou o pai e leio, estratégias e práticas… Se eu estou lendo o texto, eu estou acreditando que isso aconteça."). Coord 1 repetiu que essa discussão deveria ser feita no Marco Operacional e que "***Por definição, o marco referencial é o que sonhamos.***". Antonio insistiu que os pais não entenderiam dessa forma ("***Eu estou me apontando para o texto. O texto diz estratégias e práticas docentes do Colégio Albert Sabin, eu sou o pai... Você chegou hoje na minha escola e eu te dou esse papel pra você ler! Estratégias e práticas... Você acredita que isso é um sonho ou isso é uma realidade do Colégio que faz isso? Se eu estou lendo, e estou procurando uma escola, eu estou lendo o documento que a escola me entregou ---, estratégias e práticas docentes, eu estou acreditando que a escola realiza esse tipo de...*").** Helena acrescentou que os pais poderiam entender que se tratasse apenas de um "***slogan***", de uma **"*jogada de marketing*",** porque afirmar-se tradicional atualmente não soaria bem.

Helena afirmou que existiam escolas que faziam essa afirmação, mas que entendia que esse era o grande desafio da escola, ideia que, por *mecanismo conversacional de complementação*, foi concluída por Coord 1: (O desafio era) "***Tornar realidade o que sonhamos.***". Patrícia acrescentou ainda a afirmação que parecia complementar a anterior de que os pais desejariam uma escola com perspectiva socioconstrutivista, mas queriam também que o filho fosse aprovado nos vestibulares diretamente após a terceira série do Ensino Médio ("***Porque o pai quer isso, mas ele quer que o filho dele entre no vestibular, direto.***"). Essa afirmação, introduzida pelo *operador argumentativo* "***mas***", revelava a crença de que uma proposta socioconstrutivista e o sucesso nos vestibulares são inconciliáveis ou antagônicos, atribuindo essa contradição aos pais. A mediadora pareceu não ter percebido essa contradição, não a explorou e a afirmação ficou "solta no ar". Após um trecho em que as falas se sobrepuseram de forma inaudível, Coord 1 explicou que era pelos motivos discutidos que ela acreditava haver necessidade de uma nota explicativa

sobre os autores e sua fala foi concluída, por *mecanismo conversacional de complementação*, por Patrícia ("***Que situe a nossa realidade***").

Helena fez uma afirmação que também não foi explorada pelo grupo ou explicitada pela enunciadora de que entendia que a escola estava "***mais pra Piaget do que pra Vygotsky!***". Após um novo trecho de vozes superpostas, Bruno apresentou uma nova pergunta, que revelava sua preocupação ainda com a coerência da escola ("***Então, se uma parte dos...um segmento do Colégio fizer isso, já resolve? Entendeu? Vamos imaginar que lá fizesse... É isso que eu estou perguntando. A escola tem que ser de cabo a rabo pra ser… se chamar assim?***"). Coord 1 tentou tranquilizar Bruno procurando relativizar a importância do texto, não respondeu diretamente à pergunta (se bastava que houvesse algumas práticas em alguns segmentos para que a escola se autodeclarasse socioconstrutivista ou se era necessário que todos o fossem todo o tempo), mas afirmou que se tratava de uma intenção ("***Entendi. Mas, Bruno, é assim: a gente... nesse momento nós estamos dizendo que essa é a nossa perspectiva.****"*). Nessa mesma linha, acrescentou que a ideia era que a equipe sempre procurasse pautar sua práticas nessa concepção, mas que eventualmente se conseguiria em um segmento ou em outro ("***Assim, tudo o que a gente pensa é sempre com a preocupação que vai ao encontro do socioconstrutivismo. Independentemente do segmento. Em algum momento do médio a gente pode fazer isso, em algum momento do fundamental a gente pode fazer isso. A gente está sempre preocupado em trabalhar nessa linha.***").

Bruno pareceu satisfeito com a resposta ("***Tudo bem.***"), mas o grupo novamente se dispersou em conversas paralelas, finalizando por retomar o trabalho a partir da solicitação de Coord 1 ("***Vamos à pergunta, né? Optamos por usar Vygotsky ou também optamos por uma nota do Piaget?***"). A pergunta feita por Coord 1 desconsiderou a discussão anterior e retornou à questão inicial (nota de rodapé, sim ou não?), já assumindo que o grupo concordara que a nota deveria constar e solicitando a decisão se nela deveria haver menção apenas a Vygotsky ou também a Piaget. Antonio sugeriu que se mencionasse os dois autores, entendendo que os dois estariam contidos na expressão socioconstrutivista ("***Porque se é uma perspectiva socioconstrutivista, se é uma perspectiva, eu vou olhar***

sobre o socioconstrutivismo.Você não precisa abraçar ninguém.”). E o grupo deu continuidade à revisão do texto.

Na discussão refletida por esse excerto, o grupo navega em três eixos:

a) é necessário ou não inserir uma nota explicativa sobre a autodeclaração da escola?

b) existe ou não uma incoerência entre o que se declara e as práticas escolares? E

c) é ou não necessária a coerência entre teoria e prática?

No primeiro eixo, o grupo se divide em duas posições, um entendendo que não é necessário inserir a nota, pois todos devem saber o significado do termo socioconstrutivista e outro, que acredita ser importante registrar as referências teóricas do termo, pois é sócio-historicamente situado e há que se explicitar a compreensão para a escola no tempo atual.

Em relação ao segundo eixo, o grupo que acredita haver uma contradição interna apresenta os argumentos de que a) existem práticas distintas nos diferentes segmentos da escola; b) o excesso de conteúdos prescritos para o pouco tempo disponível impedem o professor de adotar práticas fundadas nessa concepção; c) os alunos esquecem conceitos e não estabelecem relações entre conhecimentos, o que revela a ênfase em práticas com base na memorização e não na aprendizagem efetiva; d) há um foco no ensino em detrimento do cuidado com a aprendizagem; e) o professor não consegue criar ZPDS devido à falta de tempo e f) o constante processo de avaliação sobrecarrega o tempo e desvia o objetivo do aluno, que deixa de ser a aprendizagem para tornar-se a realização de provas.

Ainda nesse eixo, o grupo que entende que não existe contradição argumenta que a) há consideração pelo conhecimento prévio do aluno, b) a tecnologia propõe a alternância de vozes e o evanescimento da mediação pelo professor, c) o tempo escasso não é impedimento para a criação de ZPDs e d) há aprendizagens que vêm com o amadurecimento.

No terceiro eixo, o argumento de que o que se está registrando no documento revela uma intenção que norteará as escolhas, embora se saiba que nem sempre as práticas corresponderão ao descrito, é contraposto pela preocupação com a cobrança das famílias e

com a reflexão de que a presença de práticas coerentes em parte da escola possa responder a essa demanda. Embora não seja explicitada como argumento, há uma angústia revelada nas *modalizações* e na dissociação eu/a instituição ("***Helena.*** […]***aí, eu sei que isso pega fogo...****"*), bem como um desejo de alinhamento entre teoria e prática e uma percepção de incoerência ("***eu penso, programo, projeto, eu organizo na perspectiva socioconstrutivista. Mas como nós temos a carga do conteúdo e o tempo, nosso cronograma amarrado, tudo amarrado... Então, começa... que uma hora eu travo.****"*), que assume quase a forma de um sentimento de culpa, evidenciado tanto pela carga emotiva que permeia as discussões ("***É um desejo... é um desejo... mas se a gente não conseguir fazer isso... E aí?***"), como pela busca de atenuação ou justificativa ("***A escola tem que ser de cabo a rabo pra ser… se chamar assim?***").

Se olharmos para a gestão da argumentação nesse excerto, poderemos ver novamente a flutuação da presença dos elementos que caracterizam a colaboração crítica. É possível observar uma forte postura de *responsividade*, com os diversos *pontos de vista* sendo sustentados com a apresentação de *argumentos de definição, de analogia, de exemplo, de referência, de causalidade e pragmáticos*. É possível também perceber a presença da *deliberação*, como, por exemplo, na sequência entre os turnos ***(41)*** e ***(56),*** em que Helena apresenta argumentos para sustentar o *ponto de vista* de que há uma incoerência entre teoria e prática na escola e Coord 1 vai gradativamente mudando de posição ("***(46) Coord 1. É algo pra se discutir, hein... A fala dessa aluna.***"; "***(54) Coord 1. Aliás, o aprender no socioconstrutivismo supera o ensinar.***"; "***(56) Coord 1. Mas nós estamos olhando pra isso! A verdade é essa, né?***").

A *alteridade* pode ser vista nos diversos momentos em que os enunciados se entrecruzaram pelo *mecanismo conversacional de complementação*, assim como pela apropriação discurso do outro ("***Ensinar, é disso que eu estou falando.***"). A *humildade e o cuidado* se revelam no engajamento do grupo com a discussão em si e na opção de expor as diversas dúvidas e *questões controversas* no intuito de produzir um significado compartilhado pelo grupo. É interessante observar que a resposta ao questionamento detonador de Coord 1 poderia ter sido bem mais simples: sim, coloquemos uma nota de

rodapé, ou não, não é necessário. No entanto, o grupo vai explorando as *questões controversas*, revelando um compromisso com a atividade e a produção do grupo.

Por fim, a presença da *mutualidade* não é propiciada pela mediadora, que não percebe os inúmeros turnos interrompidos e a quase monopolização da discussão por Helena e Antonio. Há também a presença da desqualificação da fala do outro ("***Minha filha, a gente pode até ficar discutindo estas coisas…***") e a frequente dispersão do grupo em conversas paralelas. A intervenção da mediadora no sentido de trazer as vozes que tentaram tomar o turno e outras que sequer se manifestaram para a participação teria permitido ampliar a discussão para todos os integrantes. Por outro lado, percebe-se também aqui o abandono das *questões controversas* sem a sistematização de uma *conclusão* ou *acordo*, bem como o desvio para a redação do texto como distrator. Essas *questões controversas* debatidas pelos grupos foram encaminhadas à Plenária de 16 de maio de 2013, que estabeleceu a discussão transcrita no excerto abaixo (vide a descrição da atividade na p.78).

A19: Plenária (16 de maio de 2013)

Excerto 49 (Esse excerto continua nas páginas 221 a 223.)

(1) *Dir 1. Deu? Vamos lá. Socioconstrutivista. O grupo 4 pede que a gente acrescente uma nota de rodapé explicitando o que a gente entende por isso e quais são os autores que nos fundamentam. O grupo 2 pede também nota de rodapé. E o grupo… acho que só, né? Desculpa. O grupo 1, que eu não enxerguei aqui, sugere que a gente mude socioconstrutivista por sociointeracionista. Grupo 1, vamos começar com o grupo 1? Porque a nota de rodapé é simples, né? Grupo 1, vocês querem explicar por que vocês querem essa mudança, por que vocês estão propondo isso? Cadê o grupo 1?*

(Ninguém se manifesta.)

(2) *Dir 1. Olha, eu diria que essa é a discussão mais importante de todo nosso PPP. Essa vale a pena. Vamos lá. Vamos mergulhar. Quem se arrisca? Por que que vocês pediram isso?*

(3) *Ivana. Porque socioconstrutivista e sociointeracionista implicam em visões diferentes*

de ensino-aprendizagem.

(4) *Dir 1. Quais? Todos sabemos, mas é importante a gente explicitar pra ver se a gente está na mesma referência, né? Se a gente compreende da mesma forma. Vamos lá.*

(5) *Ivana. Na minha maneira de compreender, socioconstrutivismo coloca todo o papel da própria aprendizagem no próprio aluno; enquanto no sociointeracionismo, você tem uma relação do sujeito com o mundo para a produção de conhecimento. São modos de compreender ensino-aprendizagem bastante diferentes. Eu... não sei, na minha maneira de compreender, eu acredito que nós desenvolvemos um trabalho que caminha mais para o sociointeracionismo que para o socioconstrutivismo.*

(6) *Dir 1. Alguém concorda? Alguém discorda? Concorda, por quê? Vamos explorar um pouquinho mais isso.*

(7) *Carla. Pela visão que ela colocou, eu também concordo que seja mais sociointeracionista que socioconstrutivista. A gente estimula esse aluno a interagir, do que só... a minha visão de ensino médio é diferente, né? Acho que é mais sociointeracionista também.*

(8) *Dir 1. E aí, pessoal? Quem dá mais? Quem é contra? Quem acha que a gente deve manter socioconstrutivista? Ninguém? Já é consenso assim? Podemos votar direto? Ninguém defende o socioconstrutivismo? Essa é uma questão importante, hein? Seja sem vergonha, só não conta pro marido que fui eu que indiquei! Legal!(comentários sem microfone - sem aúdio)*

(9) *Ítalo. Eu lembro um pouquinho dos pilares da escola e dos fundamentos da escola, como a escola iniciou, ela iniciou como socioconstrutivista, ela pode ter caminhado por caminhos diferentes e que esteja até indo... com projetos sociointeracionistas, mas a gente precisaria rever melhor esses conceitos pra poder votar, e não votar no calor da discussão sem saber melhor, né, a gente está fazendo um projeto novo. Eu acho que é muito cedo pra votar assim. Acho que precisaria um momento mais aprofundado disso.*

(10) *Dir 1. O Ítalo está lembrando de uma coisa, então a gente tem algumas questões, né: acho que sim, a gente talvez se beneficie de estudar um pouquinho mais; todos nós sabemos, mas saber mais não nos atrapalharia nessa reflexão. Acho que a outra coisa é… lembram lá no começo, quando eu coloquei as balizas, o que a gente não pode mudar? Que eu coloquei lá, a legislação nacional, essa escola considera os resultados, os 4 pilares e essa é uma escola socioconstrutivista. Esse foi um pedido do Mantenedor, quando a gente começou esse processo. Porém… porém, embora fosse uma baliza, fosse um pedido do mantenedor, se a gente discutir e entender que está na hora de rever isso, a gente retoma com ele e volta lá. Mas penso que, pra isso, a gente precisa discutir um pouquinho mais entre nós aqui. Quem estava conosco lá no comecinho do nosso processo, lembra que*

eu trouxe a professora Fernanda Liberali pra conversar conosco, e ela revisitou essas teorias de aprendizagem? Talvez lá estivesse um pouco distante, e agora que está mais quente seja um bom momento pra gente retomar. Pra gente pensar. Todos... todos entendem que a gente precisa refletir mais sobre isso? É consenso? Pois não.

(11) *Ieda. Na verdade, eu ia concordar com a Ivana, com o que o Ítalo falou, que esse talvez seja o momento ideal para revermos, não só conceitos, mas a maneira como se age em sala de aula,né? Porque dependendo da maneira como nós... somos professores, como... o que nós consideramos que seja o aluno, ensino-aprendizagem, acho que esse conceito é bastante importante, antes que possamos definir.*

(12) *Dir 1. Uhum. Helena?*

(13) *Helena. Eu acho que é exatamente o que ela falou, e revisitar as nossas práticas mesmo, né? Que escola é essa? Nós estamos falando do Sabin, não de segmentos! Eu sei que é duro, mas a gente tem que rever mesmo isso! É uma proposta da escola, é trabalhar "em perspectiva" ou é trabalhar efetivamente? Será que o ensino médio trabalha nisso? Será que, no fundamental 2, temos essa perspectiva? Mas e as questões metodológicas? E as questões procedimentais? E os nossos objetivos de aprendizado? Como nós fazemos isso no dia a dia? Então, eu estou falando dos dois segmentos que eu atuo, e tenho visto que, como mãe, eu vejo no Infantil, que trabalha numa perspectiva socioconstrutivista. Então, eu acho que é isso. Professora, a senhora falou agora, essa era uma proposta do ano passado, mas quando a gente começa a discutir, revisitar as práticas, não pode ser só slogan educacional.*

(14) *Dir 1. Então, de novo: todo mundo de acordo em aprofundar isso antes de a gente mexer nesse rótulo? Mais uma questão de ordem prática: lembram quando a gente conversou com o Celso, quem estava com a gente o ano passado, que ele disse o seguinte 'se a gente for aprofundar tudo a gente vai ficar "ad eternum"? Então, que tal (e aí é uma sugestão bem prática, porque a gente já está há um ano e meio nessa construção, e isto aqui levará tempo, não dá pra fazer de qualquer jeito), que tal se a gente mantiver o socioconstrutivista, com toda angústia que isso nos traz, ou tirar daqui só o rótulo, terminar a discussão do documento e depois, quando a gente for lá pro diagnóstico, a gente vai precisar, na nossa programação, dizer 'olha, nós temos uma questão e queremos programar um estudo, um aprofundamento das teorias de aprendizagem e de nossas práticas à luz delas'? E aí depois a gente volta, porque esse documento não é estático. Ele poderá ser alterado a qualquer tempo porque ele é nosso. Do ponto de vista prático, talvez seja uma condução mais objetiva, porque se a gente for parar tudo agora, pra começar esse estudo, esse documento só sai em 2015. Quem é a favor de a gente tirar o rótulo? Então o texto ficaria assim: 'o Colégio Albert Sabin assume os seguintes pressupostos para escolha de suas estratégias'. Terminamos o nosso trabalho, mas sabemos que não terminamos. Ele estará incompleto, e ficaremos com o compromisso nosso de rever isso. Quem é a favor disso?*

(Os professores votam levantando os braços.)

(15) *Dir 1. Todos a favor? Então, vamos tirar 'numa perspectiva socioconstrutivista' e continuamos, porque a minha intuição me diz que a descrição dos princípios está mais fácil pra gente do que o rótulo, pelo que os grupos me mandaram depois.*

Plenária, em 16/05/13.

A mediadora leu as propostas enviadas pelos grupos referentes ao trecho introdutório da seção "Estratégias e práticas docentes", sugerindo que a discussão começasse pela solicitação do grupo de trocar a expressão "socioconstrutivista" por "sociointeracionista". Dir 1 perguntou se o grupo 1 desejava explicar sua solicitação ("***Grupo 1, vocês querem explicar por que vocês querem essa mudança, por que vocês estão propondo isso? Cadê o grupo 1?****").* Assim como havia acontecido na Plenária descrita no excerto 38, a pergunta de sim ou não propiciou o silenciamento do grupo, que não se manifestou. Dir 1 tentou incentivar a participação do grupo falando sobre a importância do tópico ("***Olha, eu diria que essa é a discussão mais importante de todo nosso PPP. Essa vale a pena. Vamos lá. Vamos mergulhar. Quem se arrisca?***") e fez um *pedido de explicação* ("***Por que que vocês pediram isso?"*)** que gerou a resposta dada por Ivana ("***Porque socioconstrutivista e sociointeracionista implicam em visões diferentes de ensino-aprendizagem.****").*

Dir 1 fez um novo *pedido de esclarecimento* ("***Quais****?*") que fez com que Ivana explicitasse os seus sentidos para as duas teorias. A mediadora acrescentou, ao *pedido de esclarecimento*, uma afirmação que tinha como objetivo modalizar a pergunta, preservando a face[51] da equipe ("***Todos sabemos, mas é importante a gente explicitar pra ver se a gente está na mesma referência, né? Se a gente compreende da mesma forma. Vamos lá."***). O desejo de modalizar a pergunta pode ser percebido também na utilização dos

[51] Elaborado por Goffman (1970), o termo "face" representa a auto-imagem ou o "valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados [...]" (p. 13). Para o autor, na interação o sujeito pode assumir duas orientações: uma defensiva (preservação da própria face), outra protetora (preservação da face do outro).

dêiticos de pessoa, que implicam a enunciadora na comunicação, aproximando-a da Assembleia ("***Todos sabemos, mas é importante a gente explicitar pra ver se a gente está na mesma referência, né? Se a gente compreende da mesma forma. Vamos lá.***").

Ivana externalizou seus sentidos, apresentando, na forma de *réplica elaborada*, um *argumento de definição*: "***Na minha maneira de compreender, socioconstrutivismo coloca todo o papel da própria aprendizagem no próprio aluno; enquanto no sociointeracionismo, você tem uma relação do sujeito com o mundo para a produção de conhecimento."*** Acrescentou que ***"São modos de compreender ensino-aprendizagem bastante diferentes.".*** Por fim, concluiu que acreditava que a escola desenvolvia ***"um trabalho que caminha mais para o sociointeracionismo que para o socioconstrutivismo***.". Pela fala de Ivana, não é possível saber se esse foi um significado compartilhado pelo grupo 1 e internalizado por ela ou não, uma vez que se utilizou de *modalizações apreciativas* ("***Na minha maneira de compreender"; "eu acredito")*** e *dêiticos de primeira pessoa* ("***minha***"; "***Eu não sei***" ; "**eu acredito**").

Dir 1 poderia ter explorado mais essa questão solicitando que Ivana justificasse por que acreditava que a prática da escola se aproximava mais dos princípios teóricos sociointeracionistas e exemplificasse sua visão, o que teria ajudado a explandir a compreensão do grupo sobre a teoria pelo uso de *argumentos de exemplo*, mas, em vez disso, Dir 1 tentou trazer para a discussão a contradição sobre a *questão controversa* colocada, solicitando que outros participantes se posicionassem concordando ou discordando do grupo 1. Nesse turno, Dir 1 fez perguntas de sim ou não ("***Alguém concorda? Alguém discorda?"***) correndo novamente o risco de receber o emudecimento do grupo, mas, em tempo, acrescentou um *pedido de explicação*, que provocou a resposta de Quézia (**"*Concorda, porquê? Vamos explorar um pouquinho mais isso.*"**).

Carla entrelaçou sua voz à de Ivana, trazendo para o seu discurso as ideias apresentadas por ela ("***Pela visão que ela colocou, eu também concordo que seja mais sociointeracionista que socioconstrutivista.***"). A participante começou a sustentar seu *ponto de vista* ("***A gente estimula esse aluno a interagir, do que só...***"), mas interrompeu o raciocínio e apresentou novo *argumento* introduzindo uma oposição que sinalizou a

percepção de uma divergência em relação a outros setores da escola ("[…] ***a minha visão de ensino médio é diferente, né? Acho que é mais sociointeracionista também.***). Dir 1 não solicitou que Carla explicitasse melhor seus sentidos, concluindo o pensamento que interrompera, explicando porque acreditava que a escola era mais sociointeracionista ou o motivo de acreditar que sua visão era diferente por estar trabalhando no Ensino Médio.

A mediadora não aprofundou essas questões e, mais uma vez, se dirigiu à Assembleia pedindo outras participações ("***E aí, pessoal? Quem dá mais? Quem é contra? Quem acha que a gente deve manter socioconstrutivista? Ninguém? Já é consenso assim? Podemos votar direto? Ninguém defende o socioconstrutivismo? Essa é uma questão importante, hein?***). A apresentação de várias perguntas em sequência, enfraqueceu o questionamento, dando ao receptor uma sensação de que eram perguntas retóricas[52], o que novamente provocou o emudecimento da Assembleia. Por fim, Dir 1 fez uma brincadeira, tentando incentivar mais vozes a se colocarem ("***Seja sem vergonha, só não conta pro marido que eu que indiquei!****"*).

Nesse momento, Ítalo se posicionou em resposta à solicitação de Dir 1, lembrando do início da escola e afirmando que ela havia iniciado como socioconstrutivista. Acrescentou que a escola poderia ter mudado seu caminho e possuir práticas mais vinculadas ao sociointeracionismo, mas, para tomar uma decisão de se posicionar como sociointeracionista, a equipe deveria "***rever melhor esses conceitos pra poder votar, e não votar no calor da discussão sem saber melhor****"*. E concluiu, dizendo: "***Eu acho que é muito cedo pra votar assim. Acho que precisaria um momento mais aprofundado disso.***"

Dir 1 deu continuidade à proposta de Ítalo, *espelhando* sua sugestão de estudar mais os conceitos relativos às teorias de ensino-aprendizagem. Usou novamente o mesmo mecanismo que utilizara no turno ***(4)*** para preservar a face da equipe, afirmando que todos já sabiam e implicando-se pelo uso do *dêitico de primeira pessoa* (**"[…] *todos <u>nós</u> sabem<u>os</u>, mas saber mais não <u>nos</u> atrapalharia nessa reflexão.****"*). Em seguida, relembrou o pedido dos Mantenedores, transmitido no início dos trabalhos, de que a proposta

[52] Perguntas retóricas "são as elaboradas com o propósito de não serem respondidas pelos interlocutores, dado que sua resposta já é de seu conhecimento" (NININ, 2013, p. 158).

autodeclarada não fosse modificada, apresentando, no entanto, pela primeira vez, ao grupo a possibilidade de pedido de mudança, desde que fundamentado ("***Porém… porém, embora fosse uma baliza, fosse um pedido do Mantenedor, se a gente discutir e entender que está na hora de rever isso, a gente retoma com ele e volta lá. Mas penso que, pra isso, a gente precisa discutir um pouquinho mais entre nós aqui.****"*). Por fim, Dir 1 relembrou a palestra ministrada pela prof.ª Fernanda Liberali, afirmando que o grupo talvez se sentisse ainda tão inseguro porque, naquela discussão anterior, a reflexão tivesse parecido muito distante e, no momento em que o debate se tornou mais intenso, aí, sim, a equipe passara a sentir necessidade de aprofundamento nas teorias ("***Quem estava conosco lá no comecinho do nosso processo, lembra que eu trouxe a professora Fernanda Liberali pra conversar conosco, e ela revisitou essas teorias de aprendizagem? Talvez lá estivesse um pouco distante, e agora que está mais quente seja um bom momento pra gente retomar. Pra gente pensar.****"*). É interessante observar, também nesse turno, o uso de *modalizadores apreciativos* ("***acho que sim****"; "****Acho que a outra coisa é****"; "****Mas penso que****"*) e *dêiticos de pessoa* ("***a gente***"; "***nós***"; "***entre nós aqui***"; "***nosso processo***") que implicam a enunciadora aproximando-a da Assembleia e gerando uma percepção de que ela está inserida no processo.

Dir 1 consultou a Assembleia sobre a necessidade de reflexão mais aprofundada para tomar a decisão, Ieda solicitou a palavra e, fazendo referência às vozes de Ivana e Ítalo, afirmou que o momento era ideal para se fazer a revisão, não apenas dos conceitos, mas da prática, utilizando um *argumento de causalidade*: a concepção de ensino-aprendizagem influencia as práticas docentes ("***Porque dependendo da maneira como nós... somos professores, como... o que nós consideramos que seja o aluno, ensino-aprendizagem, acho que esse conceito é bastante importante, antes que possamos definir.****"*).

Helena pediu a palavra e acrescentou, concordando com a fala anterior, que a revisão de práticas deveria contemplar a escola inteira e não ser separada por segmentos, fazendo referência à percepção revelada por Carla de que haveria diferentes posturas em cada setor da escola ("***Que escola é essa? Nós estamos falando do Sabin, não de***

segmentos! Eu sei que é duro, mas a gente tem que rever mesmo isso!*")* Sua argumentação ganhou força pela emoção revelada pelo *mecanismo conversacional de exclamação* e pela estruturação em sequência de perguntas ("***É uma proposta da escola, é trabalhar 'em perspectiva' ou é trabalhar efetivamente? Será que o ensino médio trabalha nisso? Será que, no fundamental 2, temos essa perspectiva? Mas e as questões metodológicas? E as questões procedimentais? E os nossos objetivos de aprendizado? Como nós fazemos isso no dia a dia?****")***. Utilizou um *argumento de exemplo* ao dizer que, como mãe de aluno da Educação Infantil, percebia que, naquele segmento, as práticas se fundamentavam no socioconstrutivismo. Pareceu concluir a fala direcionada aos pares da Assembleia ("***Então, eu acho que é isso.****"*) e, por meio de um vocativo, dirigiu sua fala final à mediadora ("***Professora, a senhora falou agora, essa era uma proposta do ano passado, mas quando a gente começa a discutir, revisitar as práticas, não pode ser só 'slogan' educacional.****"*) permitindo entrever sua crença de que o pedido dos Mantenedores talvez se devesse mais à preocupação com o *marketing* da escola ("***slogan educacional****")* do que a uma escolha pedagógica e educacional, e trazendo para essa atividade significados explicitados na atividade anterior (excerto 48).

Dir 1 não aprofundou a discussão das questões controversas levantadas por Helena (divergência entre os segmentos, escolha de vinculação teórica relacionada a *marketing*) e retomou apenas o tópico referente à necessidade de maior estudo das concepções de ensino-aprendizagem para decisão sobre manter ou não o termo socioconstrutivista. Com base no *argumento pragmático* da falta de tempo ***("[…]e aí é uma sugestão bem prática, porque a gente já está há um ano e meio nessa construção, e isto aqui levará tempo, não dá pra fazer de qualquer jeito"; "Do ponto de vista prático, talvez seja uma condução mais objetiva, porque se a gente for parar tudo agora, pra começar esse estudo, esse documento só sai em 2015****".) e no argumento de autoridade ("****lembram quando a gente conversou com o Celso, quem estava com a gente o ano passado, que ele disse o seguinte 'se a gente for aprofundar tudo a gente vai ficar 'ad eternum'?****"*), Dir 1 propôs uma escolha: a manutenção do termo "socioconstrutivista" no texto, apesar do desconforto ("***com toda a angústia que isso nos traz***") ou retirá-lo do texto, com o compromisso do

grupo de estudar mais as teorias de aprendizagem ("***a gente vai precisar, na nossa programação, dizer 'olha, nós temos uma questão e queremos programar um estudo, um aprofundamento das teorias de aprendizagem e de nossas práticas à luz delas'?***"). A Assembleia votou por retirar a expressão do texto e voltar a estudar as teorias de aprendizagem com vistas a retomar essa discussão.

Esse excerto revela um avanço na direção da produção de um significado compartilhado numa perspectiva de colaboração. As vozes se entrelaçam, tanto no interior da atividade, pela apropriação de e referência às vozes de outros interlocutores, como entre atividades, pelo recurso a discussões entabuladas em outras atividades da cadeia. É possível observar a presença dos elementos que caracterizam a *colaboração,* a *responsividade*, a *deliberação,* a *alteridade, humildade e cuidado, e mutualidade.* E o grupo produz um significado compartilhado: queremos nos aprofundar no conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem para fazer uma escolha com propriedade e avaliar nossas práticas. *A la limite,* o significado produzido nesse excerto é o de que não há um significado compartilhado pelo grupo e há um desejo de produzi-lo, de forma crítica, teoricamente informada.

É também possível observar que a atuação da mediadora, embora em algumas vezes ainda resvale no *discurso autoritário*, começa a caminhar no sentido de fazer uma gestão da argumentação para a negociação de significados e o diálogo entre as diversas vozes. É portanto, possível ver

a) ao lado de perguntas de sim ou não, *pedidos de explicação* e *espelhamentos*, que conduzem a *réplicas elaboradas* e explicitação de sentidos;

b) ao lado de momentos de desconsideração pelas *questões controversas* externalizadas, a busca de explicitar as *contradições* e trazer outras vozes para o diálogo;

c) ao lado do *discurso autoritário*, mecanismos de preservação à face do outro,de modelização e de implicação da enunciadora no discurso, que finalizam por produzir um *ethos* de "cumplicidade", que obtém, como resposta, um *pathos* de "adesão" da Assembleia, que se revela na carga emotiva crescente revelada na discussão.

Esses três elementos se tornam aliados na produção do *acordo* que emerge da negociação dos *argumentos* e *contra-argumentos* externalizados pelos participantes. Ainda que se alternem com momentos em que a gestão da argumentação ou a atuação da mediadora não propiciem a expansão dos conceitos, parece-me que esses elementos são suficientes para propiciar o entrelaçamento dos sentidos e a produção do significado compartilhado.

3.5 Cronotopo 3: o documento final

A leitura do documento final permite entrever as discussões descritas na seção anterior. O texto produzido pelos professores na cadeia de atividades propostas apresenta uma predominância de elementos que remetem a uma concepção de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural. É importante lembrar que o texto final é resultado da cadeia completa. Além disso, as atividades e as interações analisadas são apenas uma pequena parte da cadeia de atividades, nas quais se produziram os significados explicitados no texto final: muitas outras interações nos grupos analisados e nos demais foram produzindo os significados que, ao final, foram registrados no documento que analisamos a seguir.

Excerto 50 (Esse excerto continua na página seguinte)

(1) O Colégio Albert Sabin tem consciência da dupla face da missão educativa: a responsabilidade sobre a educação que quer oferecer às crianças e aos jovens e a consequente responsabilidade sobre os cidadãos que encaminhará à sociedade.

