

“Encontros sobre o poder escolar” e sua contribuição para a formação continuada de professores

“Meetings on school power” and their contribution to teacher development

“Encuentros sobre el poder escolar” y su contribución para la formación continuada de profesores

Magda Floriana Damiani – Universidade Federal de Pelotas

Maria Antonieta Dall’Igna – Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

Este artigo relata a avaliação de um evento – “Encontros sobre o Poder Escolar” – organizado com o propósito de oferecer formação continuada a docentes da cidade de Pelotas (RS) e região. O evento tem crescido em tamanho e importância, ao longo dos anos, e apresenta um caráter diferente daquele dos usuais congressos e seminários voltados ao desenvolvimento de professores(as), organizados em torno de palestras de profissionais proeminentes e apresentações de pesquisas. O evento analisado, ao contrário, foca nas práticas dos(as) professores(as) e gestores(as), apresentadas por eles(as) próprios(as) e discutidas, coletivamente, em Mesas de Apresentação. O artigo baseia-se em dados colhidos na nona edição do evento, ocorrida em 2009, centrando-se nas visões dos profissionais que nela apresentaram trabalhos. O instrumento de coleta foi o questionário, cujas respostas às questões precodificadas foram analisadas em termos de frequência. As respostas a uma questão aberta foram codificadas em categorias e também analisadas pelas frequências. Os resultados foram interpretados à luz das ideias de Vygotski, Freire e seus interlocutores e sugerem que o evento provocou, nos(as) docentes, o desenvolvimento de consciência sobre seu trabalho – a partir de reflexão, avaliação e discussões colaborativas – bem como empoderamento, pela valorização de suas práticas.

Palavras-chave: formação continuada; consciência; empoderamento.

ABSTRACT

This article reports on the evaluation of an event – “Encounters on School Power” – organized with the purpose of offering continuing education to teachers in the city of Pelotas (RS) and region. The event has grown in size and importance over the years and presents a different character than that of the usual congresses and seminars, aimed at teacher development, organized around lectures by prominent professionals and research presentations. The analyzed event focuses on the practices of teachers and managers, presented by them and discussed collectively in Presentation Boards. The article is based on data collected in the ninth edition of the event, held in 2009, focusing on the visions of professionals who presented papers. The data collection instrument was the questionnaire, whose answers to the precoded questions were analyzed in terms of frequency. Answers to an open question were coded into categories and also analyzed by frequencies. The results were interpreted in the light of the ideas of Vygotski, Freire and their interlocutors and suggest that the event provoked in the teachers the development of awareness about their work - from reflection, evaluation and collaborative discussions - as well as empowerment, by valuing their practices.

Key words: teacher development; empowerment; conscience.

RESUMEN

Este artículo relata la evaluación de un evento – "Encuentros sobre el Poder Escolar" – organizado con el propósito de ofrecer formación continuada a docentes de la ciudad de Pelotas (RS) y región. El evento ha crecido en tamaño e importancia, a lo largo de los años, y presenta un carácter diferente de aquel de los usuales congresos y seminarios orientados al desarrollo de profesores, organizados en torno a conferencias de profesionales prominentes y presentaciones de investigaciones. El evento analizado se centra en las prácticas de los profesores y gestores (as), presentadas por ellos(as) mismos(as) y discutidas colectivamente en Mesas de Presentación. El artículo se basa en datos recogidos en la novena edición del evento, ocurrida en 2009, centrándose en las visiones de los(as) profesionales que en ella presentaron trabajos. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario, cuyas respuestas a las cuestiones precodificadas se analizaron en términos de frecuencia. Las respuestas a una pregunta abierta se codificaron en categorías y fueron también analizadas por las frecuencias. Los resultados fueron interpretados a la luz de las ideas de Vygotski, Freire y sus interlocutores y sugieren que el evento provocó, en los (los) docentes, el desarrollo de conciencia sobre su trabajo-a partir de la reflexión, la evaluación y las discusiones colaborativas, así como el empoderamiento, por la valorización de sus prácticas.

Palabras-clave: formación continua; conciencia; empoderamiento.