(2) Por meio do trabalho sistemático com conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, acredita-se que a educação escolar permita ao educando constituir-se como sujeito, nas interações, ao apropriar-se do conhecimento sócio-historicamente produzido e poder aplicá-lo de forma consistente para a compreensão do mundo que o cerca.

(3) Nosso objetivo é oferecer uma formação integral, que vise ao desenvolvimento biopsicossocial do estudante.

Diferentemente do texto anterior, que trazia como objetivo a formação intelectual do aluno, este novo texto, na Introdução do Marco Filosófico, apresenta uma visão dos

objetivos da escola em duas perspectivas: da formação do indivíduo e da atuação desses sujeitos na sociedade. Essa visão já apresenta uma ruptura com a perspectiva do documento anterior, que trazia, no parágrafo introdutório de sua missão, que a escola "***precisava***" "***formar gerenciadores de informações***". Essa ruptura se estrutura no plano das escolhas lexicais e dos conceitos para os quais essas escolhas apontam, também no plano da modalização, que reflete uma diferença no posicionamento da escola. Se o documento anterior trazia, como objetivo da escola, a formação cognitiva do aluno, o texto final vincula a missão à "***educação de crianças e jovens***" e aos "***cidadãos que encaminhará à sociedade***", permitindo entrever a visão da responsabilidade da escola em educar para a atuação no mundo. Essa perspectiva revela um movimento de afastamento da concepção cognitivista de ensino-aprendizagem e de aproximação com a concepção sócio-histórico-cultural.

Segundo David, "é objetivo da educação formar alunos que ajam no mundo, transformando-o em uma realidade melhor, e contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da independência dos alunos em suas ações" (2007, p. 57). Essa visão do papel da escola, inexistente no documento anterior, ganha relevo, nesse novo texto, como uma das dimensões em que se deve propor o desenvolvimento do educando ("***a dimensão da formação do cidadão para atuar, nas diferentes esferas de sua vida, posicionando-se, escolhendo e pautando* as *ações pelos valores do respeito, da justiça, da solidariedade, da generosidade, assim como para participar da vida social de forma reflexiva, crítica, colaborativa, proativa e criativa, tornando-se agente de transformação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.***").

A segunda ruptura que já se percebe no início da leitura do texto é no tom, no posicionamento da escola, que se revela pelas modalizações presentes no discurso. Ao contrário da *modalização deôntica* presente no texto anterior ("***Precisamos***"), esse novo texto se utiliza de *modalização lógica* ("***O Colégio Albert Sabin tem consciência da dupla face da missão educativa***"). Como já afirmado anteriormente, o segundo documento assume um caráter de apresentação de definições e recomendações/expectativas pela forte

presença de *modalizações lógicas* e *apreciativas*, em oposição ao caráter prescritivo do texto anterior, causado pela presença de muitos *modalizadores deônticos*.

No segundo parágrafo dessa introdução, nova *modalização apreciativa* ("***acredita-se***") revela que o que está ali afirmado é uma crença da equipe docente, um referencial por ela assumido ("***Por meio do trabalho sistemático com conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, acredita-se que a educação escolar permita ao educando constituir-se como sujeito, nas interações, ao apropriar-se do conhecimento sócio-historicamente produzido.***"). Esse conceito remete à concepção sócio-histórico-cultural (SHC) de ensino-aprendizagem, que, de acordo com David (2007) entende que a escola deve favorecer a apropriação dos saberes culturais pelo sujeito, bem como o desenvolvimento de seu pensamento conceitual de forma crítica.

Esse trecho traz, ainda, a divisão dos conteúdos em conceituais, atitudinais e procedimentais, mais uma vez enfatizando que não cabe à escola apenas o desenvolvimento cognitivo do alunos, mas também a formação de atitudes e procedimentos. E revela novamente uma adesão à concepção SHC, ao mencionar o conceito vygotskiano de constituição do sujeito a partir das interações. Se considerarmos, como dito anteriormente, que é interagindo com o outro em atividades, por intermédio da linguagem, que o homem se constitui como sujeito e se desenvolve, podemos entender que a atividade da escola é, tal como descrito nesse parágrafo do texto final, propiciar ao aluno o desenvolvimento por meio das interações que estabelece nas atividades que têm como motivo a apropriação do conhecimento sócio-histórico-culturalmente produzido.

Por fim, a introdução do Marco Filosófico apresenta, como objetivo da escola, o desenvolvimento "***biopsicossocial***" do aluno. A utilização desse termo, mais uma vez, distancia o texto de sua versão original, que enfatizava o desenvolvimento cognitivo, para propor uma abordagem mais ampla, considerando o aluno nos aspectos biológico, psicológico e social. Propõe quatro dimensões, nas quais este desenvolvimento deve acontecer, contemplando a esfera cognitiva, interpessoal, do desenvolvimento de potencialidades e de sua ação cidadã, como pode ser visto no excerto a seguir.

Excerto 51

Este desenvolvimento se dá pela formação em quatro dimensões:

*(1) a dimensão da **construção do conhecimento,** que possibilitará ao educando articular os diferentes saberes, produzir significados compartilhados e sentidos individuais e assumir, de forma autônoma e reflexiva, seu processo de aprendizagem, assim como mobilizar os saberes e aplicá-los à resolução de situações novas;*

*(2) a dimensão **interpessoal**, que permitirá ao aluno ser capaz de conviver, de se relacionar e de se comunicar por meio da utilização de diferentes linguagens e meios, descobrindo a si e ao outro nessa interação;*

*(3) a dimensão do **autodesenvolvimento**, que visa orientar o aluno no sentido do desenvolvimento de suas potencialidades e da autorrealização, e*

*(4) a dimensão da formação **do cidadão** para atuar, nas diferentes esferas de sua vida, posicionando-se, escolhendo e pautando suas ações pelos valores do respeito, da justiça, da solidariedade, da generosidade, assim como para participar da vida social de forma reflexiva, crítica, colaborativa, proativa e criativa, tornando-se agente de transformação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.*

É possível perceber que algumas das contradições que apareceram nas interações das atividades anteriores, continuam presentes no texto final, revelando, o que já havíamos observado: algumas discussões não avançaram para a produção de acordos ou de significados compartilhados e as contradições ou *questões controversas* permaneceram latentes. Um exemplo disso, é a presença concomitante no texto dos termos "***construir***" e "**produzir**", como pode ser observado no parágrafo 1 desse excerto em "***a dimensão da 'construção do conhecimento', que possibilitará ao educando articular os diferentes saberes, produzir significados compartilhados e sentidos individuais"***. E esse parágrafo apresenta muitas contradições. Ao mesmo tempo em que mantém a presença remanescente de léxico do campo epistemológico do cognitivismo, lança mão de mais dois conceitos da teoria vygotskiana, "***sentido***" e de "***significado compartilhado***". Por um lado, tangencia o conceito de agência ("***assumir, de forma autônoma e reflexiva, seu processo de aprendizagem***"), por outro, traz uma abordagem individualista e não responsabiliza o aluno pela aprendizagem do outro, ou vincula essa aprendizagem a uma responsabilidade de transformação social ("***como mobilizar os saberes e aplicá-los à resolução de situações novas***").

O parágrafo 2, ao definir a dimensão "**interpessoal**", retoma o conceito de interação como oportunidade de descobrir a si e ao outro, e traz o conceito de recurso mediacional, embora não nomeado, ao mencionar o uso de "***diferentes linguagens e meios***". Para Vygotsky,

> a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. O signo [...] constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle de próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (1930a/2003, p. 72, 73).

Os instrumentos e os signos, segundo Daniels (2001), são considerados recursos mediacionais, meios que, ao mesmo tempo em que propiciam aos indivíduos atuarem sobre os fatores sociais, culturais e históricos, permitem que sofram a ação deles. Embora, no parágrafo (1), a dimensão seja nomeada pelo termo "***construção***", os conceitos envolvidos na descrição dessa dimensão (*interação, sentido, significado compartilhado, recursos mediacionais*) estão vinculados à concepção SHC.

O parágrafo **(3)** descreve a *"**dimensão do 'autodesenvolvimento***", descrita como a orientação ao aluno para o desenvolvimento de potencialidades e a autorrealização. Como o texto não aprofunda esses conceitos, não é possível depreender qual é o significado desses dois termos, aparentemente vinculados ao senso comum. E o último parágrafo traz novamente a contradição. Ao lado da expressão "***construção de uma sociedade mais justa e igualitária***", apresenta conceitos vinculados ao universo epistemológico da teoria SHC, tais como "***participar da vida social de forma reflexiva, crítica, colaborativa, proativa e criativa***" ou "***tornando-se agente de transformação***".

Após descrever os pilares sobre os quais se estrutura o projeto da escola[53] e relatar sua vinculação ao programa de Escolas Associadas à UNESCO, mencionando as diretrizes

[53] Para atingir esses objetivos, o projeto da escola se estrutura em torno de quatro elementos essenciais, ou *pilares:*

1. a busca da **excelência acadêmica**, que se caracteriza pelo estabelecimento de altas expectativas de aprendizagem para todos os alunos e pelo constante investimento na qualificação das práticas pedagógicas;
2. o ensino eficaz de um idioma estrangeiro;

orientadas por essa organização[54], a introdução ao Marco Filosófico é concluída pelo parágrafo abaixo:

Excerto 52

Por conseguinte, a comunidade educativa acredita que o papel da escola é criar oportunidades e espaços de participação e oferecer uma série de atividades – algumas, nucleares e obrigatórias; outras, complementares e eletivas - para que cada aluno possa construir um trajeto pessoal de aprendizagem, constituído de vivências e interações de diferentes naturezas, de acordo com suas metas e seus próprios projetos.

Mais uma vez aparece a *modalização apreciativa* em "***acreditamos***", introduzindo um último conceito – o da estrutura modular, em que algumas atividades são "***nucleares e obrigatórias***", outras, "***complementares e eletivas***", propiciando ao aluno um itinerário formativo individual. No trecho referente às finalidades da educação, a referência ao cognitivismo, que estava fortemente presente no texto do documento anterior, é evanescida, dando lugar a uma cadeia lexical referente à teoria sócio-histórico-cultural (expressões marcadas em amarelo no excerto).

Excerto 53 (Esse excerto continua na página seguinte)

I.B.1 Finalidades

A finalidade educativa do Colégio Albert Sabin é oferecer às crianças e aos adolescentes oportunidades de se desenvolver:

3. a valorização da **qualidade de vida**, proposta por meio de um projeto voltado à prática de esportes, às atividades culturais e às ações sociais, e de um programa de ações de educação em Saúde;
4. a vivência do **encantamento**, entendido como convivência prazerosa pautada em valores. (Projeto Político-Pedagógico do Colégio Albert Sabin, 2014, p. 2)

[54] Como membro do Programa de Escolas Associadas à UNESCO, o Colégio Albert Sabin também assume os objetivos desta rede e busca educar para a *construção de uma cultura de paz*, para o *diálogo intercultural* e para a busca de atitudes que promovam o *desenvolvimento sustentável* do planeta. Ao mesmo tempo, incorpora também os pilares propostos pela UNESCO para a Educação do século XXI, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser*. (Projeto Político-Pedagógico do Colégio Albert Sabin, 2014, p. 2)

- como cidadãos criativos, críticos, corresponsáveis pela construção do próprio conhecimento, capazes de compreender e interpretar, consequentemente transformar a sociedade e a natureza em benefício do Homem, no plano social e coletivo;

- pautados em um pensamento sistêmico, conscientes de seu papel como participantes integrais da natureza, responsáveis pelo seu equilíbrio, desenvolvimento e por sua conservação;

- nos aspectos biopsicossociais e éticos, o que lhes concede uma aprendizagem rica em experiências necessárias ao desenvolvimento de sua personalidade;

- no acesso ao conhecimento, na forma de organizá-lo, de criticá-lo, de selecioná-lo, de socializá-lo e, sobretudo, reinventá-lo para poder aprofundá-lo, visando à aquisição de competências, habilidades e atitudes necessárias à autonomia intelectual do homem/cidadão que atua em um mundo globalizado;

- no amor à liberdade e no senso de responsabilidade pessoal e social, assumindo responsabilidades e as consequências de seus atos;

- como sujeitos capazes de atuar no mundo do trabalho segundo princípios de respeito por si mesmos, pelos outros e pelos recursos naturais e materiais da comunidade e da sociedade;

- como alunos aprendentes, curiosos, com hábitos de aprendizagem que lhes permitam estar em um processo de educação permanente;

- tendo compreensão do sistema econômico, político e social, da tecnologia, das artes e dos valores fundamentais da sociedade;

- tendo capacidade de utilizar crítica e criativamente as diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo;

- respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua, da solidariedade, do respeito na interação do trabalho em equipe, preservando os valores éticos necessários à convivência humana.

É interessante observar que a estrutura anterior, que introduzia as finalidades com a expressão "***Formar pessoas***" e trazia uma sequência de estruturas verbais, com a predominância de verbos mentais, foi substituída por uma estrutura que sinaliza os limites

da atuação da escola: o compromisso não é mais "***formar pessoas***", mas "***oferecer às crianças e aos adolescentes oportunidades de se desenvolver***", seguido de um elenco de qualificações desse desenvolvimento. Essa mudança de estrutura gera uma mudança no tom do texto, que passa a ser menos incisivo e autoritário, e expressa um sentimento de que a atuação da escola tem uma contrapartida que é a atuação do educando.

Apesar das contradições ainda presentes no texto, é possível afirmar que há um movimento na direção da concepção SHC nessa versão, na mesma medida em que havia forte predominância da concepção cognitivista na versão anterior. O excerto abaixo descreve os presupostos para as práticas docentes e apresenta, como fundamentos para as estratégias didáticas os conceitos que descreverei a seguir.

Excerto 54

O Colégio Albert Sabin assume os seguintes pressupostos para a escolha de suas estratégias:

a) o aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem e produz seu conhecimento por meio das atividades e interações que realiza;
b) as práticas escolares devem estimular o desenvolvimento das funções superiores do pensamento, bem como privilegiar a produção do conhecimento, e
c) o professor é mediador do processo de aprendizagem.

Esse excerto reitera, como pressupostos para a prática docente, conceitos da teoria sócio-histórico-cultural que haviam sido mencionados anteriormente no texto. Encontram-se resumidos nesse trecho os conceitos da teoria SHC que incidem sobre a escola. O item a) refere-se ao conceito de produção de conhecimento por meio das atividades e interações, e enfatiza a agência do aluno, qualificando-o como "***sujeito de seu processo de aprendizagem***". O segundo item define a função da escola como a de fornecer o estímulo ao desenvolvimento das funções superiores e à produção do conhecimento.

Para Vygotsky (1930/2003), é na relação com o outro, desde seu nascimento, que o homem reorganiza as funções psicológicas inferiores, ligadas às necessidades biológicas de

sobrevivência como fome, sede e sono, pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Rego (1994/2003), o controle consciente do comportamento humano, bem como o desenvolvimento da atenção, do pensamento abstrato, do raciocínio dedutivo, da capacidade de planejar, entre outras ações são possibilitadas pelas funções psicológicas superiores. Conforme o documento final apresenta em seus pressupostos, numa concepção SHC, cabe à escola possibilitar aos alunos o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a abstração e a generalização, e o desenvolvimento das relações sociais por meio do acesso ao conhecimento científico.

E o terceiro pressuposto apresenta a função do professor, numa perspectiva SHC, como mediador. Estendendo o conceito de mediação proposto por Vygotsky, Pontecorvo (2005) nomeia o papel do professor como de mediação didática. Para a autora, a mediação didática possibilita a transformação dos conceitos baseados no senso comum para os conhecimentos científicos. O papel do professor, nessa perspectiva, estaria comprometido com o oferecimento do contato com o conhecimento científico, por meio da "experiência escolar", a partir dos conhecimentos espontâneos, resultantes das "experiências cotidianas" dos alunos.

Apesar desse excerto estar fortemente fundado nos conceitos da teoria SHC, a sequência do texto traz novamente à tona as contradições e elementos remanescentes da proposta anterior e das dúvidas e imprecisões que já haviam se revelado nas discussões analisadas, como pode ser percebido no excerto a seguir.

Excerto 55

Isso posto, as estratégias e práticas escolares devem procurar privilegiar os seguintes pontos:

a) consideração do conhecimento prévio do aluno;
b) interdisciplinaridade e integração entre as diversas áreas do conhecimento;
c) contextualização dos conteúdos e aproximação da vida prática;
d) desenvolvimento de habilidades e competências que levem à aquisição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;
e) protagonismo do aluno, privilegiando a construção do conhecimento, e não sua simples reprodução;
f) estímulo ao desenvolvimento da colaboração, da criticidade e da criatividade.

> *As atividades podem ser organizadas nas modalidades de projetos, sequências didáticas, como atividades permanentes ou ocasionais, ou como rotinas. Os professores devem procurar, ainda, utilizar-se de diferentes ferramentas, meios, tecnologias e linguagens com vistas a proporcionar estratégias eficientes e estimulantes, que propiciem o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem e o atendimento a diferenças individuais.*

Nesse excerto, que apresenta os pontos a serem considerados na escolha das estratégias e práticas docentes, os conceitos alternam sua filiação. É possível observar pontos mais vinculados à teoria SHC, tais como os itens a, c e f, que propõem "***a consideração do conhecimento prévio do aluno***", a "***contextualização dos conteúdos e aproximação da vida prática***" e o "***estímulo ao desenvolvimento da colaboração, da criticidade e da criatividade***", respectivamente. Por outro lado, ainda pode ser percebida a presença remanescente de conceitos vinculados ao cognitivismo, como a preocupação com a interdisciplinaridade expressa no item b, a referência ao desenvolvimento de "***habilidades e competências***", presente no item d, e a menção à "***construção do conhecimento***" em contraposição a sua "***reprodução***", revelada no item e.

O parágrafo conclusivo descreve a possiblidade do recurso a diversas modalidades organizativas e recomenda a utilização de estratégias diversificadas para propiciar o "***engajamento dos alunos no processo de aprendizagem e o atendimento a diferenças individuais***". Embora essas modalidades organizativas não impeçam a utilização de performances[55] e atividades sociais [56], a falta da menção a elas, bem como da explicitação dos pressupostos teóricos que fundamentam as escolhas, não permite vislumbrar nesse trecho o mesmo viés SHC presente no excerto anterior. Numa perspectiva SHC, a formação para a agência e a transformação da sociedade são objetivos centrais. Conforme afirma

[55]A prática da performance oferece aos participantes oportunidade de, por meio da brincadeira, exercerem papéis como "situações de representação simbólica de experiências reais, com seus conflitos, tensões, concordâncias e discordâncias, expressos não só por meio de enunciados verbais mas também por gestos, atitudes, sentimentos e posturas [...]" (PRETINI, 2011, p.25)

[56] "O ensino por meio de Atividades Sociais enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos na 'vida que se vive' (Marx e Engels, 2006:26). Nesse sentido, organiza-se para trabalhar com os diferentes componentes da atividade: sujeitos, artefatos, objetos, comunidade, regras e divisão de trabalho."(LIBERALI, 2009, p. 11)

Liberali (2005), se o objeto idealizado no planejamento educacional estiver em conexão com as atividades sociais, na seleção dos conteúdos, abre-se um caminho para que os conhecimentos necessários para que as pessoas possam agir e intervir em seu contexto social sejam reconhecidos, ou seja, para que se possa ensinar as regras e instrumentos essenciais para viver coletivamente.

Ao mesmo tempo, nesse trecho, o objetivo explicitado para a utilização de estratégias diversificadas é o engajamento dos alunos e o atendimento às diferenças individuais. Não há menção à necessidade de se buscar as melhores estratégias para garantir a eficiência da prática docente ou de sua vinculação às práticas sociais para o estabelecimento de conexões do saber escolar com a realidade. Esse retorno ao texto anterior presente nesse parágrafo é redundado pela modalização utilizada: um dos poucos momentos, nesse texto final, em que se utiliza *modalização deôntica* ("***Os professores devem procurar***"), com destinatário explicitado para quem a "ordem" é dirigida. É interessante ressaltar que, em todo o documento, o texto se refere ao Colégio Albert Sabin ou a "nós", como *dêitico de pessoa.* Este é o único trecho do texto em que a dissociação escola/professor aparece.

Embora ainda estejam presentes alguns elementos remanescentes da concepção cognitivista, pode-se perceber, nesse texto final, não apenas uma predominância de escolhas lexicais vinculadas ao campo epistemológico da teoria sócio-histórico-cultural, como a apresentação reiterada dos conceitos que fundamentam esse quadro teórico. A oscilação que permanece, entretanto, aliada ao conhecimento e à análise das interações, nos permitem afirmar que, se há um movimento nessa direção, ainda é inicial e titubeante. Na próxima seção, apresento um resumo dos dados analisados para fornecer uma visão mais clara dos avanços e limites desse processo.

3.6 Os sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem: resumo do mapeamento

Resumo, nas tabelas, a seguir, os significados sobre ensino-aprendizagem identificados nos textos inicial e final, e os sentidos e significados presentes nas interações discursivas realizadas nas diferentes atividades propostas, agrupados em a) o objetivo e o papel da escola, b) o conceito de desenvolvimento e c) conceitos e escolhas lexicais.

Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 1: Objetivo e papel da escola

Documento Inicial	Interações discursivas	Documento final
1) Visão do objetivo da escola como o desenvolvimento apenas intelectual do aluno, com ênfase nas habilidades cognitivas. ***"Precisamos estimular o nosso aluno a novas conquistas intelectuais, de tal modo que ele participe ativamente da construção do seu próprio conhecimento."***	1) Sentimento de desconforto com o foco no desenvolvimento cognitivo expresso no documento inicial. **"*Antonio. Eu sinto falta... o texto me parece muito preocupado com a questão do ensinar, de conhecimentos, de informação, e esquece o outro papel da escola que é o papel de sociabilizar!..."*** (E44; T10; GT2)	1) Visão dos objetivos da escola em duas perspectivas: da formação do indivíduo e da atuação desses sujeitos na sociedade. ***"O Colégio Albert Sabin tem consciência da dupla face da missão educativa: a responsabilidade sobre a educação que quer oferecer às crianças e aos jovens e a consequente responsabilidade sobre os cidadãos que encaminhará à sociedade."***
	2) Introdução da compreensão do papel da escola na educação para a agência e a transformação social. ***"Helena. Então tá, esse agente, ele não é um sujeito, ele é um agente. A nossa proposta é que ele seja agente."***(E46; T11; GT2) ***"Antonio. É e eu gostaria de... assim: desenvolver, eu acho que não é enfrentar o mundo, acho que é transformar***."(E44;T3; GT2)	2) Compreensão do papel da escola na educação para a agência e a transformação social. **"*Este desenvolvimento se dá pela formação em quatro dimensões:*** ***[...]*** ***d)a dimensão da formação do cidadão para atuar, nas diferentes esferas de sua vida, posicionando-se, escolhendo e pautando suas ações pelos valores do respeito, da justiça, da solidariedade, da generosidade, assim como para participar da vida social de forma reflexiva, crítica, colaborativa, proativa e criativa, tornando-se agente de transformação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária."***

Quadro 28: Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 1: Objetivo e papel da escola. Elaborado pela autora.

Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 2: Conceito de desenvolvimento

Documento Inicial	Interações discursivas	Documento final
1) Compreensão de que a aprendizagem acontece em etapas ou fases pré-definidas. ***"Nós, como Escola, preocupamo-nos com conteúdos, informações, porém sem perder de vista que elas sejam adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo da faixa etária com a qual estamos trabalhando."***	1) Rejeição ao conceito cognitivista de etapas de desenvolvimento. ***"Heitor. E se a gente retirasse 'etapa'e colocasse assim: respeitando o seu tempo de aprendizagem?"***(E42; T26; GT4) 2) Discussão do conceito de ZPD, embora com imprecisões. ***"Coord 2. Porque pro Vygotsky você caminha pela zona de desenvolvimento proximal independente do estágio, ou da hipótese contemplada. Então, individualmente, com os seus pares, você caminha e vai avançando. Diferente do Piaget, que é uma coisa mais marcada, né, os estágios."***(E42; T15; GT4)	1) Esses conceitos não aparecem no documento final.

Quadro 29: Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 2: Conceito de desenvolvimento. Elaborado pela autora.

Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 3: Conceitos e escolhas lexicais

(Este quadro continua nas páginas 243 e 244.)

Documento Inicial	Interações discursivas	Documento final
1) Predominância de escolhas lexicais que sinalizam a adesão a uma concepção cognitivista de ensino aprendizagem. ***"Precisamos formar agentes gerenciadores de informações e não meros acumuladores de dados."***	1) Rejeição de escolhas lexicais e conceitos referentes ao behaviorismo. ***"Beatriz. Eu acho perigosa a palavra transmissão, né? Não sei vocês, vocês gostam dela? Porque parece um saco vazio, e aí você vai enchê-lo de conteúdos, mesmo ele dizendo que a gente vai redimensionar o significado, depois ele***	1) Presença remanescente de conceitos e escolhas lexicais vinculados ao cognitivismo. ***"a dimensão da construção do conhecimento, que possibilitará ao educando articular os diferentes saberes, produzir significados compartilhados e sentidos individuais e assumir, de forma autônoma e reflexiva, seu processo de***

	usa a palavra transmitir!"(E35; T3; GT4) 2) Oscilação entre conceitos referentes ao cognitivismo e à teoria sócio-histórica, representada pela recorrente discussão sobre as escolhas lexicais "construir"e "produzir". ***"Patrícia. Na letra a. Ele é sujeito de seu conhecimento... Ele produz ou constrói?"(E39; T3; GT2)*** ***"Coord 1. Qual é a diferença assim tão grande entre produção e construção?"***(E39; T6; GT2) ***"Bruno. Socioproducionismo aqui.*** ***Priscila. Parece a questão do produto, lembra produto né, uma coisa mais estanque, mais fechada. Eu acho que construir vai agregando, né, não necessariamente tem um..."***(E41; T2 e 3***)*** 3) Problemas de compreensão sobre as diferenças e semelhanças entre as teorias de Piaget e Vygotsky. ***"Dir 1. Na verdade, o que varia muito é a nomenclatura. Um fala em construção, outro fala em produção…"(E43;T8; CG)*** 4) Adoção de escolhas lexicais e conceitos referentes à teoria SHC. ***"Assist 4. Mesmo porque os pressupostos, eles estão muito mais com o pé no sociointeracionismo, porque fala "sujeito de processos", é Vygostky; aí fala das práticas***	***aprendizagem, assim como mobilizar os saberes e aplicá-los à resolução de situações novas;"*** ***"Isso posto, as estratégias e práticas escolares devem procurar privilegiar os seguintes pontos:*** ***[...]*** ***b)interdisciplinaridade e integração entre as diversas áreas do conhecimento;*** ***[...]*** ***d)desenvolvimento de habilidades e competências que levem à aquisição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;*** ***e)protagonismo do aluno, privilegiando a construção do conhecimento, e não sua simples reprodução;[...]"*** 2) Adoção predominante de escolhas lexicais e conceitos que remetem à concepção sócio-histórica (constituição dos sujeitos, interação, produção de conhecimento, criticidade, criatividade, colaboração, mediação, agência). ***"Por meio do trabalho sistemático com conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, acredita-se que a educação escolar permita ao educando constituir-se como sujeito, nas interações, ao apropriar-se do conhecimento sócio-historicamente produzido.***" ***"O Colégio Albert Sabin assume os seguintes pressupostos para a escolha de suas estratégias:*** ***a) o aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem e produz seu conhecimento por meio das atividades e interações que realiza;*** ***b) as práticas escolares devem estimular o***

	escolares nas funções superiores, é Vygotsky. Quando eu falo do professor mediador, e não facilitador, é Vygotsky. Quer dizer, os nossos três pressupostos são sociointeracionistas! Então não cabe o Piaget aqui!"(E43; T42; CG) ***"Antonio. A ideia de construir é você pegar os elementos...*** ***Coord 1. Que você já tem.*** ***Antonio. Que você já tem...*** ***Coord 1. A gente parte do que a criança tem, do seu conhecimento cotidiano, e a gente dá elementos pra ela desenvolver o conhecimento científico, não é isso?*** ***Coord 1. Ela parte do que ela tem…*** ***Antonio. Você tem vários elementos, você os combina e forma outra coisa...*** ***Coord 1. Há a formação de um novo conhecimento.*** ***Antonio. Pega uma série de informações e produz alguma coisa."***(E39; T12-19; GT2) ***"Ivana. Na minha maneira de compreender, socioconstrutivismo coloca todo o papel da própria aprendizagem no próprio aluno; enquanto no sociointeracionismo, você tem uma relação do sujeito com o mundo para a produção de conhecimento. São modos de compreender ensino-aprendizagem bastante diferentes. Eu... não sei, na minha maneira de compreender, eu acredito que nós desenvolvemos um trabalho que caminha mais para o sociointeracionismo que para o socioconstrutivismo."*** (E49; T5: P)	***desenvolvimento das funções superiores do pensamento, bem como privilegiar a produção do conhecimento, e*** ***c) o professor é mediador do processo de aprendizagem.*"**

Quadro 30: Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 3: Conceitos e escolhas lexicais. Elaborado pela autora.

É possível identificar, ainda, significados presentes exclusivamente nas interações discursivas, que não emergem dos documentos, mas surgem da discussão dos textos em comparação com as práticas da escola. Registro esses significados na tabela a seguir.

Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 4: o socioconstrutivismo
(Este quadro continua na página seguinte.)

Interações discursivas
Preocupação com a autodenominação de escola socioconstrutivista, que tomou a forma de 1) preocupação com a coerência do texto como elemento regulador das práticas; **"*Assist 1. Eu me pergunto até que ponto não engessaria pôr os autores.*"**(E43; T43; CG) ***"Helena. Quando você diz perspectiva socioconstrutivista, nós sabemos o que é. Mas o que é isso hoje para o Sabin?"***(E48; T10; GT2) 2) manifestação de um sentimento de incoerência entre o que se preconiza e o que se pratica; ***"Antonio. Mas o que está acontecendo é o seguinte: nós estamos tendo um discurso e tendo outra prática!"*** (E47; T22; GT2) ***"Irene. A minha ideia é assim: é muito bonito da gente estar colocando, né, mas, assim, está só no papel ou na prática também?"***(E47; T1; GT2) 3) sentimento de falta de conhecimento ou competência para discutir essa questão e ***"Antonio. Nós não temos ideia do que significa a palavra construir e produzir na questão conceitual dos dois."***(E41; T7; GT2) ***"Helena. […]Pra mim, socioconstrutivismo já virou algo que está incorporado... quer dizer, você tinha que saber o que é isso, entendeu?"***(E48; T; GT2) ***"Ítalo. Eu lembro um pouquinho dos pilares da escola e dos fundamentos da escola, como a escola iniciou, ela iniciou como socioconstrutivista, ela pode ter caminhado por caminhos diferentes e que esteja até indo... com projetos sociointeracionistas, mas a gente precisaria rever melhor esses conceitos pra poder votar, e não votar no calor da discussão sem saber melhor, né, a gente está fazendo um projeto novo. Eu acho que é muito cedo pra votar assim. Acho que precisaria um momento mais aprofundado disso."*** (E49; T9; P) ***"Helena. Eu acho que é exatamente o que ela falou, e revisitar as nossas práticas mesmo, né?"*** (E49; T13; P) 4) discussão da vinculação entre as escolhas lexicais e a adesão teórica. ***"Coord 2. Eu acho que não, viu, Hilda, não é necessariamente uma palavra que garante a proposta."***(E42;T13: GT4) ***"Dir 1. Mas quando a gente diz socioconstrutivista...*** ***Coord 2. Mas posso dizer? A gente já ficou 'em cima do muro' lá no Filosófico…***

Dir 1. A gente está abraçando a nossa esquizofrenia!" (E43; T 4-6; CG)
"*Assist 3. Mas me incomoda… Não tem uma coisa mais... fica tudo implícito, tudo no ar! Não tem uma coisa ali que a gente realmente faz."* (E43; T37; CG)
"Bruno. Na hora que a gente bota ali estratégias, práticas, e nós não fizermos isso, a gente pode ser questionado? Será? Entendeu, A? É um desejo... é um desejo... mas se a gente não conseguir fazer isso... E aí?" (E48; T61; GT2)
"Bruno. Então, se uma parte dos...um segmento do Colégio fizer isso, já resolve? Entendeu? Vamos imaginar que lá fizesse... É isso que eu estou perguntando. A escola tem que ser de cabo a rabo pra ser… se chamar assim?" (E48; T83; GT2)

Quadro 31: Sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem 4: O socioconstrutivismo. Elaborado pela autora.

3.7 Os sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem: conclusões

Para finalizar a interpretação dos dados estudados, cabe debruçar-me novamente sobre os objetivos e as perguntas de pesquisa, que repito aqui, para que o leitor possa me acompanhar. Nessa pesquisa, meu objetivo foi, a partir da análise dos documentos inicial e final do Projeto Político-Pedagógico da escola estudada e das interações discursivas ocorridas entre os participantes, durante as atividades de escrita do segundo documento, compreender criticamente se e como a gestão das atividades e a organização da argumentação possibilitaram que essa rede se configurasse em uma Cadeia Criativa para a produção de significados compartilhados entre os participantes em uma Cultura de Colaboração.

Para atingir esse objetivo, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

(a) Que sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem emergem dos documentos inicial e final e das discussões nas atividades ao longo de dois anos de projeto?

(b) A gestão das atividades e a organização da argumentação possibilitaram a configuração de uma Cadeia Criativa para a produção de significados compartilhados entre os participantes em uma Cultura de Colaboração? Como?

Feito o mapeamento dos sentidos e significados que emergiram dos documentos e das discussões e analisadas as interações discursivas, é possível afirmar que, embora tenha havido uma externalização de sentidos nas atividades e eventuais entrelaçamentos das vozes, não houve, de forma predominante, a produção de significados compartilhados estáveis ao longo do processo. Apesar de ser perceptível um movimento de mudança das escolhas lexicais e do caráter do texto, resultante do trabalho, a análise mais aprofundada das interações discursivas e das escolhas lexicais do documento final sinalizam a reiterada falta desse acordo e desse significado compartilhado.

Podemos tomar como exemplo as dicussões retratadas nos excertos 38, 40 e 41 sobre os conceitos de "***construção***" e "***produção***" de conhecimento. O excerto 38 registra a discussão da Plenária, que deliberava sobre a dúvida encaminhada pelos GTs. Após explanação da Diretora 1 sobre o significado de cada um dos conceitos, a Assembleia votou, escolhendo a utilização de "***construção do conhecimento***". No excerto 40, podemos observar a resposta de Antonio e Coord 1 a novo questionamento apresentado pelo GT2 sobre o termo, em que, por *mecanismo de permeabilidade*, conceituaram "***produção do conhecimento***", embora nomeando-a como "***construção***"[57] e utilizando o conceito da transição do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico. Esse retorno à questão, bem como a imprecisão do tratamento ao conceito dado pelos participantes revela que, embora o grupo tivesse participado da Assembleia anterior, discutido e, inclusive, votado para a escolha do conceito a ser adotado no texto, não havia internalizado efetivamente um significado compartilhado que tivesse sido ali produzido. No excerto 41, Bruno retomou novamente a discussão e Antonio revelou, de maneira enfática, o desconhecimento desses conceitos[58]. Por fim, a presença remanescente do uso indistinto

[57] *Antonio. A ideia de construir é você pegar os elementos... Coord 1. Que você já tem.Antonio. Que você já tem... Coord 1. A gente parte do que a criança tem, do seu conhecimento cotidiano, e a gente dá elementos pra ela desenvolver o conhecimento científico, não é isso? Coord 1. Ela parte do que ela tem…Antonio. Você tem vários elementos, você os combina e forma outra coisa... Coord 1. Há a formação de um novo conhecimento.Antonio. Pega uma série de informações e produz alguma coisa.***(E40; T12 a 19)**

[58] *Antonio. Nós não temos ideia do que significa a palavra construir e produzir na questão conceitual dos dois.***(E41; T7)**

dos dois termos no documento final reafirma essa percepção de que, apesar das inúmeras discussões sobre os conceitos, não se consolidou um significado compartilhado estável.

A despeito da fragilidade dessa produção, a partir dos significados levantados, foi possível perceber que, em alguns momentos, houve entrelaçamento dos sentidos, seja no interior da atividade em si, seja interpenetrando as diferentes atividades e fóruns. A gestão das atividades incentivou esse entrelace, uma vez que uma reflexão iniciada no grupo de trabalho era encaminhada, por registro escrito, para a Comissão, que dava continuidade a sua discussão, transformava em texto e devolvia ao próximo grupo, que a aprofundava e encaminhava à plenária. Ao mesmo tempo, alguns significados como, por exemplo, a rejeição ao conceito de transmissão de conhecimento ou a percepção de falta de preparo teórico para a discussão de alguns tópicos, eram tão fortes para a comunidade que apareciam concomitantemente em diversos grupos de trabalho, emergindo da cultura escolar nas discussões dos três grupos acompanhados, assim como nos demais, o que pôde ser percebido a partir dos registros das discussões. Um desses momentos pode ser observado no excerto 49, quando Ítalo, Ieda e Helena externalizaram os significados produzidos pelo grupo nos excertos 47 e 48 (é necessário rever as práticas da escola para resolver o contradição entre discurso e prática que gera desconforto na equipe docente), e no excerto 41 (é preciso aprofundar-se na teoria, pois não se tem clareza dos conceitos e das matrizes teóricas a que estão vinculados).

Os dados indicam que a cadeia foi conduzindo a um movimento na direção da consolidação de uma opção pela concepção sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem e a um gradativo abandono das escolhas lexicais e dos conceitos referentes à concepção cognitivista. Embora o trajeto tenha sido permeado por inseguranças e imprecisões conceituais e teóricas, os sentidos externalizados foram sinalizando esse caminho, o que se revelou na escrita do texto final, que abandonou quase totalmente as referências das duas teorias anteriores e trouxe, com muita força, os conceitos relativos a essa nova concepção. Por outro lado, o conflito gerado por essa movimentação dos significados compartilhados acabou por causar um desconforto e a percepção de novas necessidades: aprofundamento teórico sobre as concepções de ensino-aprendizagem e revisão das práticas escolares. Essa

nova necessidade, ou motivo, deu origem a uma nova cadeia de atividades, que se iniciou a partir do dispositivo formativo solicitado e das atividades que foram propostas a partir dele.

Se considerarmos o conceito de Cadeia Criativa como redes de atividades intencionalmente interligadas, que apresentam compartilhamento de significados, cujos traços permanecem e se recriam, entrelaçando-se, de forma criativa, em todos os sistemas, podemos observar que a gestão das atividades as constituiu como uma rede intencionalmente interligada, mas houve, por vezes, prejuízo do compartilhamento, da recriação e do entrelace criativo dos significados. Na CC, por meio de seu trabalho e experiência subjetiva, o ser humano criativo traz um novo sentido para o significado social do fenômeno, ampliando os sentidos de um objeto, palavra ou símbolo. A instauração do novo sentido, entretanto, só é possível mediante a produção de significados compartilhados, o que possibilita a evolução desses significados numa comunidade semiótica (SANTOS, 2010).

Na mesma direção, tomando como referência o conceito de colaboração proposto nesse trabalho, a observação das interações empreendidas no interior das atividades revelou uma flutuação das características atribuídas a esse modo de gestão (*responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, e mutualidade*). Nas atividades descritas e analisadas, pude perceber a atuação conjunta intencional dos participantes da cadeia de atividades, compartilhando o objeto, mas, conforme já demonstrado, não se estabeleceu, como padrão, o compartilhamento de sentidos e o desenvolvimento individual e coletivo decorrentes desse modo de interação.Também aqui, por vezes, a ausência da produção de significados compartilhados estáveis é evidência de ausência de colaboração.

A interpretação dos dados me permite afirmar que a origem desse enfraquecimento, ou seja, da flutuação na constituição de uma Cadeia Criativa em uma Cultura de Colaboração, está na organização da argumentação, que, conforme descrito nas seções anteriores, apresentou, com frequência, os seguintes elementos:

1) ausência de *mutualidade* nas discussões, com falta de consideração da voz do outro ou da participação de todos os integrantes;

2) não incentivo à externalização de sentidos ou à explicitação das contradições, o que provocou a falta da *deliberação*;
3) abandono das *questões controversas* sem a produção de um acordo ou *conclusão*;
4) presença da redação do texto como um distrator;
5) falta de fundamentação teórica, que impediu a reflexão crítica sobre os conceitos discutidos;
6) presença de *discurso autoritário*, que conduziu ao silenciamento das vozes.

Dessa constatação emerge uma questão: a que atribuir essas características que permearam a atuação dos gestores nessa cadeia de atividades? Faço, a seguir, o levantamento de algumas hipóteses que podem iluminar a compreensão do processo.

A primeira hipótese que pode explicar a presença desses elementos na organização argumentativa das atividades descritas me é trazida pela pesquisa de Gatto, que realizou um levantamento dos sentidos de colaboração entre professores de Inglês nessa mesma escola, em 2014. Em seu estudo, a pesquisadora observou que o sentido que circulava entre os professores-participantes, bem como caracterizava sua atuação, era o de colaboração confortável, definido como uma forma de interação "com foco no imediato, de curto prazo, e na prática" (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.75) e que não implica os princípios da prática reflexiva sistemática. Na colaboração confortável, assiste-se à predominância do oferecimento de conselhos, troca de atividades e dicas, partilha de materiais, de natureza mais imediata, específica e técnica. É dada grande ênfase ao partilhar e ao celebrar experiências, e pouca ênfase ao questionar o que ocorre internamente e além de suas paredes. Segundo a autora,

> Este sentido de colaboração não pressupõe que os professores tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias ou discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. Ou seja, a colaboração confortável não cria oportunidades para que os professores aprendam a estruturar seu discurso através de descrições claras e objetivas, sem julgamento de valores. Não há questionamentos sobre os pontos de discordância, nem propostas de reconstrução são criadas a partir do processo de compartilhamento de significados sobre as práticas escolares por meio da negociação entre os participantes. (GATTO, 2014, p. 29)

A autora opõe essa categoria à colaboração crítica, conceito que se aproxima ao que aqui descrevo como colaboração e caracterizo pelos cinco elementos anteriormente descritos nesse trabalho (participação coletiva em um mesmo sistema, rede ou cadeia de atividades; intencionalidade; compartilhamento de sentidos e produção de significados compartilhados; desenvolvimento individual e coletivo dos participantes; presença da contradição). Para a autora, esse é um padrão de interação que "potencializa a partilha de sentidos, incentiva a reflexão e apresenta postura responsiva, podendo aumentar a relação positiva entre os sujeitos e, consequentemente, sua potência de agir" (GATTO, 2014, p. 38).

O que distingue esses dois tipos de colaboração é a presença ou ausência do enfrentamento das contradições e, por consequência, a externalização de sentidos e a produção de significados compartilhados. Se a colaboração crítica se caracteriza pela externalização das contradições e conflitos para a produção de novos significados e o desenvolvimento dos participantes, a colaboração confortável revela uma preocupação constante com a manutenção das relações e a preservação da face, própria e do outro, conduzindo a evitar enfrentamentos, riscos e quaisquer situações que tragam "desconforto".

A presença marcada de uma cultura de colaboração confortável nessa comunidade semiótica justificaria alguns dos padrões observados na organização argumentativa, como o recorrente abandono das *questões controversas* e a busca frequente de "soluções de conciliação", uma vez que a preocupação em "salvar sua pele" e as dos outros, evitando provocar sentimentos negativos, assim como a presença de um relacionamento basicamente defensivo, com pouca liberdade de escolha e pouco comprometimento são características predominantes desse padrão de interação (GATTO, 2014). A opção por esse padrão também explicaria a oscilação da presença de *responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, e mutualidade,* que aparecem em momentos leves e pouco comprometedores, e estão ausentes nos momentos de conflito.

O segundo elemento que me parece ter contribuído para produzir a fragilidade na organização da argumentação na cadeia estudada refere-se à ausência da reflexão crítica, entendida com "um pensar que, consciente, encontra apoio em fundamento teórico e não no senso comum" (NININ, 2013, p. 69). Conforme defini na seção 1.3, a criticidade se

caracteriza por uma intervenção que busca, ao mesmo tempo, entender e transformar a realidade, com vistas a, em situações argumentativas, partindo de uma controvérsia ou conflito, achar um ponto de acordo para a produção de novos saberes (ARANHA, 2009; LIBERALI, 2009). Ao mesmo tempo, assumi como pressuposto que a gestão, na perspectiva da TASHC, implica um valor crítico, criativo e colaborativo através do qual os indivíduos têm a oportunidade de se engajar em processos constantes de aprendizagem e desenvolvimento individuais e coletivos. Quando, nesse estudo, refiro-me à produção de significados compartilhados ou de conhecimento, não se trata, portanto, de qualquer conhecimento, mas sim de uma produção crítica do conhecimento, ou seja, aquela que, informada pelas teorias e pelo conhecimento científico, gera aprendizagem e desenvolvimento dos participantes.

Uma característica que aparece com muita força nos dados é a fragilidade dos mediadores no tratamento da fundamentação teórica, que frequentemente permitiu que a discussão ficasse circunscrita ao senso comum ou fosse permeada por imprecisões, eventualmente até equívocos. Nesse sentido, a argumentação empreendida nas atividades da cadeia não permitiu a ressignificação dos conceitos em discussão: não houve uma ampliação dos sentidos-significados trazidos pelos participantes porque as intervenções dos mediadores não propiciaram a síntese dialética entre construtos teóricos e os tópicos em debate.

Nas atividades estudadas, é possível identificar momentos em que a falta de fundamentação teórica restringe as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes. Menciono, a título de exemplo, duas: os excertos 37 e 43. No primeiro excerto, a *questão controversa* se pautou na escolha entre "***construir o cidadão***"ou "***formar o cidadão***". O grupo se dividiu em duas posições. O primeiro entendia que deveria ser utilizado "***formar***", pois considerava o conhecimento prévio do aluno, contrariamente a "***construir***", que sugeria que se criava a partir do zero, como se o aluno fosse uma tábula rasa. O segundo grupo definia formar como "***colocar na forma***", submeter a padrões, e preferia a utilização de "***construir***", que entendia revelar uma ação permanente. A discussão, embora tenha sido sustentada por *argumentos de definição, causalidade*,

analogia, exemplificação, navegou pelo senso comum. Em nenhum momento, os participantes foram convidados a estabelecer uma reflexão crítica sobre seus sentidos, o que poderia ter sido feito por meio da confrontação com a fundamentação teórica. Essa restrição ao universo do senso comum impediu a expansão dos conhecimentos sobre esses dois termos carregados de significados vinculados às teorias a cujos campos epistemológicos pertenciam.

O segundo excerto retrata uma discussão empreendida pela Comissão Gestora. Na reflexão sobre inserir ou não uma nota de rodapé sobre os autores que fundamentam a concepção socioconstrutivista, o grupo se dividiu em duas posições: alguns sentiam necessidade de explicitar a adesão a uma proposta, sugerindo a manutenção do termo; outros acreditavam ser desnecessária essa menção, entendendo que os princípios descritos na proposta traziam implícita essa filiação. Nesse excerto, é possível observar que muitos sentidos são externalizados e as vozes se entrelaçam nas interações, de forma colaborativa, mas imprecisões teóricas e equívocos se revelam na explicitação dos sentidos de alguns participantes e poderiam ter sido mais exploradas propiciando o desenvolvimento dos gestores, pela confrontação com a teoria. Embora o grupo tivesse mencionado a importância de se retomar as teorias com a equipe docente, pois alguns professores não as conheciam, pareceu não se dar conta das próprias contradições e das dúvidas e imprecisões que necessitavam de aprofundamento teórico para serem explicitadas (Quais os conceitos específicos de cada um dos teóricos mencionados, em que efetivamente divergiam e quais os pontos de aproximação). Se houve colaboração e entrelaçamento das vozes, não houve, no entanto, a produção de significados compartilhados e, mais uma vez, foi feita a opção de retirar a *questão controversa* por meio de uma solução de redação.

A análise das interações discursivas, nesse trabalho, mostrou que, como afirma Santos,

> a argumentação, quando usada de forma circular e reincidente, calcada no senso comum e nas experiências imediatas dos sujeitos em interação, pouco colabora para a criação de conflitos e tensões que poderiam desestabilizar os significados estratificados e apontar para a construção de novos significados. Assim, ao lado de descrições de ações, é importante se ter, por exemplo, o argumento teórico que possibilita (re)pensar as teorias nas quais as práticas descritas pelos participantes estão embasadas. (SANTOS, 2010, p. 219)

Nas atividades estudadas, a ausência do embate, do conflito e de tensões, por meio de questões controversas, e, principalmente, a não utilização de argumentos teóricos como contraponto àqueles pautados no senso comum impossibilitou que algumas atividades fossem desenvolvidas na perspectiva da colaboração crítica (MAGALHÃES, 2009). Por conseguinte, os mediadores não promoveram um espaço de interlocução, em que os participantes pudessem tornar seus processos mentais mais claros, externalizando seus sentidos e produzindo novos significados compartilhados.

Uma terceira chave possível de leitura deriva da compreensão da argumentação como ferramenta[59] de mediação e, mais especificamente, como ferramenta de gestão. Discutindo mediação, Gillespie e Zittoun (2010) apresentam duas formas de uso possíveis das ferramentas ou signos: o uso reflexivo e o não reflexivo, que se diferenciariam a partir do que está presente na consciência do sujeito – o uso do recurso ou o recurso em si. No uso reflexivo, o sujeito focalizaria o recurso e o modo de usá-lo, pois teria seu papel e função presentes em sua consciência. O uso não reflexivo se caracterizaria pelo foco nas minúcias ou operações isoladas da atividade desenvolvida, sem a consciência do papel e da função das ferramentas ou signos utilizados. No primeiro, o uso da ferramenta seria intencional; no segundo, espontaneísta e inconsciente.

Considerando o quanto a gestão da argumentação é responsável por possibilitar ou não o compartilhamento de sentidos e a produção de significados compartilhados, entendo, com afirma Liberali (2013), que a argumentação não é apenas objeto do processo de ensino-aprendizagem, mas é, também e principalmente, meio de ensino-aprendizagem e de formação e, como tal, a ferramenta por excelência do gestor-formador. Corrobora essa crença a discussão de gestão empreendida por Engeström, que a entende como um "fazer história argumentativo" ou como uma atuação que "discursivamente cria novas formas de atividade e organização" (2004, p. 1). Ou seja, se a gestão é uma instância em que prática e discurso se

[59] Para essa discussão, utilizarei tanto os termos "ferramenta", como "artefato cultural"ou "meios mediacionais", para designar os elementos que provocam " movimentos do pensar, seja em relação à ação concreta ou simbólica do sujeito" (NININ, 2013, p. 57).

fundem, a argumentação é a ferramenta do gestor/formador, como o bisturi o é para o médico.

Numa gestão em cadeias criativas, isso é ainda mais verdadeiro, conforme explica Liberali:

> Na cadeia criativa, a argumentação é responsável pela expansão colaborativa (MAGALHÃES, 2004) e restrição dos objetos (significados) que irão atender as necessidades, não individuais, mas aquelas que tornam possível que possamos entender a nós mesmos como parte de uma totalidade interdependente. Neste sentido, a argumentação é responsável pela luta entre os diferentes sentidos e significados cristalizados a fim de criar novos significados, restringindo os sentidos individuais a fim de ampliar os significados coletivos comuns (LIBERALI, 2006, p. 6).

A partir desse pressuposto, é possível observar, na gestão da argumentação presente nas atividades realizadas, duas características recorrentes centrais, que talvez expliquem as demais: essa gestão se realiza sem o conhecimento técnico necessário da ferramenta e de forma não reflexiva, tal como qualificam Gillespie e Zitoun (2010) – sem a consciência de sua função e papel, portanto, sem intencionalidade. Tais características explicariam o abandono de *questões controversas*, sem a produção de significados compartilhados, a atenção excessiva à redação do texto, em detrimento do foco no compartilhamento dos sentidos e na exploração dos conflitos, e a falta de incentivo à participação de todos, nos padrões de colaboração.

Nesse caso, a observação da presença talvez seja uma forma de comprovar a ausência. Explico: a observação dos momentos em que a discussão avança revela que isso se realiza quando, ainda que sem consciência ou de forma involuntária, o mediador se utiliza de recursos que possibilitam a expansão dialógica[60] dos participantes. Podemos tomar como exemplo as duas Plenárias (excertos 38 e 49). Na primeira, a análise revelou que a gestão da argumentação conduziu ao silenciamento das vozes pelo uso (provavelmente inconsciente e não intencional) de alguns elementos linguísticos que conduziram à contração dialógica, tais como formulação de perguntas de sim ou não, não solicitação de externalização/explicitação

[60] Segundo Martin e White (2005), o enjamento dos sujeitos, na atividade discursiva, sinaliza o compromisso com uma de duas posições: a contração dialógica, que corresponde a proposições restritivas, que desafiam ou dispersam a diversidade de vozes, e a expansão dialógica, que amplia o espaço dialógico, possibilitando a entrada de outras vozes e proposições alternativas.

de sentidos dos participantes, presença de discurso autoritário, marcado por ênfase à necessidade de resposta "especializada" ou correta e pela utilização de *argumento de autoridade* e de perguntas que remetem à docência. Apesar de a mediadora ter explicitado seus sentidos e apresentado fundamentação teórica que poderia ter propiciado a reflexão crítica e a produção de significados compartilhados, a gestão da argumentação conduziu a que não fosse produzida uma *conclusão* do grupo e que a *questão controversa* permanecesse, bem como que cada participante não tivesse conseguido internalizar um significado compartilhado pelo grupo, não desenvolvendo seus sentidos sobre esses conceitos (o que pôde ser comprovado na reunião seguinte dos GTs, excerto 41).

A segunda Plenária retrata um resultado um pouco diferente, que resulta de um outro modo de gestão da argumentação. Esse excerto revela um avanço na direção da produção de um significado compartilhado numa perspectiva de colaboração. As vozes se entrelaçam, tanto no interior da atividade, pela apropriação de e referência às vozes de outros interlocutores, como entre atividades, pelo recurso a discussões entabuladas em outras atividades da cadeia. É possível observar a presença dos elementos que caracterizam a *colaboração*: a *responsividade*, a *deliberação*, a *alteridade, humildade e cuidado, e mutualidade.* E o grupo produziu um significado compartilhado: desejava se aprofundar no conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem para fazer uma escolha com propriedade e avaliar suas práticas. Tal resultado parece ter origem em um avanço da gestão da argumentação no sentido de promover a negociação de significados e o diálogo entre as diversas vozes. Como dito anteriormente, é possível identificar elementos que encaminham a argumentação nessa direção, como a) *pedidos de explicação* e *espelhamentos*, que conduzem a *réplicas elaboradas* e explicitação de sentidos; b) a busca de explicitar as *contradições* e trazer outras vozes para o diálogo; c) mecanismos de preservação à face do outro e de implicação da enunciadora no discurso; e d) a garantia da produção de um *acordo* que emerge da negociação dos *argumentos* e *contra-argumentos* externalizados pelos participantes.

Nesse segundo excerto, ainda é possível ver a utilização de estruturas discursivas e linguísticas que conduzem à contração dialógica, como perguntas de sim ou não; momentos

de desconsideração pelas *questões controversas* externalizadas e a presença de discurso autoritário. Não temos elementos para afirmar se havia ou não consciência da mediadora dos recursos utilizados, mas é possível constatar que, mesmo que se tenham alternado com momentos em que a gestão da argumentação ou a atuação da mediadora não tivessem propiciado a expansão dos conceitos, os elementos que conduzem à expansão dialógica presentes nessa interação parecem ter sido suficientes para propiciar o entrelaçamento dos sentidos e a produção do significado compartilhado. E, se observarmos a atuação dos formadores nas interações, poderemos perceber que os momentos em que a discussão produziu alguns avanços foram aqueles em que os gestores se colocaram no papel de instigadores, estimulando a participação, a apresentação de pontos de vista, suportes, contraposições, novas posições, bem como de apresentadores de novos pontos de vista e de questionadores das posições apresentadas. Os momentos que produziram expansão dialógica foram aqueles, portanto, em que os mediadores utilizaram-se de forma mais eficiente da argumentação.

Os exemplos acima confirmam a hipótese de que a falta de conhecimento da ferramenta "argumentação", bem como de seu papel e de sua função, acabaram promovendo o não aproveitamento de muitas oportunidades de expansão dialógica que surgiram ao longo da cadeia de atividades. Trazem, também, uma reflexão consequente e, talvez, uma indicação central dessa pesquisa: a formação do gestor para o conhecimento e o uso da argumentação como ferramenta para sua ação se revela aqui de grande importância. Nas palavras de Liberali,

> A argumentação é importante para contextos escolares? Essa argumentação colaborativa somente será essencial aos contextos escolares, se pensarmos na educação de forma libertadora. Se vivemos em um mundo de múltiplias possibilidades, com múltiplos modos de significar, agir e ser, nossas escolhas precisam resultar de processos efetivos de tomada de decisão, escolhas e deliberações. Para tal, a reflexão sobre escolhas viabilizadas pelo acesso a múltiplas possibilidades e a expnasão pela apresentaçào de suportes, contraposições e outras posições permite aoas agentes do processo de Ensino-aprendizagem a produção de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1930b/1999) mutuamente produzidas e prenhas de possiblidade de produção criativa. (LIBERALI, 2013, p.111)

Se nenhum desses elementos pode explicar sozinho a maneira como a argumentação se organizou nas atividades estudadas, acredito que o conjunto deles pode fornecer pistas para a compreensão de porque se constata um avanço menor do que o esperado, apontando, como elementos essenciais para a constituição de Cadeias Criativas e para a presença da colaboração crítica, a formação dos gestores-formadores para o aprofundamento das questões teóricas e para a utilização da argumentação como ferramenta para sua atuação. Um dado interessante a ser observado é que a produção de significados compartilhados de forma crítica e colaborativa é resultado da articulação das duas ferramentas: argumentação e fundamentação teórica. Os momentos que apresentaram apenas um desses elementos também não propiciaram a produção crítica de significados compartilhados. Pode-se tomar como exemplo o excerto 38, em que a mediadora apresentou fundamentação teórica consistente, mas a gestão da argumentação foi ineficiente, ou o excerto 43, em que a gestão da argumentação conduz a uma postura colaborativa, mas permite que a discussão seja permeada por imprecisões teóricas.

Placco, Almeida e Souza (2011), em seu estudo sobre o perfil e as competências do coordenador pedagógico, também identificaram a falta de aprofundamento teórico como um dado frequente nos profissionais investigados, achado revelado de forma contundente no comentário de José Cerchi Fusari, um dos especialistas convidados para um debate sobre os resultados preliminares da pesquisa: "O grande buraco que a pesquisa revela é a falta de teoria nos CPs[61]" (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 123). O estudo aponta a necessidade de se promover projetos mais abrangentes de formação inicial e contínua dos coordenadores pedagógicos, que nascessem de seus contextos de trabalho e considerassem as demandas e necessidades de sua atuação, bem como dando significado à função e aos eixos que a articulam. Nas palavras das pesquisadoras,

> Questões relacionadas às políticas públicas nos mobilizam a sugerir urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado de **estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor**, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: **habilidades relacionais, estratégias de**

[61] Coordenadores pedagógicos.

> **formação e de ensino, construção e gestão de grupo**, domínio de fundamentos da Educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 125, grifo meu).

Acredito que a proposta que a pesquisa desenvolvida nesse estudo sinaliza possa ser uma resposta a essa necessidade na formação do gestor escolar. Não se trata aqui de defender que todos os gestores devam ter a formação específica de um linguista, mas de lançar luz sobre a importância da articulação das competências argumentativa e teórica para que a atividade gestora, na perspectiva da TASHC, atinja seus fins: criar espaços de participação e produção de significados compartilhados, de forma crítica, criativa e colaborativa, com vistas à aprendizagem expansiva individual e coletiva.

IV Considerações Finais

Iniciei essa pesquisa com o objetivo de, a partir da análise dos documentos inicial e final do Projeto Político-Pedagógico da escola estudada e das interações discursivas ocorridas entre os participantes, durante as atividades de escrita do segundo documento, compreender criticamente se e como a gestão das atividades e a organização da argumentação possibilitaram que a rede de atividades proposta se configurasse em uma Cadeia Criativa para a produção de significados compartilhados entre os participantes em uma Cultura de Colaboração. Para a consecução desse objetivo, formulei, como perguntas de pesquisa, a) Que sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem emergem dos documentos inicial e final e das discussões nas atividades ao longo de dois anos de projeto? e b) A gestão das atividades e a organização da argumentação possibilitaram a configuração de uma Cadeia Criativa para a produção de significados compartilhados entre os participantes em uma Cultura de Colaboração? Como?

Após a análise e interpretação dos dados, conclui que, embora seja possível observar avanços a partir da cadeia de atividades proposta, muitas vezes a gestão das atividades e a organização da argumentação não propiciaram que a rede de atividades se configurasse em uma Cadeia Criativa para a produção de significados compartilhados em uma Cultura de Colaboração, propondo como pistas para a compreensão do fenômeno a presença de uma Cultura de Colaboração Confortável e a fragilidade dos mediadores no tratamento das questões teóricas, bem como na gestão da argumentação por desconhecimento da ferramenta.

Retomo o trajeto desenvolvido à luz do conceito de intervenção formativa (ENGESTRÖM, 2011) discutido na seção 2.1.2, intitulada “Projeto Político-Pedagógico”. Ao propor inicialmente a rede de atividades para a escrita do PPP, a equipe gestora pretendia que essa rede se configurasse como um projeto de intervenção formativa, entendida como uma possibilidade de aprendizagem que funciona como um gatilho para novos processos psicológicos, estimulando a agência dos participantes. Ao final do processo, observo alguns elementos que sinalizam que a cadeia de atividades propostas se aproximou desse tipo de intervenção:

a) Os participantes enfrentaram um objeto problemático e contraditório, imerso em sua atividade de vida significativa, buscando analisá-lo e expandir novos conceitos, cujo conteúdo não era conhecido antecipadamente nem pelos participantes, nem pela pesquisadora.
b) O conteúdo e a trajetória da intervenção foram objeto de negociação e a forma da intervenção foi planejada pelos participantes, em especial pelos gestores, membros da Comissão.
c) O objetivo da cadeia foi gerar novos conceitos que pudessem ser utilizados em outros cenários como referência para a produção de novas soluções.
d) Ao longo da cadeia, foi possível observar o aumento gradativo da agência entre participantes, em especial da equipe gestora.
e) Nas atividades, a pesquisadora e os gestores buscaram provocar e sustentar um processo de transformação expansiva conduzido por e pertencente aos participantes.

Revisitando o que Engeström (2011) chama de princípios gramaticais desse tipo de intervenção, é possível identificar também esses elementos na cadeia desenvolvida/estudada: a imersão e contextualização na atividade de vida significativa dos participantes, a apresentação de resposta e construção sobre as contradições nos sistemas de atividade afetados, a presença das ações dos participantes como importante produto do processo formativo. No entanto, o último ponto (evolução da formação expansiva de conceitos, das tentativas e sugestões iniciais até a estabilização pela nomeação e produção de modelos), parece-me que não está completamente retratado no processo descrito nessa pesquisa.

O documento final está pronto. Foi produzido a partir de tentativas e sugestões iniciais e está estabilizado, com a nomeação e a produção de um modelo. A análise e a interpretação dos dados, no entanto, revelou que ele nem sempre representa verdadeiramente a formação expansiva de conceitos. Embora mostre avanços, revelados

pela predominância de escolhas lexicais que apontam para uma perspectiva SHC, esse documento final ainda carrega traços remanescentes da visão cognitivista, que refletem as contradições que ainda permanecem nessa comunidade semiótica. A gestão da argumentação, por muitas vezes, não conduziu a que as contradições surgidas nas atividades propiciassem o entrecruzamento das vozes, e o texto final revela que esses novos significados, embora estejam presentes de forma muito mais importante na cultura da organização escolar – e, por conseguinte, no próprio documento – não são ainda estáveis. Parece-me, portanto, que, se a cadeia não se configurou como um *design experiment*, talvez também não tenha sido ainda a realização completa de uma intervenção formativa, embora tenha se aproximado muito desse modelo de intervenção.