Introdução

A formação docente continuada, segundo Gatti e Barreto (2009, p.200), visa à "atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais". Libâneo (1998) argumenta que deve ser parte integrante da prática dos(as) professores(as). Essa formação é, usualmente, levada a cabo em diferentes modalidades que vão, desde cursos de pós-graduação, até atividades realizadas nas próprias instituições onde trabalham os(as) professores(as) – tais como reuniões pedagógicas, trabalhos coletivos, palestras, seminários, cursos (GATTI, 2008).

Embora a discussão promovida por Gatti seja antiga, pensamos que ainda se aplica a nossa realidade. A autora escrevia, em 2008, que as políticas relativas à formação docente continuada, nos países desenvolvidos, visavam à atualização desses(as) profissionais, em tempos de mudanças incessantes, relativas ao conhecimento e às tecnologias de informação e comunicação. Apontava, que no Brasil, todavia, os objetivos primários dessas políticas eram, primordialmente, remediar o baixo nível dos cursos de graduação, preenchendo lacunas ou reconstruindo partes do longo processo de formação docente inicial, com o propósito de melhorar o desempenho dos(das) profissionais da educação. Consideramos que o comentário de Gatti (2008) ainda permanece atual.

Os problemas relativos ao desenvolvimento e à qualificação docente perduram e podem ser percebidos nos resultados insatisfatórios, obtidos pelos(as) estudantes brasileiros(as), em avaliações nacionais e internacionais, tais como o

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ e o Programme for International Student Assessment (PISA)². Tais resultados indicam, entre outras medidas, a necessidade de investimentos na formação continuada com vistas a melhorar a qualidade do desempenho docente.

De acordo com Libâneo (1998), encontros, seminários e cursos são necessários para o desenvolvimento profissional. No entanto, se ficarem limitados a meras prescrições de conduta, negando aos(as) professores(as) a oportunidade de discutirem seus problemas, ou participarem de processos de construção de conhecimento pedagógico, esses tipos de atividades correm o risco de não produzirem os progressos almejados. O autor apresenta três condições para tornar efetivos os projetos de formação continuada: a) partir das necessidades das escolas e dos problemas identificados pelos(as) professores(as); b) considerar o valor de suas experiências; e c) reconhecer que os(as) docentes apresentam falhas, em termos dos conhecimentos relativos aos conteúdos com os quais devem trabalhar, bem como de métodos pedagógicos. Mais recentemente, Santos (2015) aponta a importância de quatro eixos para balizar os processos de formação docente continuada, decorrentes de diferentes pesquisas: 1) a escola como espaço privilegiado de formação; 2) o conteúdo da formação continuada fundamentado no saber docente; 3) a abordagem reflexiva com foco no processo; 4) o diálogo entre os pares. Alarcão (2011) também ressalta a necessidade de contextos que favoreçam a capacidade de reflexão dos(as) professores(as), permitindo que eles pensem sobre suas práticas e vivências em conjunto, num diálogo consigo próprio, com os outros e com a própria situação. Imbernóm (2010), por seu turno, ressalta, igualmente, a necessidade de se abandonar o trabalho solitário para se chegar a um trabalho colaborativo, em que se articulam novos saberes, para a sua formação. A isso, acrescenta-se a necessidade de apostar na capacidade criativa e inovadora desses(as) profissionais.

Este artigo visa a contribuir para a discussão sobre formação docente continuada. Nosso propósito é descrever e analisar os efeitos, em termos de qualificação profissional, de um evento anual, com duração de quatro dias, que vem acontecendo na cidade de Pelotas (RS), desde 2001, e já está em sua 13ª edição – a mais recente tendo ocorrido em 2017³. Esse evento, denominado “Encontros sobre o Poder Escolar”, integra um projeto de extensão universitária e é uma promoção conjunta de sete instituições de Pelotas/RS⁴. O projeto visa a criar oportunidades

¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-publica-panorama-da-ultima-decada-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica/21206>.

² Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-brazil.htm>>.

³ Inicialmente, o evento era anual. A partir de 2010, passou a ser bianual.