Vale considerar, no entanto, dois elementos importantes. A intervenção formativa carrega consigo uma condição de imprevisibilidade dos resultados como consequência da atuação e da resistência dos participantes. O movimento dessa cadeia de atividades gerou resultados que não haviam sido previstos inicialmente: um avanço menor do que o esperado na produção de significados compartilhados por um lado, a emergência da necessidade de aprofundamento teórico de todos os participantes e de revisão das práticas por outro. Esse resultado ratifica o pressuposto desse tipo de intervenção: a aprendizagem é um processo **contínuo** e **imprevisível** de transformação. O segundo elemento a ser considerado é que a contradição remanescente é esperada num universo tão grande de participantes e possivelmente será, ela também, força motriz para novas aprendizagens. Como afirma Liberali, podemos desejar

> um movimento maior para o compartilhamento mas a instabilidade é a base para a criatividade constante no grupo. É uma contradição importante da vida: desejamos estabilizar, mas com a presença forte da instabilidade sendo mantida, pois é por meio dela que o crescimento acontecerá (LIBERALI, 2015[62]).

Embora a cadeia de atividades não tenha se constituído efetivamente como nós, os gestores, e eu, a pesquisadora, esperávamos e desejávamos, provocou avanços.

[62] Comunicação pessoal.

a) O grupo produziu um documento que foi além do que cada participante poderia produzir sozinho.
b) Houve uma movimentação das escolhas lexicais na direção de uma perspectiva SHC.
c) O processo abriu espaços de participação, que permitiram à equipe externalizar sentidos e angústias.
d) O corpo docente sentiu a necessidade de aprofundar sua formação, o que detonou o início de uma nova cadeia de atividades.
e) Foi possível perceber, a partir da análise dos dados, outra necessidade: a formação da equipe gestora para o conhecimento e o uso da argumentação como ferramenta para a gestão.

Um resultado que não foi possível mensurar, pois não era o escopo dessa pesquisa, foi uma sutil e gradativa mudança no clima organizacional. Lembro que o projeto surgiu de uma sensação de desconforto identificada na equipe docente. Ao longo dos dois anos, em que pesem as oscilações e dificuldades da produção propriamente dita, pudemos observar uma participação cada vez mais efetiva da equipe nas atividades, bem como uma sensação de satisfação nessa participação. Registro aqui a manifestação enviada por *e-mail* por um dos participantes:

> As reuniões do PPP têm enriquecido o meu trabalho. Nas discussões coletivas, tenho repensado nos meus valores, nas minhas crenças e da parcela que me diz respeito. Estamos tendo a oportunidade de compartilhar o que aprendemos no decorrer destes anos, pensar a educação de forma mais ampla e não somente em sala de aula. São reflexões que sustentam o meu fazer, a minha responsabilidade de formar pessoas. Obrigada pelo espaço aberto. (anexo 1)

Acrescento outro registro de teor semelhante:

> Aproveito para registrar que os encontros do PPP têm propiciado reflexões significativas, na nossa ação como educadoras e como integrantes da sociedade que entram no ambiente escolar com sonhos, desejos, ideais pessoais e sociais. A complexidade destes encontros me propicia uma reforma íntima, ou seja, mais

> humana, feliz e acreditando ainda mais nas pessoas. Muito obrigada pela oportunidade! Estou muito feliz por ser membro desta equipe! (anexo 2)

Outro dado a ser considerado foi o registro feito, pela Supervisora de Ensino, em livro de visita, após ouvir o relato, pela Diretora, da rede de atividades propostas:

> O Colégio vem realizando estudo com grupos focais a fim de revisitar o PPP, esta revisão tem como objetivos gerais: atualizar o documento de acordo com as práticas instituídas e vivenciadas pela escola, bem como possibilitar a reflexão em todas as intâncias deste percurso. A participação de todos da equipe na construção do documento está contribuindo para que haja um alinhamento em toda a equipe escolar possibilitando um sentimento de pertencimento nas ações desenvolvidas na escola, bem como na identificação com a missão deste Colégio. Parabenizo os mantenedores pela possibilidade de diálogo oportunizada para toda sua equipe e à Direção pela condução competente e incentivadora durante todo o processo (Termo de comparecimento, de 27 de junho de 2012).

Por fim, creio que, mais do que a movimentação dos significados, a mudança do tom do documento se configure como a grande novidade surgida desse processo. A evolução de um texto de caráter regulador, prescritivo e autoritário para uma elocução de apresentação de definições e recomendações/expectativas, talvez se configure como o elemento novo mais importante oriundo dessa cadeia, quem sabe revelador de uma transformação, ainda que incipiente, nas relações e na estrutura institucional. E o próprio documento, como instrumento norteador das práticas, poderá ser uma nova estimulação, possibilitando, a cada leitura, a confrontação dos conceitos lá contidos com os de seu interlocutor, tornando-se, ele mesmo, um instrumento de formação.

É importante ainda, no entanto, mencionar alguns outros aspectos relacionados à pesquisa desenvolvida, bem como alguns de seus limites. O primeiro é que esse estudo recai sobre um recorte muito pequeno de todos os dados coletados e produzidos. A cadeia de atividades reuniu cerca de 130 participantes, em vinte encontros, divididos em 12 grupos, o que significa que, para cada hora e meia de discussão nos GTs estudados (2, 4 e 7), outros nove grupos entabularam discussões sobre os mesmo tópicos. Um olhar sobre o restante dos dados provavelmente traria mais ou outros elementos para a reflexão.

O segundo ponto que importa considerar é que a cadeia de atividades descrita não aconteceu isolada no cenário da escola, mas inserida num universo de outras atividades, redes e cadeias, cujo entrecruzamento influenciou os participantes e as atividades em si. Ao mesmo tempo em que a cadeia e o que nela foi produzido excerceu influência sobre a cultura da organização, também foi influenciada por este "caldo" – ou conjunto dos significados compartilhados – no qual os participantes estão imersos.Também exerceram influência, tanto sobre os participantes como sobre as atividades em si, as contradições oriundas do contexto em que essa equipe docente está inserida. Contradições que derivam do caráter privado da instituição, das diferentes visões e expectativas dos diversos atores da comunidade escolar, de eventuais antagonismos e das relações hierárquicas entre os grupos que lá estavam representados, seja fisicamente – diretoras pedagógicas, coordenadores, assistentes e professores, seja por meio de representações – mantenedores, alunos, pais e comunidade do entorno. Há que se considerar esses elementos, pois, como afirma Libâneo,

> há leis internas que governam a realidade nem sempre evidentes. Os contextos socioculturais e institucionais podem ser alterados por intervenções educativas, mas sem ilusões... Não se pode pensar a experiência das pessoas, a colaboração, a participação, fora de um sistema de relações e de condicionantes. Nem tudo se resolve com a participação e a colaboração, ainda que o caminho correto seja esse[63].

Na perspectiva da TASHC, o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos se constitui na e pela interação com o contexto sócio-histórico-cultural no qual estão inseridos. Essa matriz teórica aponta a forte influência dos contextos sobre os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, o papel dos indivíduos em alterar esses contextos. Nas palavras de Libâneo (2014), existem "forças poderosas que intervêm nas práticas, modelando discursos, percepções, inibindo mudanças subjetivas e objetivas"[64]. Por outro lado, há que se considerar a agência dos sujeitos que provoca, pela dialética de sua atuação no contexto, transformações. Não foi possível, no escopo desse estudo, fazer um mapeamento maior dos contextos socioculturais e institucionais que se entrecruzam com as questões e contradições que emergem dos dados

[63] Comunicação pessoal.
[64] Comunicação pessoal.

e que talvez expliquem os dilemas e antinomias identificados e habilitem as representações dos professores e gestores. É importante, no entanto, que não esqueçamos que as atividades estudadas não existiram separadas do cotidiano da escola, mas, ao contrário, estão imbricadas no contexto, nas práticas e na vida da comunidade escolar.

Apesar dos limites sinalizados, ao propor a reflexão e o aprofundamento da gestão a partir da TASHC, acredito que essa pesquisa trouxe as seguintes contribuições:

1) Conceituação da gestão como uma **práxis**

Essa compreensão implica a relação dialética entre teoria e prática, trazendo em seu bojo a importância de que atuação e reflexão, tomadas de decisão e desenvolvimento, planejamento e formação estejam constantemente imbricados no cotidiano dos gestores. Os dados reiteram essa importância ao revelar que o conhecimento teórico é ferramenta imprescindível para a reflexão crítica do próprio gestor, bem como para sua atuação como mediador da reflexão dos outros atores da Comunidade Escolar.

2) Ênfase na gestão como uma **atuação profissional que se realiza discursivamente**

Dessa concepção, assim como da análise e interpretação dos dados, deriva a necessidade da competência discursiva desse profissional. Essa visão lança ainda mais luz à importância dos estudos linguísticos para a compreensão da gestão, bem como desse arcabouço teórico, notadamente dos estudos da argumentação, como elemento importante na formação desse profissional.

3) Visão de que a gestão se concretiza **por meio de uma rede de atividades que se concretizam em cadeia intencional**

De acordo com Libâneo (2014), "a gestão implica modelos, planos, intencionalidades e supõe objetivos que orientem as ações, a definição de uma estrutura ou um sistema de atividades, e o domínio dos instrumentos de ação, dos instrumentos de mediação (materiais e

intelectuais)[65]". Essa visão reitera a importância da atuação dos gestores escolares - o diretor de escola e os coordenadores pedagógicos - na gestão desses recursos.

4) Estabelecimento da finalidade da gestão como **a criação de espaços de participação e produção de significados compartilhados, de forma crítica, criativa e colaborativa, com vistas à aprendizagem expansiva individual e coletiva**

Essa finalidade tem uma tripla consequência, a) a importância da participação e da agência de todos os atores e da exploração das possibilidades de liderança distribuída, b) a constituição da escola como comunidade de aprendizagem, na qual todos os participantes encontrem um ambiente que propicia/estimula o seu desenvolvimento e c) a colaboração como o padrão de interação que, num quadro SHC, deve ser instrumento-e-resultado da ação gestora. Por outro lado, ao colocar a produção de significados compartilhados como objetivo da gestão, essa perspectiva reitera a atuação intencional sobre a cultura organizacional como tarefa essencial do gestor escolar.

5) Consideração de que estes fins serão atingidos **por meio do planejamento coletivo de objetivos, metas e ações, assim como da garantia de sua implementação**.

Toda organização/instituição educativa é dotada de autonomia relativa. Sem desconsiderar os contextos e a realidade institucional, a agência dos participantes pode e deve ser elemento que atue sobre a organização no sentido de criar estratégias para a concretização do objeto idealizado coletivamente. Como afirma Libâneo (2014[66]),

> a busca de objetivos comuns e valores comuns, a discussão sobre problemas comuns, projetos comuns, se viabiliza por meio de práticas interativas e colaborativas, o que depende da partilha de conhecimento – criação de situações de trocas de ideias e experiências, para ajustes de percepções e ideias individuais.

Ao lado do conceito de cronotopia, Santos (2010) apresentou, em sua pesquisa, o conceito de exotopia. Formada pelo prefixo "ex" (fora) e "topos" (lugar), exotopia

[65] Comunicação pessoal.
[66] Comunicação pessoal.

simboliza "um lugar afastado, mas não distante da situação" (SANTOS, 2010, p.44). Nas palavras de Bakhtin, "quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem" (BAKHTIN, 1987, p. 43). Para a autora, esse conceito

> Designa o "excedente de visão", a "extraposição", "o estar de fora", uma posição a partir da qual o sujeito vê o mundo com certo distanciamento de sua própria condição nele, o que lhe permite perceber elementos que a proximidade não lhe permitiria. […] No movimento do seu "excedente de visão" o sujeito percebe, no outro, elementos que só ele pode perceber, pelo lugar que é o único a ocupar (e pelos sentidos e significados que foi construindo a partir desse lugar que ocupa). (SANTOS, 2010, p. 44)

Na exotopia, pesquisadores e participantes da pesquisa, colocados em posição extraposta, têm a possibilidade de enxergar elementos que não puderam perceber antes, devido a sua implicação direta na atividade. Por outro lado, ao retornar a uma nova atividade e distanciados da situação anterior, podem, a partir da posição exotópica, usufruir dos novos sentidos internalizados.

Encerrado o processo de pesquisa, numa perspectiva exotópica, pretendo apresentar os resultados à equipe da escola. Espero que os dados e as reflexões empreendidas possam contribuir para o desenvolvimento dos demais gestores como têm contribuído para o meu. Cabe aqui uma palavra de reconhecimento das transformações que a realização do projeto e da pesquisa provocaram em mim, como pesquisadora e gestora. Após vivenciar os processos de intervenção e estudo, tenho consciência do quanto contribuíram para minha aprendizagem e desenvolvimento pessoal. E, assim como o próprio estudo olha para o passado identificando necessidades e possibilidades para o futuro, também eu consigo perceber o quanto avancei e o quanto ainda me falta avançar, incluindo-me na perspectiva apresentada – necessito do aprofundamento na fundamentação teórica e no estudo da argumentação, para desenvolver-me ainda mais como pesquisadora e poder, como gestora, servir à Comunidade na qual estou inserida, de maneira mais consistente, consciente e transformadora.

Por outro lado, mais do que nunca, acredito no potencial transformador da agência dos atores da comunidade escolar inseridos numa Cultura de Colaboração Crítica e nas possiblidades da gestão de ser elemento, talvez não suficiente, mas, sem dúvida, necessário para o compartilhamento e a consecução dessa visão. Essa crença me moveu à escolha da epígrafe, que já havia utilizado em minha pesquisa de mestrado pela carga de significado que carrega para mim e por se constituir em uma linda metáfora da colaboração: a imagem das vozes que se entrecruzam em feixes de luz e criam o amanhã!

O processo desencadeou duas novas cadeias de atividades – a discussão das teorias de ensino-aprendizagem solicitada pela equipe docente e a formação da equipe gestora, com a reflexão sobre a argumentação em contextos escolares. Paralelamente a isso, foi dado andamento às fases seguintes do PPP, com a realização do diagnósitco da situação da escola, a partir da releitura do documento e da produção de uma programação, com a proposição de determinações, ações concretas, linhas de ação e ações permanentes, que estão sendo produzidos a partir do diagnóstico realizado.

Ao afastar-me ainda mais, neste movimento de exotopia, e observar as cadeias em andamento e suas conexões com a cadeia anterior, a continuidade das discussões e da reflexão das equipes de gestores e educadores da escola pesquisada, lembro-me das palavras de Amorim, que me parecem refletir a percepção que tenho desse processo que continua e com as quais concluo essa tese:

> Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossivel saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser. (AMORIM, 2001, p.11).

V Referências

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e a qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. In *Estudos e Pesquisas educacionais* . vol.1, maio de 2010. Fundação Victor Civita.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *In: Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALONSO, M.; ALMEIDA M. E. B. (orgs.). *Tecnologias na formação e na gestão escolar*. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro. *Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa.* São Paulo: PUC-SP, 2004. 190p. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

ARANHA, E. M. G. ; MACHADO, V. C. . Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisas fundamentadas na perspectiva sócio-histórica: um desafio. In: MAIA,H.; FUMES,N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de. (Org.). *Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. 1a. ed. Nova Iguaçu: Mursupial, 2013, p. 300-330.

BAKHTIN, M. (1934-35) *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*.Tradução de A. F. Bernadini et al. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1998.

_____. (1979) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1929) *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-30) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBER, M.; CHIJIOKE, C.; MOURSHED, M. *How The World's Most Improved School Systems keep Getting Better*. New York: Mackinsey & Company, 2010.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin:conceitos-chave.*4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 191-200.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2000, p. 147-6.

BRASIL. *Avança Brasil, o direito de aprender.* MEC/UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2006.

BRASIL. *Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação.* Ministério da Educação, SEED, PROINFO, PUC-SP, 2002.

BRASIL. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.* In: *Em aberto,* n. 72, v, 17. Brasília: INEP/MEC, jun. 2000.

BRASIL, Portaria no 807, de 18 de junho de 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807180610.pdf>. Acesso em 2 de setembro de 2012.

BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de. Escola: Cultura, clima e formação de professores. Formar professores para uma nova escola. In*:* ALONSO, Myrtes (Org.). *O trabalho docente: teoria e prática.* São Paulo: Pioneira, 1998. p. 129-140.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, F. da S. *Gramática de Silveira Bueno*.São Paulo: Global, 2014.

CANCIAN, R. "Natureza e luta de classes". Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/sociologia/praxis-marx-e-gramsci.jhtm>. Acesso em 12 de out de 2012.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável.* São Paulo: Cultrix, 2002.

CARDOSO e CUNHA, T. O pavor da retórica e as suas origens. *Revista de Comunicação e Linguagens,* n. 21/22. Lisboa: Edições Cosmos, 1995, p. 25-33.

CARVALHO, G. *Comunicação organizacional: contribuição das tecnologias da informação e da comunicação para a gestão escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2006.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In:_____. (org.) *Professores e formadores em mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____.Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

CHIAVENATO, I. G*erenciando pessoas: como transformar gerentes em gestores de pessoas.* São Paulo: Prentice Hall, 2003.

_____. *Introdução à Teoria Geral da Administração.*5ª.ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

COLE, M. *Cultural Psychology: a once and future discipline.* Cambridge: Harvard University Press. 1996.

D'ANGELO, T. *A formação do agir crítico-reflexivo nas aulas de filosofia.* Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

DANIELS, Harry. 1993. *Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos*. 4ª edição, Tradução de Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, São Paulo: Papirus,1999.

_____ 2001. *Vygotsky e a Pedagogia*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____ 2004. Activity, Theory, Discourse and Bernstein. In: DANIELS, H.; EDWARDS, A. (eds.) *Educational Review*. V. 56, no 2, June 2004, p.121-132.

_____ 2005. Vygotsky and Educational Psychology: some preliminary remarks. In: *Educational &Child Psychology*. V.22, no 1, p. 6-17.

_____ 2006. *Analysing Institutional Effects: first steps in the development of a language of description*. (mimeo).

_____ 2006a. *Subject Position and Discourse in Activity Theory*.(mimeo).

DAVID, A.M.F. *As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue.* Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

DAVIS, Claudia L. F; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patricia C. A. de. *Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.* Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: FVC, 2011. Disponível

em: < http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

DELORS, Jacques, et. Al. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DRUCKER, P. F. *Desafios gerenciais para o século XXI.* São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. *Management – Revised Edition.* New York: Collins, 2005.

ECO, H. *Como se faz uma tese.* 19ª. edição, São Paulo: Perspectiva, 2004.

ENGESTRÖM, Y. 1987. *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 2003. Disponível em: <http://lchc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm.>. Acesso em 22/12/05.

_____. 1993. Developmental Studies on Work as a Test Bench of Activity Theory. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (eds.) *Understanding Practice: Perspectives on Activity Theory and Context*. Cambridge: Cambridge, University Press.

_____. 1995. Innovative organizational learning in medical and legal settings. In: MARTIN, L.M.W. et al. (Eds.) *Sociocultural Psychology: Theory and practice of doing and knowing*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1999a. *Objects, Contradictions and Collaboration in Medical Cognition: an activity-theoretical perspective*. Artificial Intelligence in Medicine. Vol. 7, p.395- 412.

_____. 1999b. *Learning by Expanding: ten years after*. Introduction to the German edition of Learning by Expanding, published under the title Lernen durch Expansion. Marburg: BdWi-Verlag.

_____. 1999c. Activity Theory and Individual and Social Transformation. In: ENGESTRÖM, Y. et al. *Perspectives on Activity Theory and Context*. Cambridge: Cambridge, University Press.

_____. 1999d. Innovative Learning in Work Teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y. et al. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, 2003.

_____. 1999e. *Changing practice through research: changing research through practice*. Centre for Learning and Work Research, Annual Conference, Keynote Address: Griffith University, Australia.

_____. 2001. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: *Journal of Education and Work*. V. 14, no 1.

_____.2001a. *The Horizontal Dimension of Expansive Learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki*. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning', March 21-23,University of Helsinki, Finland.

_____. 2003. *The Activity System*. Center for activity theory and Development work research. Disponível em: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/-pages/chatanddwr/activitysystem>. Acesso em 18 jan 2005.

ENGESTRÖM, Y. et al. 2003. *The Discursive Construction of Collaborative Care*. Applied Linguistics 24/3, p.286-315. Oxford University Press.

_____. 2004. *Collaborative Intentionality Capital: object-oriented interagency in multiorganizational fields*. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/-Mail/xmcamail.2004_12.dir/att-0048/01-Collaborative_intentionality.pdf.>. Acesso em 15 out 2005.

_____. "Managing as argumentative history-making". In: BOLAND Jr.,R. COLLOPY, F. (Ed.), *Managing as designing*. Stanford: Stanford University Press, 2004a.

_____. "From design experiment to formative interventions". In: *Theory & Psychology*. Helsing: Sage Publications, 2011.

FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática na educação: Atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.*Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et alii*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTE, Maria Beatriz Galvão da. *Tecnologia na escola e formação de gestores.* Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 27ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Organização do trabalho na escola: Alguns pressupostos*. 2ª edição, São Paulo: Ática, 1994.

GADOTTI. Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. *Projeto da escola cidadã*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994 (Mimeo).

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. 8ª edição, Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1983.

GANDIN, D. e Gandin, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*.3ª edição, Petrópolis: Vozes, 2000.

GILLESPIE, A.; ZITTOUN, T. (2010). *Using resources: conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs.* Culture&Psychology, 16 (1), pp.37-62. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/38708/1/Using_resources_conceptualizing_the_mediation_and_reflective_use_of_tools_and_signs_(LSERO).pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2015.

GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción.* Buenos Aires: Tiempo Contemporâneo, 1970.

GOMES, A. de O. C. *A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, funcionários, pais e alunos de uma escola pública paulista*. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

GUERRA, M. G. G. *Formação de Educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade.*Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

HARGREAVES, A. *Professorado, cultura y postmodernidad.* Madri: Morata, 1995.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação*. São Paulo: Editora Artmed, 1996, p. 76-84.

HESSEL, A. M. Di G. *Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa.* Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

HOUAISS, A. *Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

KOCH, I.G.V. *Argumentação e Linguagem.*São Paulo: Cortez Editora,1996.

_____. (1992) *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

KUIN, Silene. *Condições favoráveis para a apropriação de tecnologias de informação e comunicação na escola.* Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LEITÃO,S.; Banks-Leite, L. Argumentação na linguagem infantil, algumas abordagens. In*:* DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.* São Paulo: Editora Contexto, 2000

LEONTIEV, A. N. Activity and Consciouness. In: _____. *Philosophy in the URSS.* Progress Publishers, 1977. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/Leontiev /works/1977/leon1977.htm.>. Acesso em abril de 2007.

_____. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978a.

_____. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b, p. 89-142.

_____. 1998. Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo.

LIBÂNEO, J. C. *Organização escolar: teoria e prática.* Goiânia:Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBERALI, F. C; BORELLI, S.; LIMA, M. E. de. School Management in Creative Chains: A Process for Schools Transformations.(Mimeo), 2012.

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

_____. O currículo como jogo de atividades sociais.Comunicação pessoal, 2005.

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

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

_____.Atividade social nas aulas de língua estrangeira. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. (2010).Management in Creativy Chains: A project for the Secretary of Education of the City of São Paulo. (Mimeo)

_____. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

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

_____. *A escola como organização educativa.* São Paulo: Editora Cortez, 2001.

LOPES, H. B. *A gestão da formação do professor para a introdução do tablete na sala de aula*. 153p. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

LÜCK H., *et alii*. *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. 4ª edição Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *A gestão participativa na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.

_____. *Gestão educacional*: uma questão paradigmática. Rio de Janeiro: Vozes, 2006b.

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006c.

_____. *Dimensões da gestão escolar e suas competências.* Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LURIA, A. R. 1986a. *Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria*.Trad. Diana M.Lichtenstein; Mário Corso. 2a impr. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

_____. (2003) A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração*: Um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

_____. (1998a) Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração*: Um Percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 88-96.

_____. (1998b) Formação contínua de professores: Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração*: Um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113. 1998. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The Especialist*. V. 19, no 2, p.169-184. São Paulo.

_____. (1996) A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração*: Um Percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 68-82.

_____. (1994) A etnografia colaborativa: pesquisa e formação profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 56-63.

_____. (1992) A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 48-55.

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

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

_____. *O método para Vygotsky*: *A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. São Paulo, 2009.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011a, p. 13-39.

_____. "Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração-PCCOL". In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (orgs). *A teoria da atividade sócio Histórico cultural e a escola. Recriando realidades sociais*. Campinas, São Paulo: PONTES editores , 2012.p13-26.

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

MAGALHÃES M. C. C.; LIBERALI. F. C. O interacionismo sócio–discursivo em pesquisas com formação de educadores: In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração*: Um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

MAGALHÃES, M.C.C.; NININ, M.O.G.; LESSA, A.B.C.T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?In*: Bakhtiniana.* Revista de estudos do discurso. São Paulo, número 9 (1): 129-147, Jan./Jul. 2014.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation.*London: Palgrave/Macmillan, 2005.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editora Psy II,1995.

MIASCOVSKY, H.W. *A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue.*Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

MORIN, Edgar *et al. A religação dos saberes: o desafio do século XXI.* 3.ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª. edição, Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2003.

_____. *Introdução ao pensamento complexo.* Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSCA, L. L. S. "O discurso da imprensa na formação da identidade nacional portuguesa." Reflexões a partir de *A Jangada de Pedra*, de José Saramago. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, nº. 6. São Paulo: Humanitas, 2004, p. 255-266.

MOSCA, L. L. S. Velhas e novas retóricas – Convergências e Desdobramentos. In: *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanistas, 1999.

MOTTA, L. M. V. M. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. São Paulo: PUC-SP, 2004. 202p. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

MOURSHED, M.; BARBER, M. *How the world's best-performing school systems came out on top*. New York Mackinsey & Company, 2008.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. 1993. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Trad.Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar*. São Paulo: PUC-SP, 2006. 320p. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

_____. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NÓVOA, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise.* Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ORSOLINI, M. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola*. Parte II. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 123-144.

PARO, V. H. (1995). *Por dentro da escola pública.* São Paulo: Expedito Correia e Carlos Alvarez.

_____. *Administração Escolar.* São Paulo: Editora Cortez, 1999.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2. ed. rev. São Paulo: Xamã, 2003. v. 1. 136p .

_____. *Administração escolar: introdução crítica.* São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____.Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, 2012, p. 586-611.

PERELMAN, C."Argumentação*". In AAVV, Enciclopédia Einaudi*, Vol. 11, Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987, p. 234-236.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição, 2005.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

PETER DRUCKER FOUNDATION (Org.). *O líder do futuro.* São Paulo: Futura, 1996.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2005.

PLACCO, V. M. N. S. . A responsabilidade da coordenação na formação dos professores. In: Congresso de Educação Saber 2001, 2001, São Paulo, Resumo, 2001. v. 1. p. 47-47.

_____. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A. ; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. 1ª edição, Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* 9ª edição, São Paulo: Editora Loyola, 2012a, v. 1, p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S. ; ALMEIDA, L. R. ; SOUZA, V. L. T. de. *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Estudos e pesquisas educacionais, v. 2, p. 227-287, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. ; SOUZA, V. L. T. de ; ALMEIDA, L.R. de. *O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.* Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, 2012b, p. 754-771.

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

PRETINI, A. Jr. *Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores.* São Paulo: PUC-SP, 2011. 189p. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Tendências contemporâneas em educação e linguagens. Revista *Athos & Ethos*, Patrocínio, MG, v. 3, 2003, p. 10-16.

REGO, M.C. Vygotsky. *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis. Editora Vozes, (1994/2003).

REY, F. L. G. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira/ Thomson, 2003.

SALVADOR, F. N. da M. *Da lousa ao palco:teatro como possibilidade de desenvolvimento de agência.* São Paulo: PUC- SP, 2014. 190p. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

SANTIAGO, Camila. *A gestão da produção de conhecimento em fóruns na educação a distância.* Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SANTOS, I. S. *O fluxo do significado do brincar na Cadeia Criativa.* São Paulo: PUC-SP, 2004. 237p. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psycology of Education*. nº. 9, 1994, p. 281-291.

SENGE, P. M. *A quinta disciplina.* São Paulo: Best-Seller, 1990.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 279p.

SILVA, Tathyana. "Balanço de teses e dissertações sobre diretor escolar utilizando software estatístico e o banco de teses da CAPES: contribuições da análise de dados para a área acadêmica". In*:* FREITAS, H. F.; MARTENS, C.D.P.; ANDRIOTTI, F. K. ; JANISSEK-MUNIZ, R. *E-book de casos do Quanti & Quali 2009: II Encontro brasileiro sobre pesquisa e análise de dados quantitativos e qualitativos.* Canoas/RS: Sphinx Tecnologia e Software Ltda, 2009. P. 231-241

SOUZA, A. R. de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. *In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Vol. 22, n.1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

SPINOSA, C., FLORES, F. & DREYFUS, H. L. (1997). *Disclosing new worlds: Enterpreneurship, democratic action, and the cultivation of solidarity.*Cambridge: The MIT Press.

THURLER, M. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização.*7ª. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

_____ (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, A.T., ALMEIDA, M. E. B. de e ALONSO, M. (org). *Gestão educacional e tecnologia.* São Paulo: Avercamp, 2003.

_____ . *A concepção de gestão e a melhoria da escola.* Tese de doutorado inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

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

_____. (1924-26) Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.3-31.

_____. (1926) *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

_____. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1930b) O método instrumental em psicologia. (Conferência proferida na Academia de Educação Comunista N.K.Krüpskaia. Do arquivo pessoal de L. S. Vygotsky). In: _____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 93-101.

_____. (1933) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 5ª. edição, São Paulo: Ícone, 1994.

_____. (1934a) *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1934b) *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

_____. Tool and sign in the development of the child. In: *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 6*. New York: Kluwer/Plenum, 1999.

Apêndices

Apêndice 1: Rede de atividades para a escrita do Projeto Político-Pedagógico (proposta inicial)

Rede de Atividades para a escrita do Projeto Político Pedagógico

Etapa/ Participantes	Tarefa	Data
	Fase 1: Preparação	
1: Comissão	Apresentação e desenho do Projeto; Discussão do modelo/dinâmica para a escrita da PP.	19/01 - Sabin
2: Plenária	Palestra "Revisitando as Teorias de Aprendizagem" (Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali)	24/01 – Sabin 26/01- AB Sabin
3: Plenária	Palestra "Projeto Político-Pedagógico"(Prof. Dr. Celso Vasconcellos)	22/03 – Sabin 27/03 – AB Sabin
	Fase 2: Marco Referencial	
4: Comissão	Discussão do Marco Referencial; Preparação da Comissão para o trabaho de mediação com os Grupos de Trabalho.	02/04 – Sabin.
5: Grupos de Trabalho	Leitura e discussão da Proposta Pedagógica atual: Marco Referencial, com apresentação de sugestões de mudança.	12/04, 19/04 e 24/05 - Sabin 10-13-17-19-20/04 – AB Sabin
6: Direção	Redação da síntese dos textos entregues pelos representantes dos GTs.	Semana de 27/04 a 04/05
7: Comissão	Discussão da síntese e identificação dos pontos de conflito/decisão do tratamento.	21/05 - Sabin
8: Plenária	Apresentação da síntese com discussão dos pontos de conflito; Apresentação de especialista, se necessário.	14/06 - Sabin 23-24-25/05 – AB Sabin
	Fase 3: Diagnóstico precisa rever essas datas	
9: Comissão	Leitura e discussão da Proposta Pedagógica atual: Diagnóstico; Preparação da Comissão para o trabaho de mediação com os Grupos de Trabalho.	Segundo semestre/2012
10: Grupos de Trabalho	Leitura, discussão e reescrita da Proposta Pedagógica atual: Diagnóstico.	Segundo semestre/2012
11: Direção	Redação da síntese dos textos entregues pelos representantes dos GTs. Identificação dos pontos de conflito.	Segundo semestre/2012

12: Comissão	Discussão da síntese e identificação dos pontos de conflito/decisão do tratamento.	Segundo semestre/2012
13: Plenária	Apresentação da síntese com discussão dos pontos de conflito. Apresentação de especialista, se necessário.	Segundo semestre/2012
	Fase 4: Programação	
14: Comissão	Leitura e discussão da Proposta Pedagógica atual: Programação. Preparação da Comissão para o trabalho de mediação com os Grupos de Trabalho.	Segundo semestre/2012
15: Grupos de Trabalho	Leitura, discussão e reescrita da Proposta Pedagógica atual: Programação.	Segundo semestre/2012
16: Direção	Redação da síntese dos textos entregues pelos representantes dos GTs. Identificação dos pontos de conflito.	Segundo semestre/2012
17: Comissão	Discussão da síntese e identificação dos pontos de conflito/decisão do tratamento.	Segundo semestre/2012
18: Plenária	Apresentação da síntese com discussão dos pontos de conflito. Apresentação de especialista, se necessário. Encaminhamento do texto aos pareceristas.	Segundo semestre/2012
	Fase 5: Conclusão	
19: Pareceristas	Encaminhamento do texto aos pareceristas; Discussão final, com apresentado do olhar dos pareceristas para validação ou não de alterações.	Dez/2012
20: Plenária	Apresentação e lançamento do documento final.	Jan/2013

Apêndice 2: Orientações da Direção para a Comissão de Coordenadores de GT.

São Paulo, 12 de abril de 2012.

Caro Coordenador de Grupo de Trabalho,

Gostaria de lembrar das reflexões que fizemos juntos sobre a condução dos trabalhos de composição da proposta pedagógica:

1) Mantenha postura de escuta e registro (fique atento aos sentimentos dos participantes);
2) Procure estimular a objetividade e o respeito ao tempo de trabalho (cuidado com divagações e arborizações; convide o grupo a retornar ao ponto, sempre que necessário);
3) Escolha um membro do grupo para ser o relator do texto;
4) Divida o trabalho em duas etapas: Marcos Situacional / Filosófico (em 12/04) e Marco Operativo (em 19/04);
5) Registre as reflexões do grupo e traga os conflitos para serem discutidos na Comissão (explore os argumentos de todos os pontos de vista, para registro, mas evite entrar em discussões com o intuito de provocar consenso, se a confrontação estiver muito forte).
6) Convide os participantes mais tímidos a também darem sua contribuição (evite a polarização do grupo em duas ou poucas vozes).

Agradeço por sua colaboração em colocar-se a serviço da equipe, liderando este projeto.

Bom trabalho!

Giselle Magnossão

Ações a serem desenvolvidas:

1) Solicitar a escrita da crença;
2) Escolher um relator para digitar o registro;
3) Marco Situacional: Brainstorming (registrar palavras-chave na lousa; reduzi-las ao mínimo);
4) Marco Filosófico: Brainstorming (registrar palavras-chave na lousa; reduzi-las ao mínimo);
5) Fazer a leitura do texto da proposta anterior, localizando, quando possivel, a presença das idéias já levantadas;
6) Encerrar o encontro, solicitando aos professores que digam se a crença que registraram em sua folha já foi tangenciada;
7) Solicitar que guardem este registro para o próximo encontro.

Apêndice 3: Imagem – Metáfora “Sentidos e Significados Compartilhados”

Apêndice 4: Dinâmica de aquecimento utilizada no Encontro I.

Apropriar-se do conhecimento proporciona prazer,
Saber usá-lo engrandece,
Transformá-lo nos torna sabedores,
Compartilhá-lo humaniza o ser.
Maria Isabel P. Fragoso

Caro Professor,

Agradecemos sua participação neste projeto que é muito importante para nossa escola.

Estamos compartilhando algo muito precioso: nossos sonhos, nossos sentidos, nossos propósitos.

Temos certeza de que, juntos, continuaremos a construir uma educação revestida de cada vez maior qualidade para nossas crianças e jovens!

Contamos com você!

A Direção

Para começar nosso trabalho, registre aqui, em um único período, sua maior crença em relação à educação.

Creio...

Apêndice 5: Orientações da Direção para a Comissão de Coordenadores de GT.

São Paulo, 19 de abril de 2012.

Caro Coordenador de Grupo de Trabalho,

Nosso primeiro encontro foi um sucesso: um *mix* de reflexão e prazer! Gostaria de parabenizar toda a equipe, pois tenho certeza de que o sucesso deveu-se ao comprometimento, empenho e entusiasmo de todos!

Seguem algumas sugestões para hoje.

Bom trabalho!

Giselle Magnossão

Ações a serem desenvolvidas:

1) Receber seu grupo com entusiasmo;
2) Escolher um relator para digitar o registro;
3) Retomar o trabalho desenvolvido na semana anterior, com apresentação da "Foto do celeiro" e da imagem da "Word Cloud";
4) Marco Filosófico: finalizar a discussão/revisão do texto;
5) Marco Operativo: fazer a leitura do texto da proposta anterior, localizando, sempre que possivel, a presença das idéias já levantadas;
6) Encerrar o encontro, solicitando aos professores que digam, novamente, se a crença que registraram em sua folha foi tangenciada;
7) Pedir àqueles que desejarem a entrega do texto de sua crença (com ou sem identificação) para construção de texto coletivo;
8) Solicitar que guardem seus registros para o próximo encontro.

Apêndice 6: Nuvem de palavras produzida sobre o texto do "Marco Situacional".

Apêndice 7: Texto do Marco Situacional com registro das reflexões dos Grupos de Trabalho.

MARCO REFERENCIAL

I - MARCO SITUACIONAL

a) Mundo

Estamos vivendo um momento de transformações aceleradas (ABS,1,4,5,7) que implicam novas formas de viver, conviver, novos modos de fazer e ser, que apresentam desafios para se definir o que deve ser aprendido e que competências são necessárias para o mundo contemporâneo. É um mundo dinâmico (1,2,9), que vem se reconfigurando (8), marcado pelo rompimento de paradigmas (4).

A sociedade requer, hoje, novas formas de trabalhar em equipe, de assumir riscos, de ser pró-ativo, de utilizar as ferramentas tecnológicas, de compreender situações e resolver problemas, de ser criativo e isso implica saber viver na diversidade (2), em saber ouvir o outro, em formar e preparar os discentes para o incerto, para a mudança, para a paz e para a resiliência (G1, 3,4,11).

O processo de industrialização e de produção em massa, a incorporação do conhecimento científico e tecnológico ao processo produtivo, somados aos processos de internacionalização e globalização da economia (ABS, 1, 5, 10) trazem um novo paradigma para a educação: uma nova forma de pensar, de agir e de buscar o conhecimento. A tecnologia (ABS, 2, 4,5,7,9, 10, 11) possibilitou uma nova revolução econômica, afetando diretamente o cotidiano de cada cidadão. Esta sociedade da informação (ABS, 1) requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, e o avanço acelerado das novas tecnologias tem alterado significativamente o modo de entender e de perceber o mundo. Os paradigmas da Modernidade são questionados, o homem manifesta certo estranhamento diante de conceitos e valores antes estabelecidos. As diversas possibilidades de circulação de mensagens e de ideias (11, 7) contribuem para quebrar a unicidade do conceito linear da história, pois já é possível ver, ouvir e discutir as múltiplas visões de mundo. Neste contexto, os valores têm sido profundamente modificados, as concepções amplamente questionadas.

É nesse panorama político, econômico, social que as mudanças não só se revelam amplas e profundas, como complexas. Bauman diz que a cultura de hoje é feita de ofertas, não de normas. Essa é uma sociedade de consumidores. A cultura também se transforma num

armazém de produtos destinados ao consumo (11), cada qual concorrendo (7) com os outros para conquistar a atenção inconstante dos potenciais consumidores. “A cultura atual não tem ‘pessoas” a cultivar, mas clientes a seduzir.

Dessa maneira, a economia, centrada no consumidor, ressalta o autor, se baseia no excesso de ofertas, no envelhecimento cada vez mais acelerado (11) do que se oferece e na rápida perda de seu poder de sedução, transformando-se numa economia de dissipação e de desperdício. A velocidade importa mais que as consequências. (G2, 9)

Portanto, a sociedade de consumo, como vimos até aqui, é portadora de inúmeras transformações. Nela, a tecnologia, por exemplo, nos parâmetros configurados, atingiu um papel fundamental e, ao mesmo tempo, ambíguo, proporcionando, por um lado, o acesso democrático à cultura e a inclusão (4,6, 11), por outro, podendo ser causa da marginalização de alguns indivíduos (6).

Novos valores surgem, então, promovendo e estimulando o aparecimento de atitudes inovadoras, como o espírito de cooperação e solidariedade estimulados pelas Ong’s, Associações, Redes sociais. É um mundo que começa a dar mais importância à sustentabilidade fazendo com que todos percebam a importância dos cuidados com o planeta (ABS, 5).

b) Homem

As transformações sociais (7) e o cenário contemporâneo impactam a constituição do homem, num contexto que é marcado por ambiguidades e conflitos (4).

O acesso à informação e a utilização da tecnologia permitem a ampliação das possibilidades de conhecimento. Por outro lado, podem afetar a relação entre homem e conhecimento e as relações interpessoais, de forma contraditória (G11,7).

Se é possível ter acesso a um volume imenso de informações, o conhecimento, em contrapartida, pode tornar-se cada vez mais fragmentado e superficial (G1,4,7).

Se, por um lado, as pessoas estão intensa e permanentemente “conectadas” às redes sociais (G9), por outro, as relações presenciais podem tornar-se cada vez mais distanciadas, superficiais (G1), frias (G9), líquidas e descartáveis (ABS, G3, G8, 5,7).

Mas, ao lado destas dificuldades, pode-se verificar a presença crescente da valorização do conhecimento, da reflexão (G7, G9), da criticidade e da criatividade (ABS, 1), do diálogo fortalecidos pelo mesmo acesso à informação e pela prática crescente da comunidade de colaboração, presente nas redes, virtuais ou não.

O modelo econômico atrelado ao bombardeio dos meios de comunicação acabam produzindo uma tendência fortemente individualista (ABS, G1,G5, G8, G9, G10,11), consumista (G1, G5, G7, G9,11), imediatista (ABS,G4, G6, G9) e competitiva (ABS,G1,G2, G5, G9, G10), além de possibilitar uma valorização excessiva da aparência (G4) e promover busca insaciável de satisfação (G1, G8, 4).

Surgem novas configurações familiares e sociais (G5), e observa-se mudança nos valores (G3, G4, G7, G8, G9, G11). Há uma preocupação crescente com as questões éticas e morais, que desafiam o homem a uma nova compreensão de mundo e à constituição de novos paradigmas. (ABS, G8,7)

A mulher conquistou um papel muito importante na sociedade atual (G11, 6). A família, por sua vez, passou a ser bombardeada por novas e diversas demandas. Imersa na falta de tempo para a convivência e na angústia de educar os filhos numa sociedade em constante transformação (G1, G4, G7, G9), frequentemente carrega uma sobrecarga de tarefas e está submetida ao estresse do cotidiano, fatores que aumentam a sensação de insegurança (G2).

A globalização, resultado desse novo período histórico, amplia o contato com a diversidade(1, 2,3, 4, 10, 11) – de culturas (G5, G10), de crenças (5), de visões - gerando novas ambivalências: tolerância (G11, G6) e intolerância (10, 6), preconceito e respeito à diversidade (G7) convivem e se alternam, marcando as relações; grande riqueza e pobreza extrema podem ser encontradas lado a lado, num mundo caracterizado, pela desigualdade social (G5,6). A valorização da juventude e da beleza, e a erotização precoce das crianças , por exemplo, podem provocar um "encurtamento da infância" e/ou um "prolongamento da adolescência" (G4, 5, 6).

Em contrapartida, vivemos um tempo em que as questões da infância são profundamente valorizadas, com uma forte preocupação com o crescimento saudável de crianças e jovens (C).

A conciliação entre a liberdade conquistada ao longo da história e a busca da segurança é um desafio. Exemplo disso, são as dificuldades encontradas na distinção entre público e privado, na crescente sensação de insegurança e na eventual perda de liberdade e/ou privacidade. (G4,7, 9,G8)

E, embora sinta-se o homem às vezes solitário (G5), em alguns momentos afligido pelas angústias de seu tempo, está cada vez mais consciente do seu poder criador e

transformador (1, 2, 5) e da sua responsabilidade diante da construção de um mundo melhor: a possibilidade da construção do respeito, da igualdade e da paz alimentam a esperança.

É neste cenário que a escola se preocupa com a formação integral do educando, com a relação entre formação e mercado de trabalho, com o desenvolvimento pessoal e social, e busca valores éticos, morais e princípios científicos para fundamentar seu projeto pedagógico (G1, 3, 10, 11).

Apêndice 8: Orientações da Direção para a Comissão de Coordenadores de GT.

São Paulo, 14 de junho de 2012.

Caros Coordenadores de Grupo de Trabalho,

Para darmos continuidade a nossa tarefa, segue um lembrete da condução que combinamos em nossa última reunião.

Agradeço a todos e reitero meu profundo contentamento com participação de todos e cada um, em especial desta equipe que assumiu a liderança deste projeto com entusiasmo e competência. Estamos fazendo a história de nossa escola!

Bom trabalho!

Giselle Magnossão

Ações a serem desenvolvidas:

1) Receber seu grupo (manter o entusiasmo inicial);
2) Escolher um relator para digitar o registro;
3) Retomar o trabalho desenvolvido: fazer um relato de como está sendo o trabalho da Comissão, mostrando os documentos "Marco Situacional Compilação" e "Marco Filosófico Compilação Missão e Visão" para que eles possam ter uma ideia de como está sendo feita a redação;
4) Retomar os conceitos de explicitação/ confrontação de sentidos para a construção de significados compartilhados por meio das imagens do ovo e da omelete;
5) Propor ao grupo a leitura crítica do texto, com foco em:
    a. Divergências conceituais;
    b. Imprecisões/inadequações teóricas;
    c. Acréscimo de elementos que possam eventualmente não ter sido registrados.
6) Cada coordenador deve explorar o debate das questões levantadas, de modo a trazer, como produto deste trabalho, a posição consensual do grupo na forma de sugestão, para ser debatida na Comissão (se possível, contendo registro breve dos argumentos do grupo);
7) Finalizar transmitindo o agradecimento da Direção pelo compromisso e seriedade de todos na realização deste trabalho, e informando que, logo no início de agosto, eles receberão o cronograma das atividades do segundo semestre.

Apêndice 9: Compilação das ideias dos GTs feita pela Direção

I-Visão de Educação do Colégio Albert Sabin

Para o Colégio Albert Sabin, uma pessoa bem formada deve ser capaz de perceber, sentir, refletir, apreender, questionar, (2) transformar, Partilhar, relacionar-se(8),adaptar, criar (10), captar,(2,9) reformular e adquirir(9) os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais (9) intelectuais(9), culturais(3,8) e as experiências vividas(9),colocando-as na prática em prol de uma sociedade mais justa (7)/com ética e generosidade (11).

Ao longo do(5)O (5) processo pedagógico(10)educativo (10) do Colégio Albert Sabin(10) objetiva (10), desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, lutamos por(5,10,11)visa proporcionar (5)/objetivamos (11)um crescimento integral(8,10)/uma formação integral (10)múltiplo(8), voltado para as relações sociais, respeitando as diferenças,(8)que permita ao nosso(10) aluno uma(10) autonomia intelectual (que privilegia a produção do conhecimento)(5)e moral (9) e emocional (11) crescente(5), promovendo um aprendizado consciente e responsável(8) ao lado de um bom nível de (6,8,10) uma importante habilidade para selecionar(6)através de alto nível de (10) informações(1,5,8) e de uma(10) grande capacidade de reflexão, preparando para viver em sociedade(2)preparando-o para uma vivência ética e(8) uma escolha profissional(2) consciente(5)e para a vida (ABS), por meio da ética e da moral (ABS),ser um agente de transformação social(7).

Em uma sociedade complexa como a que vivemos hoje, o ser humano deve ser capaz de refletir (5)sobre si e sobre o outro(3), posicionar-se e(1)de saber fazer escolhas(5)conscientes das suas ações como um todo, intervir nessa sociedade e contribuir para possíveis mudanças (ABS). (6: vago, refazer, aprofundar; 8 e 10: retirar tudo.).

Sug. (10): Em uma sociedade complexa, o ser humano deve ser capaz de refletir e posicionar-se, rever-se, respeitar e aceitar as diferenças, contribuir e participar, de forma crítica e criativa.

Para o Colégio Albert sabin, um indivíduo bem formado é capaz de (5)Posicionar-se frente ao mundo, de maneira criativa, transformadora, colaborativa, consciente, crítica, inovadora e proativa. (5)rever-se, ser capaz de respeitar as diferenças, conviver com elas(5)leva o ser humano à evolução (1,6)/a um contínuo desenvolvimento(6)/transformação (8), tornando-o se (1)capaz de contribuir e participar, de forma crítica ,e criativa(5)e solidária(3) e ética(9),na sociedade em quevive (1, 5), fortalecendo as relações interpessoais (ABS).

Tais valores possibilitam uma preparação para uma escolha profissional consciente (5).

II -Missão do Colégio Albert Sabin

Precisamos (8)/ Temoscomometa(1)/Queremos (2)/ Visamos à formação de indivíduos capazes de atuar em uma sociedade globalizada.(3)agentes gerenciadores de /formar pessoas capazes de transformar informações em conhecimento e construir significados(8)informações(1,3,8) e não meros acumuladores de(3,8)informações (1) dados (3,8). Aprender é construir significados, isto é, criar possibilidades de compreender o mundo criticamente e nele atuar (1) ensinar é dar (6) criar(6) oportunidade para esta construção(ABS, 1, 3)(5 e 10: retirar tudo)

O que estamos ensinando, como estamos ensinando, os modelos de relação entre as pessoas e delas com o conhecimento são a expressão concreta de nossa identidade como escola. (ABS, 1, 5,8,10)

Sug. (10): A missão do Colégio Albert Sabin, além de ensinar, é criar oportunidades, através de uma formação integral de qualidade, preparando cidadãos críticos, éticos, autônomos, participativos, capazes de escolher e alcançar seus objetivos profissionais.

Se definirmos as finalidades educativas, em termos de /Nossas finalidades educativas são (8) qualidade da preparação do aluno nas dimensões humana, social, (3,8) cultural, política, ética(2,3,8) e técnica, o currículo /deverá (2) ser concebido como além de (2) uma simples listagem de assuntos que compõem uma disciplina, ou como uma relação de disciplinas que compõem um curso (8). Precisamos considerá-lo de / precisa ser considerado como (2) uma forma mais ampla, Precisamos considerar o currículo como(8)como um conjunto previsto de atividades significativas para a realização das finalidades educativas.(ABS, 1,5)

Nós, como Escola (ABS,1)/ nossa escola preocupa-se com o currículo sempre focando os 4 pilares: excelência acadêmica, qualidade de vida (esportes), ensino eficaz de idioma estrangeiro e encantamento (1). Preocupamo-nos com conteúdos, informações e formação, porém sem perder de vista que elas sejam adequadas ao nível(6) de desenvolvimento cognitivo respeitando a individualidade do educando(10)da faixa etária com a qual estamos trabalhando(10). Precisamos estimular o nosso aluno a novas conquistas intelectuais, de tal modo que ele participe ativamente da construção do seu próprio conhecimento (ABS, 1,5).

A escola é (ABS)/deve e(3) pode ser (ABS) o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a ler o mundo e a interagir com ele, de forma consciente, justa e solidária(3). Ler o mundo significa, aqui, poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si (ABS). É também na escola que podemos exercitar, aferir e refletir sobre a ação que praticamos e sobre a que é feita sobre nós, contribuindo, assim, para a autonomia do aluno.(5: retirar tudo)

Na escola, tão importante quanto essa leitura, deve e pode estar presente um exercício intenso e constante de interação entre pessoas, para desenvolver a leitura propriamente dita (8), a verbalização das próprias idéias, os exercícios de argumentação, o cotejo de idéias diferentes, o confronto respeitoso (8) pacífico (8) de diferentes visões, o trabalho cooperativo, o convívio fraterno e solidário e o exercício da alegria de viver.(1,5)

Esta escola preocupa-se com os desafios contemporâneos que exigem indivíduos flexíveis, capazes de pensar globalmente, de se comunicar, de resolver problemas e de trabalhar em equipe. (5)

Enfim, a nossa missão é colaborar (1,3,9)/ criar oportunidades (2)fazer a nossa parte no sentido de colaborarmos(1,2,3)para que o nosso aluno seja um agente capaz de observar, refletir, questionar,(2)possa se desenvolver e enfrentar posicionar-se perante (8) o mundo, que poderá exigir dele não só uma sólida formação intelectual e cultural(3)como um amadurecimento pessoal que o torne capaz de se posicionar e (2) interferir e transformar (2) na construção de(2) uma sociedade em mudança(11)melhor (11), visto que (1) os desafios de hoje e os do futuro estão a exigir(1)demandam (2,6)/exigem (3,9) pessoas flexíveis, capazes de pensar globalmente, de se comunicar, de resolver problemas e de trabalhar em equipe, pessoas com motivação e disposição para transformar a realidade de forma criativa e ética.(5e 10: retirar tudo)

A missão do Colégio Albert Sabin é colaborar para que o aluno desenvolva uma sólida formação intelectual integrada ao amadurecimento pessoal, tornando-o capaz de se posicionar e interferir eticamente na construção de uma sociedade em mudança.(5)

A escola prepara o aluno para diversas situações da vida(8)/em constante construção (10)jamais será completa e terminativa (3,8,10), nem conseguirá transmitir /socializar(6) todos os conhecimentos e preparar o aluno para qualquer situação/quaisquer situações(6) da vida. Então, Sendo assim (3)o que tem a fazer é ensinar a aprender, a desenvolver a capacidade de aprendizagem, para que, pela vida afora, em qualquer momento, cada um saiba aprender o novo e caminhar. (ABS, 1, 2,5,9)

(Seres que sejam capazes de intervir, mudar o mundo e exigir dele não só uma sólida formação intelectual como um amadurecimento pessoal que o torne capaz de se posicionar e interferir na construção de uma sociedade em mudança. - ABS)

Apêndice 10: Compilação das ideias dos GTs feita pela Direção

III -Finalidades Educativas Sabin

Formar pessoas:

- com competência (9,10), competentes (9)que respeitem a si mesmos e ao outro (ABS);
- flexíveis, solidárias, tolerantes (11),capazes de pensar globalmente, de se comunicarem(11), de saberem(11) ouvir de maneiracuriosa, reflexiva, crítica e criativa com relação à realidade, por meio das diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo (ABS). e de resolverem situações novas (ABS); por meio das diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo (5)
- com mais autonomia(5), auto-confiantes, auto-confiança (5, 9) para transformar de forma criativa e ética a realidade social;
- capazes de pensarem globalmente, de se comunicarem, de trabalharem em equipe,de saberem ouvir e de resolverem situações novas, compreendendo as inúmeras informações cotidianas, respeitando suas habilidades e as do grupo, com responsabilidade (10),conscientes de seu papel no mundo (ABS);
- curiosas, reflexivas, críticas e criativas (9)conscientes (ABS), que arquem(1) assumam com as conseqüências dos seus atos e que assumam (1) responsabilidades que manifestem uma atitude curiosa, reflexiva, crítica e criativa (9) com relação à realidade, por meio das diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo (ABS, 5);
- comprometidas com a compreensão(11) dos processos naturais(9) e com o respeito ao meio ambiente como valor vital, afetivo e dinâmico (8)estático (ABS, 1,5, 9);
- comprometidas com o meio ambiente (9)
- conscientes de seu papel como parte integrante da natureza, atuantes em (4) responsáveis (4) pelo seu equilíbrio, desenvolvimento e conservação (1, 9), com compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores fundamentais da sociedade (ABS) e em prol da sustentabilidade (4)
- capazes de atuar no mundo (9) mercado (9) do trabalho com respeito por si mesmos (5, 9) e pelos recursos materiais e humanos (9)da comunidade da qual fazem parte;(ABS,1, 9)
- com compreensão do ambiente natural(5, ABS) e social, do sistema econômico (5),político e social (5), da tecnologia, das artes e dos valores fundamentais da sociedade; (ABS,1)

[MM1] Comentário: O G11 retira a palavra compreensão

[MM2] Comentário: G2, 4, 8

- que valorizem o conhecimento adquirido como força modificadora, conscientes de seu papel na construção do mundo; (ABS, 5)
- mobilizadas a estabelecer (11)com fortes(11) vínculos familiares, solidários e tolerantes (ABS, 11);
- que se situem no mundo de hoje e que formem opiniões, frente à realidade vivida, criticando e compreendendo as inúmeras informações cotidianas;
- capazes de perceber, sentir, transformar, adaptar, apreender (2) captar (1, 2) e reformular conhecimentos intelectuais e experiências vividas, posicionando-se frente a tudo que se lhes apresenta;de forma consciente e ética (11)
- que tenham consciência de que a educação é contínua, sabendo lidar sempre com informações, reconhecendo(11)reconheçam e lidem (11)com suas potencialidades, limitações e necessidades (ABS);
- com autonomia intelectual crescente, capazes de aprender sempre, de fazer escolhas e de elaborar juízo de valores (1);
- com bom senso, equilíbrio, sensibilidade e pensamento crítico, para que através da leitura de mundo, sejam capazes de enfrentar situações reais e posicionar-se perante os desafios da vida, respeitando a si mesmo e(10) ao outro
- cuja cultura seja universal, que saibam ler, entender e transmitir(6) socializar (6) informações com argumentação sólida e clara, por meio das diversas linguagens e formas de expressão (ABS, 1, 5).
- **com auto-confiança para transformar de forma criativa e ética a realidade social (3)**
- **Éticas que pratiquem conscientemente a verdade com todos os valores praticados e discutidos no cotidiano (3)**

- O G4 manteve o negrito e alterou o que já está anotado

[MM3] Comentário: G2, G4, G5 RETIRA TUDO

[MM4] Comentário: G5, G11 retiram o parágrafo

[MM5] Comentário: G2, 4, 5,11

[MM6] Comentário: G5 mantém e G11 retira necessidades

[MM7] Comentário: G5, G11 retiram parágrafo

[MM8] Comentário: G11 retira daqui para frente

[MM9] Comentário: G5 retira

[MM10] Comentário: G11 "Capazes de atuar em um mundo globalizado por meio das diversas linguagens e formas de expressão"

[MM11] Comentário: O G2, MANTeve TODO O TEXTO EM NEGRITO COM AS ALTERAÇÕES ESPECIFICADAS

[MM12] Comentário: Os grupos divergiram no ABS sobre manter ou retirar o parágrafo.

[MM13] Comentário: O G7 não fez alterações

[MM14] Comentário: G3. G6 manteve o texto em negrito, alterando apenas este final

Apêndice 11: Orientações da Direção para a Comissão de Coordenadores de GT.

São Paulo, 13 de setembro de 2012.

Caro Coordenador de Grupo de Trabalho,

Encaminho as ações a serem desenvolivdas neste 5º encontro de escrita do PPP.

Bom trabalho!
Giselle Magnossão

1) Ações a serem desenvolvidas:

2) Acolher o grupo, resgatando o entusiasmo e a alegria deste trabalho;

3) Escolher um relator para digitar o registro;

4) Breve aquecimento: Generoso ou solidário? (Contar que, no trabalho da Comissão, o grupo teve um conflito importante sobre que tipo de alunos queremos formar e recriar o debate entre estes dois conceitos. Fechar uma escolha do grupo para este conflito.);

5) Explicar que optamos por não utilizar a terminologia Missão e Visão, para não conflitar com o texto já existente e utilizado nos materiais e atividades de divulgação da escola, mas que os conteúdos debatidos estão presentes no texto.

6) Explicar o processo de construção deste texto: (a) compilação das contribuições dos grupos (mostrar, se desejar); (b) debate pela Comissão (exemplificar com o debate generoso x solidário); (c) redução aos conceitos essenciais e (d) reescrita do texto. Acrescentar que o importante é cuidar das ideias e conceitos e que a revisão textual e uma redação mais cuidada serão providenciados posteriormente (por ser uma compilação de ideias, o texto carece de textualidade...).

7) Marco Filosófico: Propor ao grupo a leitura crítica do texto, com foco em:
    a. Divergências conceituais;
    b. Imprecisões/inadequações teóricas;
    c. Acréscimo de elementos que possam eventualmente não ter sido registrados.

8) Cada coordenador deve explorar o debate das questões levantadas, de modo a trazer, como produto deste trabalho, a posição consensual do grupo na forma de sugestão, para ser debatida na Comissão (se possível, contendo registro breve dos argumentos do grupo);

9) Elementos dos pressupostos : *Brainstorm* (registrar palavras-chave na lousa; reduzi-las ao mínimo). Cada grupo deve assegurar a discussão dos tópicos determinados abaixo. Se der tempo, pode explorar os outros.

a. Grupos 1 a 6: Visão de Currículo e Papel do aluno
b. Grupos 7 a 11: Papel do professor e Metodologia

10) Encerrar, agradecendo ao grupo e orientando para o próximo encontro.

Apêndice 12: Texto encaminhado para a sessão Plenária.

G4, 9 e 10: Sugerem resstruturação dos parágrafos.
G5: Faz revisão do texto.
G5, 6, 8 e 10: Solicitam inclusão das referências.
G8: pede correção da repetição de "mente".

MARCO REFERENCIAL

I - MARCO SITUACIONAL

O Mundo

(1) Estamos vivendo um momento de transformações aceleradas que implicam novas formas de viver, conviver, novos modos de fazer e ser, que apresentam desafios para se definir o que deve ser aprendido e que competências são necessárias para o mundo contemporâneo. É um mundo dinâmico, que vem se reconfigurando, marcado pelo rompimento de paradigmas.

(2) A sociedade requer, hoje, novas formas de trabalhar em equipe, de assumir riscos, de ser próativo, de utilizar as ferramentas tecnológicas, de compreender situações e resolver problemas, de ser criativo, e isso implica saber viver na diversidade, saber ouvir o outro, formar e preparar os discentes para o incerto, para a mudança, para a paz e para a resiliência.

O processo de industrialização e de produção em massa, a incorporação do conhecimento científico e tecnológico ao processo produtivo, somados aos processos de internacionalização e globalização da economia trazem um novo paradigma para a educação: uma nova forma de pensar, de agir e de buscar o conhecimento. A tecnologia possibilitou uma nova revolução econômica, afetando diretamente o cotidiano de cada cidadão. Esta sociedade da informação requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, e o avanço acelerado das novas tecnologias tem alterado significativamente o modo de entender e de perceber o mundo. Os paradigmas da modernidade são questionados, o homem manifesta certo estranhamento diante de conceitos e valores antes estabelecidos. As diversas possibilidades de circulação de mensagens e de ideias contribuem para quebrar a unicidade do conceito linear da história, pois já é possível ver, ouvir e discutir as múltiplas visões de mundo. Nesse contexto, os valores têm sido profundamente modificados e as concepções, amplamente questionadas.

[G1] Comentário: G10: Que competências são necessárias para compreender e viver no mundo contemporâneo

[G2] Comentário: ABS: Redundante com "transformações aceleradas" ABS

[G3] Comentário: ABS: Convivência harmônica ABS.

[G4] Comentário: G10: Não acreditamos que seja possível preparar discentes para paz e sim para a necessidade da paz.
Sugerimos eliminar esta parte "formar e preparar os discentes para o incerto, para a mudança, para a paz e para a resiliência".

[G5] Comentário: ABS: Gostamos muito deste parágrafo!

[G6] Comentário: G9: Termo utilizado no inicio do séc. XX.

[G7] Comentário: G8:A expressão 'produção em massa' dá dupla interpretação, considerando os princípios econômico e de conhecimento. O termo era usado no final do séc. XIX e início do XX.

[G8] Comentário: G9: Talvez possamos ser mais claros em relação ao novo paradigma. Um novo paradigma que aborda uma nova forma de pensar, agir e buscar conhecimento.

[G9] Comentário: G2: o termo cidadão é excludente, preferimos 'indivíduo".

[G10] Comentário: G4: Talvez, a ideia da educação intercultural possa ser deslocada para outra parte do texto, revista e discutida, pois parece ser uma solução ou indicação de encaminhamento dentro da descrição.

[G11] Comentário: ABS: Redundância .

[G12] Comentário: G7: Incluir nota de rodapé esclarecendo quais paradigmas estão sendo questionados.

[G13] Comentário: G3: Retirar pois fica difícil a interpretação ,substituir a palavra estranhamento.

[G14] Comentário: G3: retirar.

(4) É nesse panorama político, econômico e social que as mudanças não só se revelam amplas e profundas, como complexas. Bauman diz que a cultura de hoje é feita de ofertas, não de normas. Essa é uma sociedade de consumidores. A cultura também se transforma num armazém de produtos destinados ao consumo, cada qual concorrendo com os outros para conquistar a atenção inconstante dos potenciais consumidores. "A cultura atual não tem 'pessoas' a cultivar, mas clientes a seduzir."

(5) Dessa maneira, a economia, centrada no consumidor, ressalta o autor, baseia-se no excesso de ofertas, no envelhecimento cada vez mais acelerado do que se oferece e na rápida perda de seu poder de sedução, transformando-se em uma economia de dissipação e de desperdício. A velocidade importa mais que as consequências.

(6) A sociedade de consumo, portanto, é portadora de inúmeras transformações. Nela, a tecnologia, por exemplo, nos parâmetros configurados, atingiu um papel fundamental e, ao mesmo tempo, ambíguo, proporcionando, por um lado, o acesso democrático à cultura e a inclusão, por outro, podendo ser causa da marginalização de alguns indivíduos.

(7) Novos valores surgem, então, promovendo o aparecimento de atitudes inovadoras, como o espírito de cooperação e solidariedade, estimuladas pelas ONGs, associações, redes sociais. É um mundo que começa a dar mais importância à sustentabilidade, fazendo com que todos percebam a importância dos cuidados com o planeta.

[G1] Comentário: G8: Explicar melhor o pensamento para poder afirmar que é uma sociedade de consumidores.

[G2] Comentário: G2: O grupo sente a necessidade de retomar essa discussão em plenária.

[G3] Comentário: G9: A frase da a entender que a escola pensa o aluno somente como um cliente. Este estranhamento foi causado em consequência do paragrafo anterior a respeito dos paradigmas da educação.

[G4] Comentário: G10: Retirar.

[G5] Comentário: ABS: o uso da...

[G6] Comentário: G8: Substituir: mantém. Acrescentar 'exclusão' e retirar de alguns indivíduos. – terminar em marginalização.

[G7] Comentário: G8: Substituir: contraditório.

[G8] Comentário: G8: Definição vaga.

[G9] Comentário: G8: Acrescentar "exclusão".

[G10] Comentário: ABS: Precisamos entender o sentido real dessa ...

[G11] Comentário: G10: Substituir por "muitos".

[G12] Comentário: G8: Qual é a referência de 'parâmetros configurados' ...

[G13] Comentário: G8: Retirar.

[G14] Comentário: G2: O grupo considera que as atitudes e os valores de ...

[G15] Comentário: G9: Os valores citados não são novos. A novidade esta p ...

[G16] Comentário: G8: A revisão de valores promovem atitudes que ressaltam ...

[G17] Comentário: G8: Retirar, pois inspira cuidado, compromete.

[G18] Comentário: G8: "novas redes sociais"

[G19] Comentário: G8: Sug.: possibilitando a percepção dos cuidados ...

[G20] Comentário: G6: valor (repetição)

[G21] Comentário: G9: Sugestão: trocar a palavra importância por ...

[G22] Comentário: alterar para na tentativa de que

[G23] Comentário: G1: Sugerimos desenvolver o tópico "sustentabilidade" ...

[G24] Comentário: ABS: Percebemos uma ênfase dada aos fatos negativos em ...

[G25] Comentário: G10: Sugerimos a mudança da última frase para: ...

[G26] Comentário: G6: Partir do local para o global. Da parte para o todo. Não ...

O Homem

(8) As transformações sociais e o cenário contemporâneo impactam a constituição do homem, num contexto que é marcado por ambiguidades e conflitos.

(9) O acesso à informação e a utilização da tecnologia permitem a ampliação das possibilidades de conhecimento. Por outro lado, podem afetar a relação entre homem e conhecimento e as relações interpessoais, de forma contraditória.

(10) Se é possível ter acesso a um volume imenso de informações, o conhecimento, em contrapartida, pode tornar-se cada vez mais fragmentado e superficial.

(11) Por um lado, as pessoas estão intensa e permanentemente "conectadas" às redes sociais, por outro, as relações presenciais podem tornar-se cada vez mais distanciadas, superficiais, frias, líquidas e descartáveis.

(12) Ao lado dessas dificuldades, porém, pode-se verificar a presença da valorização do conhecimento, da reflexão, da criticidade, da criatividade e do diálogo fortalecidos pelo mesmo acesso à informação e pela prática crescente da comunidade de colaboração, presente nas redes, virtuais ou não.

(13) O modelo econômico, atrelado ao bombardeio dos meios de comunicação, acaba produzindo uma tendência fortemente individualista, consumista, imediatista e competitiva, além de possibilitar uma valorização excessiva da aparência e promover busca insaciável de satisfação.

(14) Surgem novas configurações familiares e sociais, e observa-se mudança nos valores. Há uma preocupação crescente com as questões éticas e morais, que desafiam o homem a uma nova compreensão de mundo e à constituição de novos paradigmas.

(15) A mulher conquistou um papel muito importante na sociedade atual. A família, por sua vez, passou a ser bombardeada por novas e diversas demandas. Imersa na falta de

[G1] Comentário: G10: Substituir a palavra "homem" no texto pelo " Ser humano"

[G2] Comentário: G8: Inverter.

[G3] Comentário: G8: verificar redundância entre cenário e contexto (já que...).

[G4] Comentário: G5: Eliminar esta expressão.

[G5] Comentário: G9: Sugerimos retirar frias e liquidas.

[G6] Comentário: G6: Conceito filosófico de líquido vai de encontro ao seu conceito científico.

[G7] Comentário: ABS: Parágrafo redundante e ainda um pouco confuso.

[G8] Comentário: G5: Trocar o homem por "ser humano".

[G9] Comentário: G7: Nota de rodapé: esclarecer "novas configurações familiares e sociais e novos valores" Quais questões éticas e morais estmos considerando?

[G10] Comentário: ABS: Repetitivo. Já foi citado no trecho MUNDO

[G11] Comentário: G10: Retirar.

[G12] Comentário: G2: Faltou enfatizar o papel da mulher na família..

[G13] Comentário: G8: Rever 'atual' – sempre foi assim / qual é o papel conquistado pela mulher.

[G14] Comentário: G9: Substituir bombardeada por expostas.

[G15] Comentário: G3: .Colocar esta sentença no final deste parágrafo.

tempo para a convivência e na angústia de educar os filhos numa sociedade em constante transformação, frequentemente, carrega uma sobrecarga de tarefas e está submetida ao estresse do cotidiano, fatores que aumentam a sensação de insegurança.

(16) A globalização, resultado desse novo período histórico, amplia o contato com a diversidade – de culturas, de crenças, de visões - gerando novas ambivalências: tolerância e intolerância, preconceito e respeito à diversidade convivem e se alternam, marcando as relações; grande riqueza e pobreza extrema podem ser encontradas lado a lado, num mundo caracterizado pela desigualdade social. A valorização da juventude e da beleza, e a erotização precoce das crianças, por exemplo, podem provocar um "encurtamento da infância" e/ou um "prolongamento da adolescência". Em contrapartida, vivemos um tempo em que as questões da infância são profundamente valorizadas, com uma forte preocupação com o crescimento saudável de crianças e jovens.

(17) A conciliação entre a liberdade conquistada ao longo da História e a busca da segurança é um desafio. Exemplo disso são as dificuldades encontradas na distinção entre público e privado, na crescente sensação de insegurança e na eventual perda de liberdade e/ou privacidade.

(18) E, embora se sinta o homem às vezes solitário, em alguns momentos afligido pelas angústias de seu tempo, está cada vez mais consciente do seu poder criador e transformador e da sua responsabilidade diante da construção de um mundo melhor: a possibilidade da construção do respeito, da igualdade e da paz alimentam a esperança.

É nesse cenário que a escola se preocupa com a formação integral do educando, com a relação entre formação e mercado de trabalho, com o desenvolvimento pessoal e social, e busca valores éticos, morais e princípios científicos para fundamentar seu projeto pedagógico.

[G1] Comentário: G4: Discutir a ideia do parágrafo anterior identificando o papel da mulher e da família neste contexto. Sugerimos dar maior foco na estrutura familiar tirando o peso da mulher.

[G2] Comentário: G11: Grupo entende que além da insegurança deveria ser incluído a "impotência" – sentimento que contempla a sensação de estar sempre deixando algo para trás.

[G3] Comentário: G9: Deixar mais claro quem é que está com a sobrecarga de tarefas e a constituição e estrutura familiar (inserir o homem e a mulher no mercado de trabalho) como por exemplo, casais homossexuais, a forte participação dos avós, das babás e empregadas na educação etc.

[G4] Comentário: G7: Acrescentar "sentimento de impotência". Discorrer sobre o processo de "terceirização das responsabilidades" (contratação de especialistas de maneira geral).

[G5] Comentário: G7: Não só a mulher conquistou papéis importantes. Outros segmentos da sociedade conquistaram maior visibilidade (questões raciais, modificação do papel masculino etc.).

[G6] Comentário: G5: Rever este período.

[G7] Comentário: G5: Eliminar.

[G8] Comentário: G8: Mundo... sempre... caracterizado...

[G9] Comentário: G8: desenvolver o parágrafo de forma a clarear os conceitos de liberdade e segurança ...

[G10] Comentário: G5: Parágrafo confuso e incompreensível.

[G11] Comentário: G5: Repetição.

[G12] Comentário: G3: O grupo discorda do parágrafo alegando que apenas alguns professore se sentem desta forma.

[G13] Comentário: G7: Parágrafo AMPLAMENTE elogiado... "Digno de ser encaminhado para a ABLetras"!!! ...

[G14] Comentário: G5: Parágrafo muito clichê.

[G15] Comentário: G8: Substituir: o Colégio.

[G16] Comentário: G8: Historicamente palavra integral dá origem a 'integralismo' que é uma teoria fascista.

[G17] Comentário: G2: Alguns elementos do grupo consideram que o ...

[G18] Comentário: G5: Falta sinalizar no texto a preocupação com o outro.

Apêndice 13: Fotos da Sessão Plenária

Apêndice 14: Quadro "Status da Produção".

Capítulo	**Seção**	**GT – Discussão 1**	**GT – Discussão 2**	**Plenária**	**Aprovação Final**
Marco Situacional		Ok	Ok	Ok	Em andamento
Marco Filosófico	Introdução	Ok	Ok	Em andamento	
	Finalidades	Ok	Ok	Em andamento	
	Pressupostos	Ok	Em andamento		
Marco Operativo	Avaliação da Aprendizagem	Ok	Em andamento		
	Corpo Docente	Ok	Em andamento		
	Atividades de Recuperação	Ok	Em andamento		
	Atividades de Aprofundamento	Ok	Em andamento		
	Atividades Extracurriculares	Ok	Em andamento		
	Atividades Complementares	Ok	Em andamento		
Diagnóstico					
Programação					

Apêndice 15: Orientações da Direção para a Comissão de Coordenadores de GT.

São Paulo, 08 de novembro de 2012.

Caro Coordenador de Grupo de Trabalho,

Para este encontro, sugerimos, conforme discutido em nossa reunião, o seguinte itinerário:

Ações a serem desenvolvidas:

1) Receber seu grupo com entusiasmo;
2) Escolher um relator para digitar o registro;
3) Retomar o trabalho desenvolvido até agora, apresentando o quadro "*Status* do trabalho desenvolvido";
4) Reiterar o agradecimento pelo comprometimento na primeira Plenária, enfatizando os pontos fortes (respeito a todas as vozes, participação comprometida, coragem de se posicionar e busca de um significado compartilhado que ultrapasse as ideias individuais...);
5) Informar que as alterações solicitadas no trecho já analisado em plenária já estão sendo realizados e que o Prof. L, juntamente com os Profs. B, M e G, foram convidados para fazer a reescrita do parágrafo solicitado;
6) Pressupostos: finalizar o *brainstorm* dos tópicos, de acordo com a caminhada de seu grupo;
7) Marco Operativo: fazer a leitura do texto atribuído a seu grupo, sinalizando, como nos encontros anteriores, textos a serem retirados, alterados ou incluídos;
8) Encerrar a atividade, solicitando que cada um guarde seus registros para o próximo encontro.

Bom trabalho!

Giselle Magnossão

Apêndice 16: Orientações da Direção para a Comissão de Coordenadores de GT.

São Paulo, 04 de abril de 2013.

Caro Coordenador de Grupo de Trabalho,

Para este encontro, sugerimos, conforme discutido em nossa reunião, o seguinte itinerário:

1) Receber seu grupo com entusiasmo.
2) Escolher um relator para digitar o registro.
3) Marco Filosófico (Pressupostos): Fazer a leitura do primeiro texto atribuído a seu grupo, sinalizando, como nos encontros anteriores, trechos a serem retirados, alterados ou incluídos, para serem encaminhados à Plenária.
4) Grupos e textos de responsabilidade:

Grupo 1: Estratégias e práticas docentes/Papel do professor
Grupo 2: Estratégias e práticas docentes/Papel do professor
Grupo 3: Estratégias e práticas docentes/Papel do professor
Grupo 4: Papel do professor/Estratégias e práticas docentes
Grupo 5: Papel do professor/Estratégias e práticas docentes
Grupo 6: Papel do professor /Estratégias e práticas docentes
Grupo 7: Visão de Currículo /Papel do aluno
Grupo 8: Visão de Currículo /Papel do aluno
Grupo 9: Visão de Currículo /Papel do aluno
Grupo 10: Papel do aluno/ Visão de Currículo
Grupo 11: Papel do aluno / Visão de Currículo

5) Fazer a leitura final da seção "Introdução e Finalidades", votando em uma das duas versões. Atentar para a possiblidade de escolher "Introdução" de uma e "Finalidades" de outra versão. Cuidar para que o grupo não retome discussões já finalizadas na Plenária.
6) Fazer a leitura das alterações solicitadas no trecho já analisado (realizadas pelo Prof. Laércio, juntamente com os Profs. Bel e Graziano).
7) Retomar o parágrafo assinalado na seção "O homem", e elencar as idéias sobre família e papel da mulher que o grupo quer acrescentar.
8) Se sobrar tempo, fazer a leitura do segundo texto indicado e, ainda, se possível, dos restantes.
9) Cuidado com o tempo, pois precisamos fazer o máximo para cumprir nosso cronograma. Cada grupo deve garantir, pelo menos, a leitura da primeira seção indicada.
10) Encerrar a atividade, solicitando que cada um guarde seus registros para o próximo encontro que será em 16/05, no Audotório Picasso.

Bom trabalho!

Giselle Magnossão/Monica Mazzo

Apêndice 17: Proposta Pedagógica (texto inicial) com registros de análise.

P R O P O S T A P E D A G Ó G I C A

APRESENTAÇÃO.....

Uma Proposta Pedagógica configura a identidade de uma escola, na medida em que define os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica da instituição que o elabora. Ao construí-lo, somos levados a repensar, a redesenhar a arquitetura da educação e da escola, em busca de uma estrutura harmônica e consistente com nossas crenças, desejos e sonhos.

O documento que ora apresentamos é a concretização desse conceito geral: representa a busca do possível com base no que temos. Acreditamos que ele contém os fundamentos e princípios que garantirão ao Colégio Albert Sabin a identidade que pretendemos consolidar em nossa prática pedagógica.

A legitimidade de um documento dessa natureza vem não só de sua clareza e coerência interna, mas também das motivações e processos que determinaram sua elaboração.

Como processo e produto são realidades inseparáveis, podemos afirmar que se manifestaram transformações na prática pedagógica da escola desde o início da construção da Proposta. A reflexão em torno das finalidades da educação, a busca de referenciais teóricos, a elaboração e reelaboração dos diversos textos que compõem o documento, a definição de sua estrutura final funcionaram como um amplo movimento de revisão e atualização pedagógica.

Assim, constituem o presente documento:

1) a IDENTIDADE DA INSTITUIÇÃO, que nos permite ter uma visão das origens, da evolução e das perspectivas do Colégio Albert Sabin;
2) a VISÃO, dimensões a partir das quais deve ser interpretada e contextualizada a PROPOSTA PEDÁGOGICA;
3) a MISSÃO EDUCACIONAL, documento que expressa a crença da Instituição na pessoa humana e nas suas possibilidades de transformação por meio da educação;
4) as FINALIDADES EDUCATIVAS, que buscam definir as crenças, valores e propósitos de nossa ação pedagógica nas dimensões humana, cultural, sócio-política e ética;
5) os PRESSUPOSTOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, que representam os referenciais epistemológicos, pedagógicos, psicológicos e sócio-antropológicos norteadores de nossa prática em busca dessas finalidades;

6) os PROCEDIMENTOS, definição da metodologia a ser trabalhada em nossa ação pedagógica;
7) as DIRETRIZES GERAIS DE AVALIAÇÃO, que definem concepções e procedimentos gerais de avaliação considerados consistentes com as finalidades e pressupostos;
8) a RECUPERAÇÃO DE CONTEÚDOS, que é a meta da Recuperação do Colégio;
9) o CORPO DOCENTE, como o Colégio Albert Sabin trabalha com seus professores e
o que espera do seu Corpo Docente;
10) os PAIS DO COLÉGIO ALBERT SABIN, como o Colégio atende às famílias;
11) os EVENTOS ESPECIAIS, a definição das Atividades Permanentes do Colégio;
12) as ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES, atividades oferecidas pelo Sabin fora do período de aula;
13) PROJETO DECLARAÇÃO DE AMOR À VIDA, projeto maior do Colégio Albert Sabin, que norteia todas as ações pedagógicas e a filosofia do Colégio, e
14) os CURRÍCULOS POR DISCIPLINA, que estabelecem os objetivos gerais do ensino da disciplina e buscam integrar os temas, conteúdos e propostas educativas dos diversos segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os currículos por disciplina foram elaborados tendo como ponto de partida e como meta a realização das finalidades educativas, centro de articulação de toda a Proposta. Constituídos por quatro partes básicas, identificados pelos títulos CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA, OBJETIVOS GERAIS, SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO e ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS, os currículos por disciplina, além de definirem a abordagem, os objetivos e a metodologia de ensino da disciplina, apontam para possibilidades de integração entre as áreas. Acreditamos que os caminhos para essa integração surgirão da prática e da busca de formas adequadas de organização do trabalho pedagógico.

Finalmente, ao divulgar esse documento, devemosD lembrar que a música não se confunde com a partitura. Assim como a sinfonia só acontece de fato quando os músicos a interpretam, a Proposta, como documento escrito, será sempre uma peça à espera da execução criativa dos músicos - educadores e educandos.

IDENTIDADE
da INSTITUIÇÃO.....

HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

A história do Colégio Albert Sabin começa nos sonhos de um empresário cuja infância vivida em escolas humildes e precárias o levou a imaginar uma escola ideal.

Em busca deste sonho, fez parceria com uma educadora que o ajudaria a concretizar o objetivo de sua vida.

Em 1992, começaram a planejar o Colégio, o empresário cuidando da parte física, de construção do prédio, a educadora preparando a parte administrativa escolar, o regimento, os planos e as autorizações.

Em 1993, com a morte do Dr. Albert Sabin, surgiu o nome do Colégio. Localizada a família da viúva do Dr. Sabin, contatos foram feitos para obter a autorização para uso do nome de tão ilustre pessoa.

O local escolhido foi próximo a Osasco e Butantã, dentro do Residencial Parque dos Príncipes, por não contar a região com uma escola de grande porte no raio de 8 quilômetros, medida esta tomada após resultado de uma pesquisa encomendada pelos mantenedores do Colégio.

O passo seguinte foi montar a equipe. Para isso, o Colégio instalou-se em meados de maio de 1993 em uma sala na rua MMDC, 115 para entrevistar pessoas e prepará-las para o início das atividades.

Lá foram contratadas a Diretora Pedagógica, as Coordenadoras e as funcionárias da Secretaria e da Tesouraria. Em agosto de 1993, a equipe começou a trabalhar no local onde estava sendo construído o Colégio Albert Sabin, mais precisamente, no local onde seria mais tarde o refeitório e a casa do zelador.

A equipe, ao mesmo tempo que preparava a documentação necessária, entrevistava professores, funcionários, atendia também às famílias interessadas em matricular seus filhos no Colégio.

O interesse dos moradores da região foi muito grande, superando as expectativas de todos. Em setembro e outubro, as matrículas foram feitas, lotando rapidamente as salas disponíveis no prédio recém-construído.

A inauguração do Colégio Albert Sabin ocorreu em 3 de outubro de 1993, em uma solenidade que contou com a presença de mais de 500 pessoas, entre elas autoridades como o prefeito da cidade de Osasco, a primeira-dama do estado de São Paulo, a viúva do Dr. Albert Sabin e sua família, autoridades escolares, militares. Enfim, uma solenidade marcante que iniciou a trajetória do Colégio Albert Sabin.

O primeiro dia letivo do Colégio foi em 6 de fevereiro de 1994, com as salas completas, quadro de professores e funcionários contratados, equipe pedagógica e administrativa formada e mais de 500 inscrições de alunos na lista de espera, aguardando a construção de mais um prédio.

Durante o ano de 1994, foi construído o prédio II, que abrigaria os alunos de 5ª à 8ª série a partir de 1995. Com o prédio concluído, pode-se atender aos interessados que aguardaram até o final de 1994 para matricular seus filhos no Colégio Albert Sabin.

Em 1995, rompeu-se a sociedade entre os mantenedores, permanecendo, porém, toda a equipe pedagógica e administrativa formada a princípio.

Embora houvesse vagas, tomou-se a decisão de construir mais um prédio para abrigar o Ensino Médio e proporcionar maior comodidade aos usuários do refeitório, da biblioteca. Teríamos mais duas quadras, concentraríamos o setor de serviços, como papelaria e uniforme. Enfim, todo o complexo planejado para ser concluído em 10 anos estaria concluído em 5 anos de existência do Colégio Albert Sabin.

A construção do prédio III aconteceu durante o ano de 1997, estando concluído para uso no ano letivo de 1998. Com a construção desse prédio, pode-se planejar e executar todas as modificações necessárias nos outros dois prédios, proporcionando salas-ambientes para os alunos da Pré-escola à 4ª série, a volta da sala de vídeo, mais salas de aula no período da manhã. Enfim, pudemos atender o pedagógico em todas as suas necessidades.

Atualmente, podemos fazer planos para o futuro com a preocupação voltada apenas para novas estratégias, novos conteúdos, nossa proposta pedagógica, pois temos toda a estrutura necessária para colocar em prática uma proposta pedagógica arrojada que atenderá à expectativa de pais e alunos do Colégio Albert Sabin.

Para uma escola que foi iniciada sem grandes pretensões, estar entre as melhores escolas da região foi um grande passo para a realização do sonho de uma escola ideal.

A filosofia de vida do Colégio Albert Sabin é proporcionar aos alunos e famílias um ambiente saudável e feliz, onde se sintam bem, gostem da escola e aprendam por prazer.

É uma escola aberta e transparente, em que o relacionamento com as famílias está pautado no respeito, na clareza de idéias, de intenções e, principalmente, na transparência das atitudes.

Proporcionar aos nossos alunos e famílias um local em que se concentrem qualidade de ensino, competência, compromisso, prazer e respeito é o nosso grande objetivo, que alcançaremos, sem dúvida nenhuma, através da confiança que vai sendo conquistada a cada dia, a cada hora, a cada momento.

I-Visão de Educação do Colégio Albert Sabin

Para o Colégio Albert Sabin, uma pessoa bem formada deveD ser capaz de perceber, sentir, transformar, adaptar, captar, reformular os conhecimentos intelectuais e as experiências vividas.

Ao longo do processo pedagógico do Colégio Albert Sabin, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, lutamosD por um crescimento integral, que permita ao nosso aluno uma autonomia intelectual crescente, ao lado de um bom nível de informações e de uma grande capacidade de reflexão, preparando-o para uma escolha profissional consciente.

Em uma sociedade complexa como a que vivemos hoje, o ser humano deveD ser capaz de refletir, posicionar-se e de saber fazer escolhas.(ponto de vista)

Posicionar-se frente ao mundo, rever-se, ser capaz de respeitar as diferenças, conviver com elas leva o ser humano à evolução, tornando-o capaz de contribuir e participar, de forma crítica e criativa, na sociedade em que vive.(argumento:porque)

II -Missão do Colégio Albert Sabin

Precisamos formarD agentes gerenciadores de informações e não meros acumuladores de dados. Aprender é construir significados, e ensinar é dar oportunidade para esta construção.(justaposição)

O que estamos ensinando, como estamos ensinando, os modelos de relação entre as pessoas e delas com o conhecimento são a expressão concreta de nossa identidade como escola.(justaposição)

Se definirmos as finalidades educativas, em termos de qualidade da preparação do aluno nas dimensões humana, cultural, política e técnica, o currículo não poderáD ser concebido como uma simples listagem de assuntos que compõem uma disciplina, ou como uma relação de disciplinas que compõem um curso. Precisamos considerá-loD de uma forma mais ampla, como um conjunto previsto de atividades significativas para a realização das finalidades educativas.(justaposição)

Nós, como Escola, preocupamo-nosA com conteúdos, informações, porém sem perder de vista que elas sejam adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo da faixa etária com a qual estamos trabalhando. Precisamos estimularD o nosso aluno a novas conquistas intelectuais, de tal modo que ele participe ativamente da construção do seu próprio conhecimento. (justaposição)

A escola deve e podeD ser o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a ler o mundo e a interagir com ele. Ler o mundo significa, aqui, poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si. (justaposição)É também na escola que podemos exercitar, aferir e refletir sobre a ação que praticamos e sobre a que é feita sobre nós, contribuindo, assim, para a autonomia do aluno.

Na escola, tão importante quanto essa leitura(retomada do tópico inicial do prágrafo anterior), deve e podeD estar presente um exercício intenso e constante de interação entre pessoas, para desenvolver a leitura propriamente dita, a verbalização das próprias idéias, os exercícios de argumentação, o cotejo de idéias diferentes, o confronto pacífico de diferentes visões, o trabalho cooperativo, o convívio fraterno e solidário e o exercício da alegria de viver.(justaposição)

Enfim, a nossa missão é fazer a nossa parte no sentido de colaborarmos para que o nosso aluno possa se desenvolver e enfrentar o mundo, que poderá exigir dele não só uma sólida formação intelectual como um amadurecimento pessoal que o torne capaz de se posicionar e interferir na construção de uma sociedade em mudança.(estrutura argumentativa evanescida: explicativa - porque)

Os desafios de hoje e os do futuro estão a exigirD pessoas flexíveis, capazes de pensar globalmente, de se comunicar, de resolver problemas e de trabalhar em equipe, pessoas com motivação e disposição para transformar a realidade de forma criativa e ética.(justaposição)

A escola jamais será completa e terminativa, nem conseguirá transmitir todos os conhecimentos e preparar o aluno para qualquer situação da vida. (estrutura argumentativa evanescida: conclusiva - portanto)Então, o que tem a fazerD é ensinar a aprender, a desenvolver a capacidade de aprendizagem, para que, pela vida afora, em qualquer momento, cada um saiba aprender o novo e caminhar.

III -Finalidades Educativas Sabin

Formar pessoas:

- com competência, que respeitem a si mesmos e ao outro;
- flexíveis, capazes de pensar globalmente, de se comunicarem, de saberem ouvir e de resolverem situações novas;
- com auto-confiança para transformar de forma criativa e ética a realidade social;
- capazes de trabalhar em equipe, respeitando suas habilidades e as do grupo, com responsabilidade;
- conscientes, que arquem com as conseqüências dos seus atos e que assumam responsabilidades;
- que manifestem uma atitude curiosa, reflexiva, crítica e criativa com relação à realidade, por meio das diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo;
- comprometidas com a compreensão dos processos naturais e com o respeito ao meio ambiente como valor vital, afetivo e estático;
- conscientes de seu papel como parte integrante da natureza, responsáveis pelo seu equilíbrio, desenvolvimento e conservação;

- capazes de atuar no mundo do trabalho com respeito por si mesmos e pelos recursos materiais e humanos da comunidade da qual fazem parte;
- com compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores fundamentais da sociedade;
- que valorizem o conhecimento adquirido como força modificadora, conscientes de seu papel na construção do mundo;
- com fortes vínculos familiares, solidários e tolerantes;
- que se situem no mundo de hoje e que formem opiniões, frente à realidade vivida, criticando e compreendendo as inúmeras informações cotidianas;
- capazes de perceber, sentir, transformar, adaptar, captar e reformular conhecimentos intelectuais e experiências vividas, posicionando-se frente a tudo que se lhes apresenta;
- que tenham consciência de que a educação é contínua, sabendo lidar sempre com informações, reconhecendo suas potencialidades, limitações e necessidades;
- com autonomia intelectual crescente, capazes de aprender sempre, de fazer escolhas e de elaborar juízo de valores;
- com bom senso, equilíbrio, sensibilidade e pensamento crítico, para que através da leitura de mundo, sejam capazes de enfrentar situações reais e posicionar-se perante os desafios da vida, e
- cuja cultura seja universal, que saibam ler, entender e transmitir informações com argumentação sólida e clara, por meio das diversas linguagens e formas de expressão.

IV -Pressupostos do processo de ensino-aprendizagem

Se considerarmos todas as finalidades educativas propostas, precisamos redimensionarD o próprio conceito de currículo. Redimensioná-lo na sua importância, na sua elaboração e na sua transmissão aos nossos alunos.

Passamos a compreenderA cada disciplina e o conjunto de disciplinas, como um amplo campo de possibilidades, cujo significado estaria em estreita relação com a forma que lhes imprimimos na nossa prática educativa.

Significado para quem? Para cada educador e para cada aluno em sua etapa de desenvolvimento peculiar. Significado em relação a quê? Em relação à consecução das finalidades educativas que, por si mesmas, são a expressão do conjunto de liberdades e necessidades que elegemos como prioritárias.

Os conceitos transmitidos nessas disciplinas perdem o valor absoluto, deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser vistos como meios para a concretização de uma finalidade.

A proposta curricular ganhou uma dimensão ampla e dinâmica, servindo de instrumento de orientação para professores, passando a incluir o para quê, o quê, o quando e o como ensinar, trazendo para dentro da escola os princípios exigidosD pela sociedade, atrelando-os ao conteúdo a ser aprendido. (justaposição)A organização de toda atividade escolar, para que seja justificável, deve serD significativa para o aluno. Só assim estaremos cumprindo com o nosso papel como Escola.

Dessa constatação surgem os temas transversais, como proposta de influenciar o processo de transformação da sociedade. Sem abrir mão dos conteúdos curriculares existentes, tais temas se inserem na estrutura curricular: ética, cidadania, saúde e educação sexual, atualidades, educação multicultural, educação ambiental, patrimônio cultural brasileiro. (estrutura argumentativa evanescida: conformativa – dessa forma)A escola estará dando um significado ao seu conteúdo e, ao mesmo tempo, atendendo às preocupações da sociedade atual.

AcreditamosL que o trabalho interdisciplinar, além da interação das disciplinas, também é uma interação dos conceitos, da metodologia e dos temas transversais.(justaposição)

Os temas transversais podem transformar-se em eixos estruturadores da aprendizagem, da adequação dos objetivos e dos conteúdos curriculares à "*realidade educativa da escola*."(estrutura evanescida: adjetiva exlicativa - que)Esta realidade educativa é marcada predominantemente pelas necessidades e pelos questionamentos dos alunos.

Apesar dos vários ranços históricos em torno da fragmentação do saber, do fazer pedagógico e dos riscos inerentes, tem-se a convicçãoD de que a escola é um lugar de educação consciente, crítica, criativa e participativa, desde que seus integrantes acreditem em um processo político de educação e que possam promover mudanças na produção do conhecimento e nas relações sociais e interpessoais.

As disciplinas curriculares são instrumentos através dos quais se pode desenvolver a capacidade de pensar, de compreender e atuar adequadamente no mundo em que vivemos.

Acreditando na interdisciplinaridade, o Colégio Albert Sabin propõe, em seu projeto pedagógico, um trabalho interdisciplinar com os temas transversais, tendo como eixo central o Projeto Declaração de Amor à Vida.

V -Procedimentos

1-Metodologia

A) Interdisciplinaridade com os temas transversais.

B) Transdisciplinaridade tendo como tema nuclear o Projeto Declaração de Amor à Vida.

Interdisciplinaridade

É uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que possibilita o diálogo entre os interessados. Nesse sentido, pode-se dizerL que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude.

Uma atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe-se o anonimato, pois, o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal.

Interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. Esta integração não podeD ser pensada apenas em nível de conteúdos e métodos, mas sim como uma integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global.

A importância metodológica é indiscutível. (ponto de vista)Porém, é necessárioD não se fazer dela um fim, (ponto de vista)pois interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas se vive, se exerce e, por isso, exigeD uma nova pedagogia, a da comunicação(argumento).

Para que as disciplinas alcancem uma integração, é necessárioD um plano mais concreto para sua formalização.

Transformar os temas transversais em eixos estruturadores possibilitará a interdisciplinaridade e dará suporte para a construção de uma programação de conteúdos coerentes e significativos para o aluno.

Os temas transversais são tomados como fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles. Dessa forma, transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades que, por sua vez, levarão a novos conhecimentos, a propor e resolver problemas, a interrogações e respostas em relação às finalidades para as quais apontam os temas transversais.

Isso não quer dizer que todos os conteúdos do currículo devamD subordinar-se exclusiva e rigidamente a esses temas, mas que, no caso de se fazer esta opção metodológica, sejam tomados como ponto de partida das aprendizagens, porque assim se evitará o aprender por aprender, isto é, o exercício de conhecimentos carentes de finalidade fora de si mesmos, ao ligá-los e relacioná-los entre si e a um objetivo.

Apresentar os conteúdos globalizados em torno de certos eixos condutores assegura uma continuidade entre o saber cultural e científico da escola e o cotidiano da vida social e familiar. Embora em linguagens diferentes, devemD ter garantida a continuidade e a

coerência. Caso contrário, o divórcio entre a teoria e a prática gerará a incompreensão e, com freqüência, a rejeição.

A proposta pedagógica do Sabin é trabalhar a interdisciplinaridade com os temas transversais, como Educação Ambiental, Educação para a Saúde e Sexual, Ética, Cidadania e Educação Multicultural.

A teia resultante de ambos os eixos, temas transversais e matérias curriculares, é suporte que torna possível a construção de uma proposta pedagógica e de uma programação de conteúdos coerentes e significativos.

Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade é o grau máximo das relações entre as disciplinas. Supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador, é a coordenação de todas as interdisciplinas. Destina-se a um sistema de níveis e objetivos múltiplos. Esse sistema favorece uma unidade interpretativa com o objetivo de construir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento.

O Projeto Declaração de Amor à Vida será o tema transversal nuclear que nos proporcionará a oportunidade da transdisciplinaridade entre as disciplinas e interdisciplinas a serem trabalhadas no Colégio Albert Sabin.

Como tema nuclear, o projeto estará inserido em todas as disciplinas e impregnado nos temas transversais, fazendo assim a união que formará a grande teia: conteúdos programáticos, temas transversais e Projeto Declaração de Amor à Vida.

2 - Estratégias: Projetos

A) Por que trabalhar com Projetos?

Com o objetivo de vincular os temas transversais com as disciplinas e incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, o Colégio Albert Sabin assume, na sua Proposta Pedagógica, como estratégia de ação, o trabalho com projetos.

JUSTIFICATIVAS

- Abordar um sentido de globalização em que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-los e utilizá-los sejam levados adiante pelos alunos.
- Introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática seja a pauta que permite ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender.
- Gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares, tomando como ponto de partida as seguintes hipóteses:

a) Na sala de aula, é possívelL trabalhar qualquer tema; o desafio está em como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar "o que" podem aprender dele;
b) Cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas ou problemas;
c) A ênfase na relação entre ensino e aprendizagem é, sobretudo, de caráter procedimental e gira em torno do tratamento da informação;
d) O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula, mas também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende, e
e) Podem serL trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem.

B) Currículo X Projetos

O desenvolvimento curricular se concebe não linearmente e por disciplinas, mas pelas interações e em espiral.

A idéia vem da noção de "currículos em espiral" de Bruner, para quem o importante no planejamento de um currículo é captar a estrutura fundamental das matérias para depois ir desenvolvendo-a em seus diferentes níveis de complexidade.

A intenção é apresentar as estruturas de conhecimento e estratégias de aprendizagem em espiral, atendendo aos diferentes níveis de complexidade que possam apresentar.

Com esta maneira de encarar o currículo, a escola pretende levar o professor a:

- conhecer e aprofundar, o que implica detectar a estrutura dos conhecimentos utilizados como organizadores das atividades, temas, conteúdos, que são abordados em sala de aula;

- aplicar essa estrutura no planejamento do seu trabalho em sala de aula;
- desenvolver um enfoque inter-relacional na aprendizagem e no tratamento da informação;
- dar ênfase à aprendizagem de estratégias e procedimentos instrumentais e cognitivos, mais do que nos conteúdos informativos;
- estabelecer um acompanhamento diferencial e complementar na forma de articular os projetos sobre o mesmo tema em torno de diferentes níveis de estruturação, isto é, o mesmo projeto, em séries diferentes, e
- o aprofundamento do sentido interdisciplinar como algo mais do que um somatório de matérias em torno de um tema.

VI - Avaliação da Aprendizagem

Para o Colégio Albert Sabin, a avaliação da aprendizagem é um processo pedagógico de investigação compartilhada. Implica acompanhar a trajetória escolar do aluno, a prática pedagógica do professor e a dinâmica da escola para viabilizar estratégias pedagógicas adequadas à promoção do sucesso escolar.

A avaliação da aprendizagem do aluno é realizada ao longo da prática pedagógica, considerando o processo de construção de sínteses de aprendizagens em níveis progressivamente mais elevados de conhecimento.

A função da avaliação é verificar, analisar e qualificar "passo a passo" os sucessos e as dificuldades dos alunos, a fim de garantir continuidade produtiva e significativa de outras aprendizagens e daquelas ainda não realizadas em nível pretendido. É nesse sentido que se afirma que a avaliação é um processo do dia-a-dia escolar. O ensino torna-se ineficaz e sem função quando não é reelaborado contínua e cumulativamente em ação.

A partir da opção do Colégio Albert Sabin de contemplar como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoa, e conforme a concepção construtivista, fundamento teórico desta instituição, a avaliação será sempre formativa. O processo avaliador, independentemente de seu objeto de estudo, tem deD observar as diferentes fases de uma intervenção que deveráD ser estratégica. Quer dizer, que permita conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos bem definidos. Um planejamento da intervenção fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível, entendido como uma hipótese de intervenção. Uma atuação na aula em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente às necessidades que vão se apresentando, para chegar a determinados resultados, e uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção.

A avaliação formativa visa a melhorar a formação. Sua preocupação não é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas ajudar a aprender. DeveD permitir aos alunos a

identificação de seus erros e lacunas, e aos professores, mostrar as aquisições de cada aluno para poder ajudá-los a progredir mais. Para isso, nem sempre há necessidade de testes e provas. Basta observar os alunos para ter idéia de seus interesses, suas dificuldades, suas motivações e daí pensar nas melhores formas de agir. Porém, não basta saber observar, é precisoD saber agir, razão das observações. É nesse momento que se tornam mais necessáriasD algumas disposições como a flexibilidade, a criatividade, a coragem de inovar.

Dominar a avaliação formativa é saber quando é necessário recorrer a instrumentos e quando a intuição basta.

Esta concepção de avaliação deveD permear todas as atividades do Colégio, ecabe aos educadoresD passarem para os alunos e as famílias o que é a avaliação formativa, para que a ansiedade e a expectativa perante as notas e provas diminuam cada vez mais.

Nessa linha de pensamento sobre a avaliação da aprendizagem, temos três momentos de avaliação, que não acontecem necessariamente na seqüência como se apresentam, tendo sempre bem definido que a avaliação deveD servir como diagnóstico, é uma parte do processo, e não o seu final.

A Avaliação podeL ser: Inicial, Contínua e Final.

- Avaliação Inicial: ponto de partida para novos conhecimentos; ela é diagnóstica, para saber o que o aluno conhece do assunto.
- Avaliação Contínua: formativa, o professor deveD dar o retorno dos erros. É através dela que o professor analisa o que está acontecendo, onde estão as dúvidas, as questões mais erradas.
- Avaliação Final: acontece no final de cada processo. Ao final de cada conteúdo ministrado, o professor avalia todo o processo para poder dar seqüência a sua programação. O aluno deveD saber o que está sendo avaliado.

Estas avaliações não precisam serDsomente através de provas escritas. O professor deveráD diversificar os instrumentos de avaliação o máximo possível, assim como não devemD acontecer somente no final do trimestre.

As avaliações inicial, contínua e final devemD acontecer sem data marcada e ao longo de todo o trimestre.

VII - Recuperação de Conteúdos

Recuperação

No conceito de recuperação do Colégio Albert Sabin, recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu. Se o aluno não aprendeu, o ensino não produziu seus efeitos para recobrar algo perdido. É precisoD sair a sua procura e, o quanto antes, melhor, inventar estratégias de busca sobre as causas, sobre o momento ou as circunstâncias em que se deu a perda, pedir ajuda, tal como explicitado na Indicação CEE nº 5/98.

Como acreditamosA na formação integral e na avaliação formativa, a recuperação não deveD limitar-se à simples repetição de conceitos dos conteúdos escolares. EdeveD ser mais abrangente, incluindo procedimentos, habilidades, estratégias, valores, normas e atitudes.

A recuperação deveD fazer parte do cotidiano da escola, deve estar inserida no trabalho pedagógico, nas propostas e intervenções pedagógicas da rotina escolar.

Precisar de recuperação não deveD ser encarado como punição, como algo vergonhoso. Esta visão de recuperação precisa serD trabalhada a todo momento com alunos, pais e até mesmo professores e funcionários que se relacionam diretamente com os alunos.

Nem todos os alunos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo. Alguns precisam serD trabalhados no seu nível de amadurecimento, outros, no ritmo, e muitos precisam serD orientados com relação a como estudar.

Levando-se em conta a diferença individual desses alunos que necessitam da recuperação, estabelecemos alguns parâmetros para melhor atendê-los.

- A recuperação deve serD dada a, no máximo, quinze alunos em cada turma, quando não, até individualmente.
- O professor da recuperação, sempre que possível, deve serD o mesmo da sala de aula.
- O planejamento da recuperação deve conter o objetivo específico do conteúdo a ser ministrado, sendo esse conteúdo condensado em seus principais conceitos.
- As estratégias e a avaliação dessa recuperação devem ser totalmente diferenciadas das ocorridas em sala de aula.
- O mínimo de aulas exigidoDpara cada recuperação deverá serD de 2 h/a, excluindo a avaliação.
- O aluno que não freqüentar as aulas de recuperação não poderáD ser avaliado.
- O resultado da avaliação da recuperação somente será considerado caso seja maior do que o resultado da sala de aula. O aluno não podeD “desaprender”.
- O aluno poderá ser convocado para estudos de recuperação sempre que o professor julgar conveniente.
- Os alunos serão reunidos por série, não se levando em conta as turmas.

- Para que o processo de recuperação possa ser dinâmico, ágil e inserido no processo geral de ensino-aprendizagem, ele deve ocorrerD em qualquer momento do ano letivo, quando necessário.

A recuperação no Colégio Albert Sabin poderá ocorrerL em vários momentos, com características próprias em cada uma delas.

Recuperação imediata e contínua

Em sala de aula, assim que for constatada a perda do conteúdo, com explicações individuais aos alunos com dificuldades específicas, exercícios extras de fixação e acompanhamento direto do professor.

Recuperação paralela

Quando a recuperação contínua não apresentar resultados satisfatórios. Fora do período de aula, para os alunos com notas abaixo da média durante o trimestre, em turmas de, no mínimo, 15 alunos de uma mesma série. Dirigida às dificuldades específicas dos alunos em um determinado conteúdo dado em sala de aula.

Recuperação intensiva

Para os alunos que, mesmo participando da recuperação paralela, não conseguiram atingir a média estipulada no boletim. Essa recuperação acontece imediatamente após a entrega dos boletins. A nota dessa recuperação comporá a média do trimestre, caso não prejudique o aluno, se ele atingir a média 6,0, conforme Regimento Escolar.

Avaliação final

Possibilita uma nova chance ao aluno de aprender um conteúdo mínimo para prosseguimento do curso. Nessa recuperação, o aluno deverá estudarD em casa, porémdevidamente orientadoD no conteúdo a ser cobrado e com exercícios de reforço. Haverá um plantão de dúvidas no Colégio, à disposição do aluno, no dia anterior ao determinado para a avaliação final.

O compromisso da Escola não é somente com o ensino, mas principalmente com a aprendizagem. O trabalho só termina quando todos os recursos forem usados para que todos os alunos aprendam.

VIII - Corpo Docente

A) Perfil do Professor do Sabin

O Colégio Albert Sabin espera que seu professor:

- seja um mediador e equilibrador de situações de aprendizagem;
- ajude os alunos a esclarecerem por si mesmos a natureza de suas próprias perguntas, coloque questões em termos que eles possam perseguir e interpretar os resultados com outros conhecimentos gerados por eles mesmos;
- encoraje as indagações e providencie materiais apropriados para a aprendizagem, e sensitivamente, medie as interações professor e aluno / aluno e aluno;
- aproveitar as experiências de vida para que o desafio torne a aprendizagem significativa;
- seja criativo, instigue a curiosidade dos alunos e torne suas aulas motivantes;
- seja um educador que, a todo momento, aproveite as oportunidades para contribuir com a formação do aluno;
- trabalhe em parceria com os colegas, objetivando ao máximo a interdisciplinaridade;
- participe de todos os projetos e eventos do Colégio com interesse, dedicação e responsabilidade;
- saiba como avaliar seu aluno, na proposta de avaliação do Colégio;
- tenha espírito crítico e bom senso no encaminhamento e solução de casos;
- tenha abertura e diálogo na relação com o aluno, resgatando sempre seu papel de educador;
- valorize as potencialidades do educando, despertando o senso crítico, a responsabilidade e o respeito por si e pelas demais pessoas;
- não meça esforços para atingir o objetivo de realizar, de maneira completa e integral, a proposta pedagógica do Colégio;
- tenha disponibilidade interior para descobrir o novo, e
- tenha abertura para um trabalho consciente com toda a comunidade escolar, sabendo ser imparcial e respeitar seus limites e os dos próximos.

Imperativos: D

B) Reunião de Professores

A reunião pedagógica estabelecida no Colégio Albert Sabin acontece semanalmente e quinzenalmente no período da noite.

A reunião quinzenal, com duração de 3 horas, às quintas-feiras, reúne os professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e suas respectivas Coordenações.

Estabelecidas no Calendário Escolar e com presença obrigatória, as reuniões, dependendo do momento, estão divididas da seguinte maneira:

- Reunião Geral Administrativa;
- Reunião Geral Pedagógica-educacional;
- Reunião por segmento;
- Reunião por área;
- Reunião por série;
- Reunião por disciplina;
- Sessão de estudos;
- Conselho de Classe/Série, e
- Reunião de Pais.

Nessas reuniões, são tratados os mais diversos assuntos, sempre tendo como objetivo a proposta pedagógica do Colégio e a formação do nosso aluno.

C) Entrevistas Semanais

Todo professor do Colégio Albert Sabin, ao ser contratado, tem atribuídas, em sua carga horária uma hora/aula semanal para as reuniões pedagógicas descritas.

Nessas reuniões, são tratados os assuntos como planejamento, avaliação, disciplina, alunos com dificuldades, estratégias de aula, projetos, etc., conforme a necessidade do momento.

D) Cursos / Seminários / Congressos

O Colégio Albert Sabin proporciona aos seus funcionários, principalmente professores e equipe pedagógica, a oportunidade de atualização durante todo ano letivo.

Uma verba é estipulada, no início do ano, e a partir dessa verba, o Colégio inscreve os interessados nos diversos cursos solicitados, desde simples palestras até congressos em outros estados brasileiros, dependendo de o assunto ser de interesse pedagógico.

IX - Pais do Colégio Albert Sabin

A) Reunião de Pais

O objetivo da reunião de pais no Colégio Albert Sabin é o de promover cada vez mais a parceria Família e Escola.

Casos individuais são agendados para serem tratados particularmente com cada professor, caso os pais queiram.

Na reunião, é relatado o perfil da classe, os avanços obtidos durante o trimestre, as dificuldades encontradas, as atividades desenvolvidas e o conteúdo do próximo trimestre. Sempre relacionado ao grupo-classe, nunca por aluno.

B) Atendimento individual

Os atendimentos às famílias são feitos, conforme a necessidade, de várias maneiras:

- agendados com a Coordenação por solicitação dos pais ou da própria Coordenação;
- agendados com determinado professor por solicitação dos pais;
- agendados com os pais a pedido da Direção, e
- com a Direção do Colégio, sem agendamento prévio, quando requisitado pelos pais.

C) Atendimento via telefone

O Colégio atende aos pais também pelo Alô Sabin. Uma linha direta com a Direção do Colégio para sugestões, críticas, reclamações, etc. A todo telefonema recebido, é dado um retorno no prazo de 24 horas. Esse atendimento é feito pela Secretária da Direção, que procura a solução nos setores envolvidos, retornando em seguida à família que solicitou.

X – Eventos do Colégio Albert Sabin

A) Olimpíada Estudantil

Acontece há cada 2 anos a ser determinada no calendário escolar.

A Olimpíada Estudantil do Colégio Albert Sabin envolve todos os alunos durante uma semana. Os alunos são divididos em quatro cores (verde – amarelo – vermelho – azul) desde o maternal até a 3ª série do Ensino Médio. As equipes são formadas com alunos destas séries, não existindo, portanto, divisão por série. Em todas as classes, existem as quatro cores.

Acontecem mais de 1.000 jogos, coletivos e individuais, assim como uma gincana cultural, em que os alunos participam de tarefas diversas.

São formadas equipes de torcida, que participam durante toda a Olimpíada incentivando os colegas nas diversas competições.

A equipe de professores responsável por esse evento é a equipe de Educação Física. Os demais professores também estão envolvidos no papel de mesários, orientadores da gincana, participantes da torcida e em demais atividades.

A organização do evento fica sob responsabilidade da equipe de Coordenação.

A Olimpíada está dividida da seguinte forma:

- Cerimônia de Abertura;
- Gincana Cultural;
- Torcida;
- Organização de tabelas, horários, escalas, etc., e
- Cerimônia de Encerramento.

Essas tarefas são distribuídas entre os Coordenadores, que montam suas equipes para desenvolver os trabalhos.

Após cada Olimpíada, a equipe se reúne para uma avaliação.

A montagem, divulgação, orientação das cerimônias ficam sob responsabilidade do Coordenador de Eventos.

Ao final da Olimpíada, todos os alunos recebem medalhas, e as equipes, troféus, de acordo com a classificação.

B) Semana Sabin

Acontece na última semana de agosto para comemorar o aniversário do patrono do Colégio (26/08).

O evento trata de saúde, principalmente da prevenção de doenças.

Este evento está sob responsabilidade da equipe de professores de Ciências, não deixando de envolver os demais professores.

Os alunos pesquisam, preparam-se para transmitir aos seus colegas mais novos os assuntos tratados em classe sobre saúde.

São apresentados temas como nutrição, vacinas, estresse, através de dramatização, aulas expositivas, trabalhos em grupo monitorados etc.

Aos mais velhos, além dessas aulas, os professores trabalham com dinâmicas de grupo para os temas dependência química, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência.

Aos pais, dedicamos o último dia, com palestras proferidas por profissionais sobre relacionamento pais e filhos, limites, drogas, etc.

É uma semana dedicada à saúde, tema central ligado ao nosso projeto maior, Declaração de Amor à Vida. Nessa semana, todos trabalham a Declaração de Amor ao Corpo.

C) Feira Cultural

Evento a ser realizado a cada 2 anos no último trimestre do ano letivo, data a ser determinada no calendário escolar.

Os temas desenvolvidos para a feira são escolhidos no início do ano pelas séries do Colégio. Tais temas, que são transversais, são trabalhados com a interdisciplinaridade e preparados durante todo o ano letivo.

A exposição é apresentada em um sábado, aberta durante todo o dia, em conjunto com uma feira de livros patrocinada por editoras conceituadas.

Nessa feira, todas as disciplinas apresentam seus trabalhos através de monitores, alunos que discorrem sobre o projeto trabalhado durante o ano.

Nesse mesmo dia, são apresentados, no Ginásio de Esportes, números de canto com o coral do Sabin Mais Cultura e de apresentação de Judô e de Ginástica Olímpica do Sabin Mais Esportes.

D) Festa Junina

Evento realizado todos os anos desde 1999, no mês de junho.

O objetivo dessa festa é proporcionar divertimento aos nossos alunos e suas famílias.

Toda renda arrecadada é doada à instituições de caridade já cadastradas no Colégio.

Professores e funcionários doam seu dia de trabalho, não recebendo hora-extra.

As doações são feitas em gêneros, não em espécie.

XI–Atividades Extra - curriculares

A) Sabin Mais Cultura

É um programa instituído no Colégio desde 1995 e atende alunos da 1ª série do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio, fora do período de aulas.

Deste programa constam dois cursos:

Teatro - para alunos da 7ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com 4h/a semanais (duas vezes por semana), que ensaiam peças para apresentarem aos alunos do Colégio em vários eventos.

O grupo de teatro é valorizado e tem muito boa aceitação por parte dos colegas. No início de cada ano, abrem-se as inscrições e é feito um teste para selecionar as habilidades. Caso o número ultrapasse as vagas oferecidas, os demais aguardam em uma lista de espera.

As peças são apresentadas na Semana Sabin, na Gincana Cultural, na Semana da Criança e na SIPAT (Semana Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho).

Coral - para alunos da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental, fora do período de aulas, que aprendem e ensaiam números para serem apresentados nos eventos do Colégio.

B) Sabin Mais Esportes

É um programa oferecido aos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, fora do período de aula, com esportes como Voleibol, Basquetebol, Handebol, Futsal, Judô, Natação, Ginástica Olímpica, Aerokids, Aeróbica, Aeróbica Esportiva, Aeroaxé, Street Dance e Iniciação Esportiva, este último para alunos da 1ª à 4ª série.

Os esportes coletivos são abertos a todos, podendo o aluno participar em até duas modalidades. Os esportes individuais, como natação, judô, ginástica olímpica, aerokids, estão sujeitos a sorteio, ficando os demais em lista de espera.

Tanto o Sabin Mais Cultura como o Sabin Mais Esporte acontecem todos os dias, das 18h às 21h, atendendo a vários grupos de alunos. Cada grupo comparece duas vezes por semana.

Apêndice 18: Proposta Pedagógica (texto final) com registros de análise[1]

I Marco Referencial

I.A Marco Situacional

I.A.1 O Mundo

Enfrenta-se um momento de transformações aceleradas que implicam novas formas de viver, relacionar-se, outros modos de fazer e ser, que apresentam desafios para a definição do que deve ser aprendido e de quais competências são necessárias para compreender o mundo contemporâneo e nele conviver em harmonia. É um contexto dinâmico, que se reconfigura diariamente, marcado pelo constante rompimento de paradigmas.

Socialmente, o que se requer hoje são inovadoras formas de trabalhar em equipe, de assumir riscos. Proatividade, uso competente de ferramentas tecnológicas, compreensão e resolução de situações -problemas, criatividade – conceitos que implicam saber viver na diversidade, e saber ouvir o outro. É um desafio para a escola formar e preparar os discentes para o incerto, para a mudança, para a construção de uma cultura de paz e para a resiliência.

O processo de industrialização e de produção em massa, a incorporação do conhecimento científico e tecnológico ao processo produtivo, somados à internacionalização e à globalização da economia trouxeram novas questões para a Educação: como pensar, como agir e como buscar o conhecimento de modo a torná-lo realmente significativo para a vida do século XXI. É fato que a tecnologia possibilitou uma revolução econômica, e, consequentemente, afetou cada um dos indivíduos produtivamente. Envolvido pela chamada sociedade da informação, o cidadão precisa de uma educação intercultural que lhe possibilite atuar de forma competente em termos de valores e de conhecimento, e conta, ainda, com o avanço acelerado das novas tecnologias, que têm alterado significativamente o modo de prceber e de, então, entender o mundo.

Os paradigmas da modernidade, ao mesmo tempo assustadores e atraentes, são questionados. O homem manifesta certo estranhamento diante de conceitos e de valores antes entendidos como firmemente estabelecidos. Para tal, colaboram as diversas possibilidades de circulação de mensagens, com ideias que contribuem para abalar a segurança proposta pela

[1] A análise foi realizada apenas no capítulo “Marco Fislosófico”.

visão linear, muitas vezes parcial, da História: já é possível ver, ouvir e discutir as múltiplas visões de mundo simultaneamente onde quer que se esteja. Nesse contexto, é óbvia a profunda modificação dos valores e das concepções, ambos amplamente contestados.

Nesse panorama social, em que a política e a economia são os eixos de organização mundial, as mudanças não só se revelam vastas e marcadas, como complexas. Culturalmente, vive-se de ofertas, não mais de normas. Somos, antes de mais nada, consumidores. A produção cultural também se transforma num armazém de produtos destinados ao consumo, cada um concorrendo para conquistar a atenção inconstante dos potenciais consumidores. "A cultura atual não tem 'pessoas' a cultivar, mas clientes a seduzir[2]."

Dessa maneira, não só a economia, mas a vida, são centradas no consumidor, baseiam-se no excesso de ofertas, na obsolescência cada vez mais acelerada do que se compra e na rápida perda de seu poder de sedução. Transforma-se, assim, o homem em um agente de dissipação e de desperdício, paradoxalmente situado no cerne das discussões sobre meio ambiente e consumerismo

A velocidade importa mais que as consequências, e o que resta desse processo é *"um ser humano que nunca ficou só consigo mesmo, com seus pensamentos, com seus sonhos, com seus medos e com suas esperanças*". Em outras palavras, um alguém esquecido de como se vive e se pensa, esquecido de que pode rir e chorar sozinho, na companhia de si mesmo[3].

A sociedade de consumo é o veículo de inúmeras transformações. Nela, o uso das TICs, por exemplo, nos parâmetros configurados atualmente, atingiu papel fundamental e, ao mesmo tempo, ambíguo: por um lado, proporciona o acesso democrático à cultura e à inclusão; por outro, pode ser uma das causas de exclusão e de marginalização. Paralelamente, entretanto, outros valores se fortalecem. Promove-se o espírito de cooperação e de solidariedade, estimulado pelas organizações livres da sociedade civil, tais como ONGs, associações, redes sociais. É um mundo que começa a dar mais importância à sustentabilidade

[2] O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, de sentimentos e de pessoas de maneira consciente, mas à sua imediata sensação de prazer emprestada daquilo a ser adquirido, o que acaba forjando, no ser humano, a incapacidade de avaliar o impacto dessas ofertas. Nesse processo de formação e de mudança constante da sociedade pós- moderna, inclui-se a Educação, também passível de fazer parte desse processo no qual se valoriza a "cultura de ofertas". O consumo instaura-se na tentativa constante de obter clientes seduzidos e aptos ao consumo acelerado.

[3] Segundo Bauman**,** cria-se a ilusão de que fazemos parte de uma organização social e a ela estamos incorporados, entretanto prevalece o individualismo, o espaço privado e a especialização da vida em detrimento da comunidade. Nesse sentido, o convívio humano, acompanhado da superficialidade nas relações, descaracteriza o homem e impossibilita o reconhecimento de sua identidade. A velocidade das informações e a aceleração das imagens contribuem para que o homem se veja desprovido de reflexão e não se torne apto à tomada de decisões Acaba por ser levado por situações em que não se encontra presente.

e propicia que todos percebam a necessidade dos cuidados com o planeta. Ainda, é um contexto em que o respeito ao outro e à diversidade voltam fortemente à tona, resultado de inúmeros conflitos que deixaram marcas irreversíveis e que mostraram ao Homem em que grau está a vulnerabilidade de sua vida.

I.A.2 O Homem

O cenário contemporâneo, marcado por ambiguidades e enfrentamentos, e as consequentes transformações sociais geram fortes impactos sobre a constituição do Homem como agente de mudanças em seus contextos de atuação.

O acesso à informação e a utilização da tecnologia permitem ampliar as possibilidades de expansão, mas podem afetar a relação entre Homem e conhecimento e entre os homens e seus iguais de forma contraditória. É fato que é possível ter acesso a um volume imenso de informações, o que só foi viabilizado por meio dos novos mecanismos de comunicação; em contrapartida, a construção do conhecimento pode se tornar cada vez mais fragmentada e superficial, o que colabora também para a formação de um ser humano igualmente partido. Se por um lado é intensa e permanente a conexão às redes sociais, por outro, algumas relações presenciais tornam-se cada vez mais distanciadas, superficiais, frias, líquidas[4] e descartáveis.

Verifica-se a valorização do conhecimento, da reflexão, da criticidade, da criatividade e do diálogo, fortalecidos pelo mesmo acesso à informação e pela prática crescente da comunidade de colaboração, presente nas redes, virtuais ou não. Embora isso pareça sempre positivo, há situações de busca solitária por tais valores.

O modelo econômico, constantemente reforçado pelo bombardeio dos detentores dos meios de comunicação, incita uma tendência fortemente individualista, consumista, imediatista e competitiva. Além disso, explora as inúmeras possibilidades de valorização excessiva da aparência, quer seja ela física ou não, e promove o estado permanentemente insaciável da busca por satisfação. Esse contexto gera, consequentemente, dentre outras mudanças, novas configurações familiares e sociais, que por sua vez, dão origem a uma série

[4] O mundo líquído-moderno, expressão cunhada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman para descrever o momento histórico contemporâneo, "*revela que a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentam".* A perspectiva, segundo o pensador polonês, de se ver restrito a uma única coisa a vida inteira "*é repulsiva e apavorante, o que não surpreende, pois todos sabem que até os objetos de desejo logo envelhecem, perdem o brilho num segundo e, de símbolos de honra, transformam-se em estigmas de infâmia".*

de novos valores. As questões éticas e morais, que desafiam o Homem a uma nova compreensão de mundo e à constituição de novos paradigmas, figuram nas listas das preocupações crescentes, haja vista sua variabilidade e instabilidade..

A globalização amplia o contato com a diversidade – de culturas, de crenças, de visões. Formam-se novas ambivalências. Tolerância e intolerância, o preconceito e o respeito à diversidade convivem, e sua alternância marca as relações em todos os níveis. Grande riqueza e pobreza extrema podem ser encontradas lado a lado, num mundo caracterizado pela desigualdade social. A valorização da juventude e da beleza, e a erotização precoce das crianças, por exemplo, auxiliam a desenvolver um "encurtamento da infância" e/ou um "prolongamento da adolescência". Em contrapartida, vive-se um tempo em que as questões da infância são profundamente valorizadas, permeadas pela forte preocupação com o crescimento saudável, que hoje se conhece por meio das Ciências Médicas

A conciliação entre a liberdade conquistada ao longo da História e a busca da segurança é um desafio. Ao passo que todos querem ser livres, porque esse é o momento histórico que mais parece permitir tal idílio, também se quer estar seguro nesta liberdade e garantir que ambos os estados sejam conciliados a qualquer preço. Exemplo disso são as dificuldades encontradas na distinção entre público e privado, na crescente sensação de insegurança e na eventual perda de liberdade e/ou privacidade. Mais uma vez, o contexto permite gerar novos valores que se sobrepõem a antigas necessidades, nem sempre totalmente esquecidas ou deixadas em segundo plano. O Homem, novamente, vê-se numa encruzilhada.

Embora se sinta às vezes solitário, em alguns momentos afligido pelas angústias de seu tempo, o sujeito está cada vez mais consciente do seu poder criador e transformador e da sua responsabilidade diante da promoção de um mundo melhor: a possibilidade da construção do respeito, da igualdade e da paz alimenta a esperança. Resultado da liberdade trazida pela opção desmedida de conhecer, a esperança é o sinal de que estar seguro é preciso e de que para isso é necessário participar, colaborar, comprometer-se com seus iguais.

Este é, ainda que descrito sucintamente, o cenário em que o Colégio atua paraa formação integral do educando, para seu desenvolvimento pessoal e social, para a relação entre formação e mundo do trabalho. O colegiado busca valores éticos, morais e princípios científicos para fundamentar seu projeto pedagógico e levar seus alunos a constituírem-se como indivíduos plenos e, na medida do possível, dada sua faixa etária, seguros de suas escolhas.

I.B Marco Filosófico

O Colégio Albert Sabin tem consciência da dupla face da missão educativa: a responsabilidade sobre a educação que quer oferecer às crianças e aos jovens e a consequente responsabilidade em relação aos cidadãos que encaminhará à sociedade. Por meio do trabalho sistemático com conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, acredita-se que a educação escolar permita ao educando constituir-se como sujeito, nas variadas interações, ao apropriar-se do conhecimento sócio-historicamente produzido e poder aplicá-lo de forma consistente para a compreensão do mundo que o cerca. Nosso objetivo é oferecer uma formação integral, que vise ao desenvolvimento biopsicossocial do estudante.

Este desenvolvimento se dá pela formação em quatro dimensões:

a) a dimensão da **construção do conhecimento,** que possibilitará ao educando articular os diferentes saberes, produzir significados compartilhados e sentidos individuais e assumir, de forma autônoma e reflexiva, seu processo de aprendizagem, assim como mobilizar os saberes e aplicá-los à resolução de situações novas;
b) a dimensão **interpessoal**, que permitirá ao aluno ser capaz de conviver, de se relacionar e de se comunicar por meio da utilização de diferentes linguagens e meios, descobrindo a si e ao outro nessa interação;
c) a dimensão do **autodesenvolvimento**, que visa orientar o aluno no sentido do desenvolvimento de suas potencialidades e da autorrealização, e
d) a dimensão da formação **do cidadão** para atuar, nas diferentes esferas de sua vida, posicionando-se, escolhendo e pautando suas ações pelos valores do respeito, da justiça, da solidariedade, da generosidade, assim como para participar da vida social de forma reflexiva, crítica, colaborativa, proativa e criativa, tornando-se agente de transformação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para atingir esses objetivos, o projeto da escola se estrutura em torno de quatro eixos essenciais, ou *pilares:*

1. a busca da **Excelência Acadêmica**, que se caracteriza pelo estabelecimento de altas expectativas de aprendizagem para todos os alunos e pelo constante investimento na qualificação das práticas pedagógicas;
2. o ensino eficaz de um idioma estrangeiro;
3. a valorização da **Qualidade de vida**, proposta por meio de um projeto voltado à prática de esportes, às atividades culturais e às ações sociais, e de um programa de ações de educação em Saúde;
4. a vivência do **Encantamento**, entendido como convivência prazerosa pautada em valores.

Como membro do Programa de Escolas Associadas à UNESCO, o Colégio Albert Sabin também assume os objetivos desta rede. Assim, busca educar para a *construção de uma cultura de paz*, para o *diálogo intercultural* e para o incentivo às atitudes que promovam o *desenvolvimento sustentável* do planeta. Ao mesmo tempo, incorpora, ainda, os pilares propostos pela UNESCO para a Educação do século XXI, que são *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser*.

Por conseguinte, a comunidade educativa acredita que o papel da escola é criar oportunidades e espaços de participação e oferecer uma série de atividades – algumas, nucleares e obrigatórias; outras, complementares e eletivas - para que cada aluno possa construir um trajeto pessoal de aprendizagem, constituído de vivências e interações de diferentes naturezas, de acordo com suas metas e seus próprios projetos.

I.B.1 Finalidades

A finalidade educativa do Colégio Albert Sabin é oferecer às crianças e aos adolescentes oportunidades de se desenvolver:

- como cidadãos criativos, críticos, corresponsáveis pela construção do próprio conhecimento, capazes de compreender e interpretar, consequentemente transformar a sociedade e a natureza em benefício do Homem, no plano social e coletivo;

- pautados em um pensamento sistêmico, conscientes de seu papel como participantes integrais da natureza, responsáveis pelo seu equilíbrio, desenvolvimento e por sua conservação;

- nos aspectos biopsicossociais e éticos, o que lhes concede uma aprendizagem rica em experiências necessárias ao desenvolvimento de sua personalidade;

- no acesso ao conhecimento, na forma de organizá-lo, de criticá-lo, de selecioná-lo, de socializá-lo e, sobretudo, reinventá-lo para poder aprofundá-lo, visando à aquisição de competências, habilidades e atitudes necessárias à autonomia intelectual do homem/cidadão que atua em um mundo globalizado;

- no amor à liberdade e no senso de responsabilidade pessoal e social, assumindo responsabilidades e as consequências de seus atos;

- como sujeitos capazes de atuar no mundo do trabalho segundo princípios de respeito por si mesmos, pelos outros e pelos recursos naturais e materiais da comunidade e da sociedade;

- como alunos aprendentes, curiosos, com hábitos de aprendizagem que lhes permitam estar em um processo de educação permanente;

- tendo compreensão do sistema econômico, político e social, da tecnologia, das artes e dos valores fundamentais da sociedade;

- tendo capacidade de utilizar crítica e criativamente as diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo;

- respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua, da solidariedade, do respeito na interação do trabalho em equipe, preservando os valores éticos necessários à convivência humana.

I.B. 2 Visão de Currículo

A proposta curricular do Albert Sabin está centrada no desafio de auxiliar o aluno a aprender a aprender e a desenvolver e aperfeiçoar potencialidades para os desafios contemporâneos. Perguntas como o quê, para quê, para quem, quando, por quê, trazem para a escola as reflexões sobre os conceitos a serem estudados de forma mais dinâmica e participativa, com mecanismos de intervenção que levam em conta as diferenças individuais, os dispositivos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os desafios da contemporaneidade, como a demanda dos exames vestibulares.

As diversas áreas do conhecimento transformam-se em instrumentos que levam ao desenvolvimento da capacidade de pensar, de compreender e de atuar adequadamente no mundo em que se vive por meio de conteúdos de aprendizagem que possibilitam o progresso das capacidades motoras, afetivas, cognitivas, de relação interpessoal e de inserção social. A assimilação dos conteúdos deve priorizar o fazer, sem suprimir os processos de sistematização para o aprimoramento de habilidades e resultados.

Sem abrir mão de um rol de conteúdos curriculares necessários, temas como ética, cidadania, saúde e educação sexual, atualidades, educação multicultural, educação ambiental, patrimônio cultural brasileiro também são inseridos na estrutura curricular. Dessa forma, o conjunto de atividades vivenciadas na escola transpõe didaticamente conhecimentos, teorias, noções e informações (dimensão conceitual), que se viabilizam por procedimentos e estratégias que priorizam aprendizagens significativas, que superam visões fragmentadas da realidade, que privilegiam o raciocínio, o significado e a pesquisa (dimensão procedimental) e que se efetivam no desenvolvimento de valores e de práticas humanas que sustentam a ética nas relações da vida em sociedade (dimensão atitudinal).

Encontra-se, por conseguinte, a possibilidade de se pensar as práticas cotidianas numa perspectiva interdisciplinar, com foco na construção coletiva de um novo conhecimento, ressignificado, o que permite uma reflexão mais aprofundada e crítica, com disponibilidade para a troca e com postura de reciprocidade. É por meio dessa perspectiva que a pesquisa proporciona a análise das situações globais e o diálogo entre as disciplinas com vistas às relações necessárias à compreensão e à proposição de hipóteses de análise respeitosas, principalmente, no que tange aos Direitos Humanos.

Tais procedimentos de aprendizagem envolvem diferentes formas de expressão: palavras, imagens e outras linguagens, com diversos significados, que geram variados sentidos. A manifestação dos conjuntos de conhecimentos específicos se dá pelo domínio das linguagens igualmente específicas, mas também pelo domínio da linguagem verbal, que pela própria definição, permeia todas as interações. Desenvolver tais competências é promover a interação com os outros por meio da comunicação, é o que nos define como seres humanos e o que se fundamenta no respeito às Inteligências Múltiplas.

Nesse sentido, contemplar altas expectativas de aprendizagem no contexto dessa proposta curricular significa, além de tudo, criar oportunidades para que todos desenvolvam conhecimento, compreensão, competências e habilidades em uma cultura de colaboração e excelência. Não basta mostrar ao educando os caminhos a seguir, mas vale mais construir o

conjunto de relações pertinentes a determinados conteúdos de modo a levá-lo a apropriar-se de tais questões e pautar-se em tais conhecimentos para poder expressar-se sobre o mundo em que vive de forma competente e solidária.

I.B.3 Estratégias e práticas docentes

O Colégio Albert Sabin assume os seguintes pressupostos para a escolha de suas estratégias:

a) o aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem e produz seu conhecimento por meio das atividades e interações que realiza;
b) as práticas escolares devem estimular o desenvolvimento das funções superiores do pensamento, bem como privilegiar a produção do conhecimento, e
c) o professor é mediador do processo de aprendizagem.

Isso posto, as estratégias e práticas escolares devem procurar privilegiar os seguintes pontos:

a) consideração do conhecimento prévio do aluno;
b) interdisciplinaridade e integração entre as diversas áreas do conhecimento;
c) contextualização dos conteúdos e aproximação da vida prática;
d) desenvolvimento de habilidades e competências que levem à aquisição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;
e) protagonismo do aluno, privilegiando a construção do conhecimento, e não sua simples reprodução;
f) estímulo ao desenvolvimento da colaboração, da criticidade e da criatividade.

As atividades podem ser organizadas nas modalidades de projetos, sequências didáticas, como atividades permanentes ou ocasionais, ou como rotinas. Os professores devem procurar, ainda, fazer uso de diferentes ferramentas, meios, tecnologias e linguagens com vistas a proporcionar estratégias eficientes e estimulantes, que propiciem o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem e o atendimento a diferenças individuais.

I.B.4 Papel do Professor

O Colégio Albert Sabin espera que seu professor:

- desenvolva seu trabalho com profissionalismo e competência, planejando e executando suas atividades de maneira cuidadosa e conscienciosa;
- seja um mediador para o crescimento dos estudantes – buscando acolher as diferenças, potencialidades e dificuldades –, e para a promoção do desenvolvimento de suas capacidades;
- esteja profundamente engajado e alinhado à Proposta Pedagógica do Colégio, participando das atividades, dos projetos e eventos com interesse, dedicação e responsabilidade;
- procure enriquecer-se sempre por meio da ampliação de seu repertório cultural e de experiências, sabendo que, para além do conhecimento acadêmico específico, todos os seus saberes podem contribuir para formação de seus alunos;
- estabeleça relacionamentos respeitosos, afetivos e produtivos com alunos, colaboradores, pais e toda a Comunidade Educativa, assumindo seu papel de educador e buscando ser modelo dos valores preconizados pela filosofia do Colégio em todas as suas interações;
- seja reflexivo e tenha a compreensão da necessidade de formação contínua, sempre na busca constante por aprofundar e renovar seus conhecimentos – nos âmbitos de sua disciplina, das teorias de aprendizagem e das didáticas e práticas específicas de sua área;
- trabalhe de forma colaborativa, crítica e criativa, e incentive a mesma postura em seus alunos e pares, procurando contribuir para o enriquecimento e o desenvolvimento da cultura escolar, embasado na responsabilidade social, e
- seja capaz de promover o engajamento de seus alunos por meio dos sinais visíveis de seu encantamento pelo jovem, pelo conhecimento e pela docência.

I.B.5 Papel do aluno

As novas concepções de ensinar e aprender, as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, o impacto das transformações tecnológicas e as diferentes formas de comunicação impuseram à escola um novo cenário educacional. Dessa maneira, surge uma abordagem em que as relações com os saberes tornam o estudante protagonista de sua aprendizagem. Isso possibilita ao aluno:

- utilizar o que aprendeu em novos cenários (entendimento e transferência);
- ser capaz de encontrar, selecionar as informações e usá-las para solucionar problemas novos, e se beneficiar das oportunidades oferecidas ao longo da vida;

- desenvolver a capacidade de aprender continuamente e de assumir o controle de seus processos de aprendizagem, o que o tornará um aprendiz vitalício e autônomo;
- construir a autonomia necessária à tomada de decisões e ao discernimento e à responsabilidade social;
- adquirir as habilidades capazes de integrar a aprendizagem à vida, tornando-se apto a enfrentar diferentes situações e a trabalhar em equipe;
- respeitar a si mesmo e ao outro;
- interagir com as novas tecnologias, possibilitando a conexão e a cooperação entre os indivíduos e uma nova relação com o conhecimento, e
- desenvolver projetos colaborativos com problemáticas que despertem o prazer da descoberta, da pesquisa.

I.C Marco Operativo

I.C.1 Avaliação da Aprendizagem

Para o Colégio Albert Sabin, a avaliação da aprendizagem é um processo de acompanhamento da trajetória escolar do aluno, da prática do professor e da dinâmica da escola a fim de viabilizar estratégias pedagógicas adequadas à promoção do sucesso escolar.

A avaliação da aprendizagem é realizada de forma contínua, e sua função é verificar e analisar os avanços e as dificuldades dos sujeitos envolvidos no processo, de modo a garantir continuidade produtiva e significativa de outras aprendizagens e daquelas ainda não realizadas em nível pretendido. É nesse sentido que se afirma que a avaliação é um processo do dia a dia escolar.

O processo avaliador, independentemente de seu objeto de estudo, tem de contemplar diferentes aspectos. Deve permitir conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos bem definidos, e planejar uma intervenção fundamentada de acordo com as necessidades identificadas.

A preocupação da avaliação não é só classificar, dar notas, mas ajudar a aprender. Proporciona ao professor observar as aquisições de cada aluno para poder ajudá-lo a progredir mais; ao aluno, propicia a identificação de seus erros, lacunas e dificuldades, permitindo-lhe refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Possibilita, também, à equipe docente uma revisão do trajeto e das metas definidas, com o intuito de reorientar o trabalho, seja do ponto de vista dos objetivos, seja do ponto de vista da metodologia. Por último, permite informar a

família sobre o desenvolvimento do aluno para que, com a escola, possa estimular e apoiar seu(ua) filho(a).

Para isso, além de avaliações formais, observam-se os alunos para conhecer seus interesses, suas dificuldades, suas motivações e, então, pensar nas melhores formas de agir, fazendo-se mais necessárias algumas disposições como a flexibilidade, a criatividade, a coragem de inovar.

Esta concepção de avaliação deve permear todas as atividades do Colégio, e cabe aos educadores orientarem os alunos e as famílias sobre o que é e qual sua importância ao longo do processo de aprendizagem.

Em conformidade com tais pressupostos sobre a avaliação da aprendizagem, temos dois tipos de dispositivos avaliativos:

- **Avaliação Contínua**: promovida ao longo do trimestre e composta pela somatória de diversos dispositivos, é por meio dela que se é possível analisar o processo de aprendizagem, identificar possíveis dificuldades individuais ou de grupos de alunos e, a partir destes dados, redirecionar o trabalho e avaliar a prática pedagógica.
- **Avaliação Acumulativa**: é realizada ao final de períodos regulares, em datas preestabelecidas, com o objetivo de avaliar globalmente todo o processo para que se possa dar sequência à programação pedagógica.

Estas avaliações devem contemplar diferentes competências e habilidades, além de múltiplas inteligência, e ser promovidas por meio de instrumentos diversificados, com critérios claros e compartilhados com a Comunidade Escolar.

I.C.2 Professores

I.C.2.a Reunião Pedagógica

A reunião pedagógica estabelecida no Colégio Albert Sabin acontece quinzenalmente no período noturno, com duração de duas horas-aula às quintas-feiras, e reúne toda a equipe pedagógica.

Predispostas no Calendário Escolar e com presença obrigatória, as reuniões, dependendo do contexto, estão divididas da seguinte maneira:

- Reunião Geral Pedagógica-educacional;
- Reunião por segmento;
- Reunião por área;
- Reunião por ano/série;
- Reunião por disciplina;
- Conselho de Classe por ano /série, e
- Atividades de formação.

Nessas reuniões, são tratados os mais diversos assuntos, sempre tendo como objetivo a proposta pedagógica do Colégio e a formação do nosso aluno e/ou professor.

I.C.2.b Entrevistas Semanais

Todo professor do Colégio Albert Sabin, ao ser contratado, tem atribuída, em sua carga horária, uma hora-aula semanal para a realização de encontro individual com assessores e/ou coordenadores.

Assuntos como planejamento, avaliação, disciplina, alunos com dificuldades, estratégias de aula, projetos e outros aspectos relevantes do processo pedagógico são discutidos nessas entrevistas, conforme a necessidade.

I.C.2.c Formação Contínua

O Colégio Albert Sabin proporciona aos seus colaboradores, principalmente professores e equipe pedagógica, a oportunidade de atualização durante todo o ano letivo.

Anualmente, cada departamento ou colaborador pode solicitar dispositivos de formação a serem realizados *in company* ou em outras instituições, tais como programas de mestrado, cursos de curta duração, assessorias, participação em congressos ou outras atividades de valor acadêmico. O Colégio oferece também o projeto *English at Sabin*, aulas de Inglês para os colaboradores que desejarem, mediante inscrição.

Além da realização desses dispositivos, a equipe está em constante formação, discute e compartilha práticas por meio de grupos de estudo, assistência de aulas e sessões reflexivas.

I.C.3 Famílias

I.C.3.a Reunião de Pais

O objetivo da reunião de pais no Colégio Albert Sabin é o de promover cada vez mais a parceria entre Família e Escola.

Nas reuniões da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, são relatados o perfil da classe, os avanços obtidos durante o trimestre, as dificuldades encontradas, as atividades desenvolvidas e o conteúdo do próximo trimestre. Casos individuais são agendados para serem discutidos particularmente com cada professor, caso os pais ou a escola solicitem.

Nos Ensinos Fundamental II e Médio, após a reunião do Conselho de Classe e antes da reunião de pais, a Coordenação e/ou o professor responsável realizam reuniões com as famílias ou os responsáveis pelos estudantes com dificuldades específicas e/ou baixo desempenho. Em seguida, em data prevista no Calendário Escolar, há o atendimento dos professores especialistas para as famílias que desejarem analisar o desempenho pedagógico no trimestre.

I.C.3.b Atendimento individual

Os atendimentos às famílias são feitos via *e-mail*, telefone e/ou presencialmente, conforme a necessidade. Podem ser:

- agendados com a Coordenação ou a Direção por solicitação dos pais ou da escola;
- agendados com determinado professor por solicitação dos pais ou do professor.

O Colégio atende aos pais, também, pelo *Alô Sabin*. É uma linha direta com o Colégio para sugestões ou críticas, com vistas à melhoria. Essa triagem é feita pelo setor de Atendimento às famílias, que direciona o contato aos setores responsáveis para encaminhamento e retorno.

I.C.4 Atividades de Recuperação

Recuperar significa reelaborar o percurso de ensino e aprendizagem, para que o aluno assimile de maneira significativa o conteúdo trabalhado. É preciso identificar as causas, o momento ou as circunstâncias em que não se efetivou o aprendizado e repensar estratégias, com o intuito de planejar intervenções que promovam a aprendizagem efetiva, como

explicitado na Indicação CEE nº 5/98. A recuperação deve, portanto, fazer parte do cotidiano da escola, ser inserida no trabalho pedagógico, nas propostas e intervenções da rotina escolar.

Para atender às necessidades dos alunos, o Colégio Albert Sabin oferece diferentes oportunidades de recuperação de nota e/ou conteúdo, cada uma com objetivos e características específicos.

I.C.4.a Recuperação contínua

Recuperação de conteúdo, ministrada em sala de aula e no horário normal de aulas, assim que for constatada a não assimilação de algum item conceitual, por meio de explicações individuais aos alunos com dificuldades específicas, exercícios extras de fixação e acompanhamento direto do professor.

I.C.4.b Aulas de apoio

Recuperação de conteúdo, com aulas oferecidas aos alunos do Ensino Fundamental II, em momento anterior às avaliações, nas disciplinas de Ciências, Geografia, História, Física e Química, e aos alunos do Ensino Médio, semanalmente e ao longo do ano letivo, nas disciplinas de Matemática, Física e Química, com o objetivo de esclarecer dúvidas e oferecer atividades de assimilação e fixação sobre conteúdos específicos.

I.C.4.c Programa especial de estudos

Recuperação de conteúdo e de desenvolvimento de habilidades, esse programa é dirigido aos alunos com dificuldades mais extensivas, que necessitem de um apoio mais prolongado. Ocorre no contraturno, durante todo o trimestre, e é oferecido nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para o Ensino Fundamental II, e nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química, para o Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental I, o curso é oferecido trimestralmente, agrupando-se os alunos com dificuldades semelhantes seja por disciplina, seja por conteúdo ou área específicos.

I.C.4.d *Grammar Clinic*

Recuperação de conteúdo, esse programa é oferecido na disciplina de Inglês, por meio de aulas para pequenos grupos, de acordo com a necessidade de cada aluno.

I.C.4.e Oficinas de Redação

Essas atividades, oferecidas aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, visam à resolução de problemas de organização textual, de coesão e de coerência. A oficina é aberta a todos os alunos, mas tem seu planejamento centrado em tarefas para que os estudantes com muita dificuldade de escrita melhorem seu desempenho ao longo dos trimestres.

I.C.4.f Recuperação Paralela

Recuperação de conteúdo e nota, oferecida aos alunos que não obtiveram média trimestral mínima. Essa recuperação acontece imediatamente após a entrega dos boletins. A nota dessa atividade pedagógica comporá a média do trimestre, conforme indicado no Regimento Escolar.

I.C.4.g Avaliação final

Possibilita uma oportunidade de recuperação de nota, por meio de nova avaliação oferecida ao aluno que não tenha obtido média anual mínima para aprovação para a série/o ano subsequente.

I.C.4.h Reavaliação

Recuperação de nota, oferecida em janeiro do ano subsequente, para o aluno que não tenha obtido média após a Avaliação Final em apenas um componente curricular.

I.C.5 Atividades de Aprofundamento

I.C.5.a Módulos de Aprofundamento

Programa de estudos que visa a preparar os alunos, ao longo dos dois anos iniciais do Ensino Médio, para os vestibulares mais desafiadores. Os alunos participam de aulas no contraturno, nas disciplinas de Matemática, Português, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Redação, com atividades especialmente planejadas para desafiar-lhes o raciocínio para a resolução das questões mais complexas dos principais exames de seleção. Para ser

convidado a participar, o aluno deve apresentar a média global mínima estabelecida pelo Regulamento do Programa.

I.C.5.b Módulos Especiais

Destinados aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, têm como objetivo principal prepará-los para os grandes vestibulares. Esse projeto é proposto para dois grupos:

a) Módulo Especial de 6 dias, para alunos selecionados pelo critério de desempenho e pela indicação pelo corpo docente e coordenação pedagógica, com perfil e disposição para enfrentar os desafios dos vestibulares mais concorridos. São oferecidas aulas durante a semana, no contraturno, e aos sábados, pela manhã.
b) Módulo Especial de 5 dias, oferecido aos demais alunos da 3ª série do Ensino Médio, com aulas de segunda a sexta-feira, no contraturno.

I.C.5.c Olimpíadas Acadêmicas

Aulas preparatórias que visam a estimular os estudantes para o interesse pelas Ciências e pela pesquisa, assim como possibilitar-lhes o contato com alunos de outras instituições por meio da participação em competições de caráter acadêmico, em âmbitos municipal, estadual, federal e internacional. São oferecidas nas áreas de Matemática, Química, Física e História, de acordo com Regulamento específico.

Os alunos podem também ser convidados a participar de outras competições acadêmicas, por sugestão da equipe pedagógica, com vistas a aprofundar seus conhecimentos nas diversas áreas.

I.C.5.d Preparação para os exames de certificação de proficiência em idiomas

A proposta desse projeto é oferecer uma ferramenta importante para a formação de cidadãos que atuarão em um mundo globalizado. O ensino do idioma estrangeiro fundamenta-se na metodologia comunicativa, que propõe o aprendizado por meio do desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais de comunicação verbal - o saber ouvir (compreensão oral), o saber falar (produção oral), o saber ler (compreensão escrita) e o saber escrever (produção escrita) -, e estimula os alunos a desenvolver uma comunicação eficiente em diferentes contextos.

No caso da Língua Inglesa, a preparação para a tomada dos exames de certificação é feita no decorrer das aulas regulares, com carga horária semanal de três horas, por meio de diversas estratégias, que englobam desde o material utilizado até as dinâmicas trabalhadas em sala de aula.

Para o Espanhol, além do trabalho desenvolvido nas aulas da matriz curricular, é oferecido um curso preparatório com carga horária semanal de duas horas-aula aos alunos que demonstrem, em avaliação diagnóstica, um nível de proficiência mais avançado.

Nossos alunos são preparados para prestarem quatro exames internacionais: FCE – *First Certificate in English*, CAE – *Certificate in Advanced English*, CPE – *Certificate of Proficiency in English*, estes todos oferecidos pela University of Cambridge, e DELE – *Diploma de Español como Lengua Estranjera*, oferecido pela Universidade de Salamanca. Nosso objetivo é oferecer-lhes mais uma qualificação valiosa, reconhecida internacionalmente e de caráter vitalício, extremamente representativa para os processos de seleção dos quais os estudantes participarão na vida adulta.

Tanto para o Inglês como para o Espanhol, antes de prestarem o exame, os candidatos realizam simulados a fim de vivenciarem o teste em si e desenvolverem, desta forma, alto grau de segurança para participarem efetivamente da avaliação oficial.

I.C.6 Atividades Extracurriculares: o Programa Sabin+Esportes e Cultura

Destinado a proporcionar oportunidade de prática de esportes e de atividades artísticas para os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e pais, o Programa Sabin+Esportes e Cultura é um projeto de atividades extracurriculares que contribui para a formação integral dos participantes.

Anualmente, junto à matrícula, são divulgadas as atividades a serem oferecidas para cada série ou segmento no ano subsequente. Há modalidades esportivas, coletivas e individuais, e atividades culturais. Os alunos e pais fazem suas inscrições, na data da matrícula, para participarem das modalidades de sua preferência, de acordo com as regras do programa.

Os alunos de 2º a 5º ano podem participar também da Iniciação Esportiva, que desenvolve atividades pré-desportivas, lúdicas e de estimulação motora, que permitem aos alunos entrarem em contato com os fundamentos e as regras de diversas modalidades.

I.C.7 Atividades complementares

I.C.7.a Saídas Pedagógicas

Essas atividades têm como objetivo enriquecer a aprendizagem de nossos alunos por meio de visitas a sítios de preservação ambiental, galerias de arte, museus, acantonamentos e outros espaços que ofereçam oportunidades de ampliação de experiências.

Além do caráter associativo e da convivência de alunos e professores em situações extraescolares, as saídas pedagógicas complementam o trabalho desenvolvido em sala de aula e propiciam também o desenvolvimento da autonomia e do espírito de participação e colaboração.

I.C.7.b Cine – fórum

Atividade que propõe a projeção de filmes para completar discussões feitas em sala de aula e desenvolve a análise de documentários, a leitura de filmes como documentos históricos, a compreensão e a comparação entre a produção cinematográfica em diferentes momentos da História brasileira e internacional. Expande o conhecimento de outras linguagens, especialmente a audiovisual, e oferece mais uma oportunidade para aprofundar temas relevantes por meio da reflexão sobre a obra cinematográfica.

I.C.7.c Ciclo de Palestras

Ao longo do ano, são oferecidas palestras com especialistas renomados, cujo intuito é discutir, com a Comunidade Educativa, temas relevantes para a educação de crianças e jovens. Os assuntos são selecionados a partir do interesse e/ou da sugestão dos diferentes atores da escola.

I.C.7.d Período Integral

Projeto voltado a alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que oferece atividades complementares no contraturno. As rotinas são programadas para integrar momentos de estudo e de atividades lúdicas. Os estudantes são assistidos nos aspectos afetivo, cognitivo e de segurança, e recebem atenção permanente dos professores e auxiliares.

Para a execução desse projeto, as atividades são divididas em módulos: orientação de estudos, movimento, Arte, atividades de convivência e Língua Inglesa. O período inverso é reservado para as aulas da matriz curricular.

I.C.7.e Eventos

Olimpíada Estudantil

Realizada a cada dois anos, em data prevista no Calendário Escolar, a Olimpíada Estudantil do Colégio Albert Sabin envolve todos os alunos durante uma semana, sendo dois dias reservados para cada segmento. Os alunos são divididos em quatro grupos identificados por cores (verde – amarelo – vermelho – azul) desde o Maternal até a 3ª série do Ensino Médio. As equipes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio são formadas com alunos matriculados em quaisquer séries destes segmentos, não existindo, portanto, divisão por série específica. Em todas as classes, há membros dos quatro grupos identificados pelas cores.. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a cada turma é atribuída uma cor.

São realizadas competições coletivas e individuais, jogos colaborativos, assim como uma gincana cultural, em que os alunos participam de tarefas diversas. Equipes de torcida participam durante toda a Olimpíada e incentivam os colegas nas diversas disputas.

A equipe de Educação Física é a responsável pela organização deste evento.. Os demais professores também estão envolvidos no papel de mesários, orientadores e no desenvolvimento da gincana cultural, são participantes da torcida e das demais atividades.

Semana Sabin

Acontece na última semana de agosto em comemoração ao aniversário do patrono do Colégio (26 de agosto).

O evento propõe reflexões sobre Saúde e qualidade de vida, em sentido amplo, e abrange temas que vão desde a importância de uma alimentação saudável e da prevenção de doenças até a prevenção ao uso indevido de drogas e a orientação sexual. Passa, ainda, por questões ambientais e de relacionamento interpessoal.

Aos pais e colaboradores, é dedicado um dia com palestras vinculadas ao tema e proferidas por profissionais especializados.

Mostra Cultural

Evento realizado a cada dois anos, no último trimestre do ano letivo, em data a ser determinada no Calendário Escolar.

Os temas desenvolvidos para a Mostra são escolhidos no início do ano pelas séries do Colégio. A exposição é realizada em um sábado, fica aberta durante todo o dia, e oferece a

apresentação de trabalhos produzidos pelos alunos em diversos projetos de valor acadêmico e/ou cultural.

Festa Junina

Evento realizado todos os anos desde 1999, no mês de junho.

O objetivo dessa festa é proporcionar o congraçamento da Comunidade Educativa, o contato com manifestações folclóricas, entre elas as tradições juninas brasileiras, e reunir todo o público escolar em torno de ações solidárias.

Colaboradores e alunos trabalham como voluntários, famílias e parceiros são convidados a participar com doações e patrocínios, e toda a renda arrecadada é revertida para obras sociais cadastradas e acompanhadas pelo Colégio, por meio de doações em gêneros, não em espécie.

Outros eventos

A cada ano, diversos eventos são planejados com o objetivo de celebrar momentos importantes, fortalecer os vínculos entre os diversos atores da comunidade e educar para a valorização das tradições e da cultura, em especial, da cultura brasileira.

Eventualmente, podem variar de um ano para outro, e tais eventos incluem:

Carnaval do Zé Gotinha;

Trilha do Coelho Léo;

Xadrez de Chocolate;

Homenagem às mães;

Homenagem aos pais;

Semana da Criança;

Halloween;

Festival de Teatro;

Churrasco dos ex-alunos;

Noite do pijama;

Festa do Primeiro Ano;

Formaturas;

Aulas abertas;

Troca de faixa do judô;

Apresentações do Musical;

Sarau, e Fórum de profissões.

Anexos

Anexo 1: E-mail enviado por professor à Direção.

De:ashih@albertsabin.com.br[mailto:ashih@albertsabin.com.br]
Enviada em: segunda-feira, 7 de maio de 2012 13:45
Para: Monica_Mazzo; ssouza
Assunto: Fwd: Re: AB News

Olá Monica e Suzy

==========

As reuniões do PPP tem enriquecido o meu trabalho. Nas discussões coletivas, tenho repensado nos meus valores, nas minhas crenças e da parcela que me diz respeito. Estamos tendo a oportunidade de compartilhar o que aprendemos no decorrer destes anos, pensar a educação de forma mais ampla e não somente em sala de aula. São reflexões que sustentam o meu fazer, a minha responsabilidade de formar pessoas. Obrigada pelo espaço aberto.

==========

Bom final de semana

Ayni

Anexo 2:E-mail enviado por professor à Direção.

-------- Original Message --------

Subject:Re: AB News

Date: Sat, 21 Apr 2012 18:45:34 -0300

From: kpelinson@albertsabin.com.br

To: Monica Mazzo <mmazzo@albertsabin.com.br>

Giselle, olha o que o PPP está causando....

Bjs e boa semana!

Monica

Obrigada pelas informações! Aproveito para registrar que os encontros do PPP tem propiciado reflexões significativas, na nossa ação como educadoras e como integrantes da sociedade que entram no ambiente escolar com sonhos, desejos, ideais pessoais e sociais. A complexidade destes encontros me propicia uma reforma íntima, ou seja, mais humana, feliz e acreditando ainda mais nas pessoas.

Muito obrigada pela oportunidade! Estou muito feliz por ser membro desta equipe!

Parabéns Mônica e Suzy,

bjos

Kátia Pelinson