⁴ Coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), o evento agrega mais seis instituições: Universidade Católica de Pelotas, Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, 5ª Coordenadoria Regional de Educação, Instituto Federal Sul Rio-Grandense, Conselho

para que professores(as) e gestores(as) reúnam-se e compartilhem conhecimentos, experiências e sentimentos relacionados à sua atividade profissional. Seu público alvo é composto, prioritariamente, por profissionais que atuam em escolas de educação básica da região.

O “Poder Escolar”, como o evento é comumente chamado, tem crescido, ao longo do tempo, em termos de tamanho e reputação. Como grandes esforços e grande montante de recursos vêm sendo nele investidos, considera-se importante que sua relevância para o desenvolvimento docente seja avaliada. Este artigo volta-se para a análise de sua nona edição, de 2009, e baseia-se em dados relativos à visão dos(as) professores(as) que nela apresentaram trabalhos.

O artigo inicia com uma descrição detalhada do evento, seguida de informações acerca do método utilizado para a investigação. Os resultados e a discussão, expostos na sequência, são interpretados a partir de um diálogo com Lev Vygotski, Paulo Freire e pesquisadores que compartilham as ideias desses autores, tentando explicar os efeitos do evento sobre o desenvolvimento docente. O artigo termina com comentários finais acerca da avaliação realizada.

Encontros sobre o Poder Escolar

Conforme Carlos e Dall' Igna (2014, p.71), os objetivos do “Poder Escolar” são:

a formação continuada de professores e a democratização da gestão das escolas, contribuindo para a construção de um Projeto Pedagógico de acordo com as necessidades da sua comunidade. O reconhecimento dos saberes docentes, a importância do diálogo e do trabalho coletivo, a ação reflexiva sobre a prática e a democratização da gestão da educação com o envolvimento da comunidade são os pressupostos que o fundamentam. A proposta é aberta e tem sido reconstruída a cada ano de acordo com as avaliações realizadas, provocando o envolvimento de outros atores, entre eles, os estudantes e os pais.

Mais adiante (p.72), as autoras afirmam que o evento foi originado no

desejo de ver instituições escolares organizadas democraticamente, o compromisso com a escola pública promotora de aprendizagens e a determinação no fomento de situações de formação continuada de professores pautadas na autonomia e no pensamento crítico.

O “Poder Escolar” está baseando em quatro pressupostos teórico-práticos, segundo Carlos e Dall'Igna (2014): 1) que os docentes mobilizam diferentes tipos de

saberes para fundamentar suas ações pedagógicas, inclusive os construídos em suas experiências docentes (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991); 2) que a aprendizagem é fruto de trocas, encontros, trabalho colaborativo (FULLAN; HARGREAVES, 1999); 3) que é necessária a reflexão crítica sobre a prática para evitar o ativismo e o discurso descolado da realidade objetiva (FREIRE, 1997, p.24); 4) que as mudanças desejadas nas instituições escolares e nas práticas de ensinar dependem da construção coletiva, democrática e autônoma de seus projetos (PARO, 2001).

Neste evento, os(as) profissionais são convidados a expor (individualmente ou em grupo) e discutir suas experiências pedagógicas, em Mesas de Apresentação, organizadas por temáticas relativas ao trabalho nos diferentes níveis educacionais: pré-escola, ensino fundamental, médio e profissionalizante. O “Poder Escolar”, conta, igualmente, com conferências e painéis, integrados por professores pesquisadores de reconhecida relevância, provenientes de diferentes universidades brasileiras e de outros países (CARLOS; DALL’IGNA, 2014). A intenção é opor-se ao formato tradicional de eventos formativos, compostos, meramente, por palestras, que podem levar os(as) participantes a assumir um papel passivo, submisso, de espectador(a) ou de consumidor(a) de conhecimento produzido por outros(as) e não por eles(elas) próprios(as), como se fossem incapazes de fazê-lo. O projeto do evento tem por base a premissa de que os(as) professores(as) nem sempre estão interessados(as) em palestras – que não atendem suas necessidades pedagógicas. Como argumenta Verdinelli (2007), a distância entre a informação exposta em cursos e conferências e as necessidades docentes leva os(as) profissionais, muitas vezes, a dizer que o curso ou a conferência estavam bons(as), mas não se aplicavam à sua prática. Sendo assim, é provável que pouco contribuam para promover o engajamento dos(as) professores(as) nas mudanças almejadas para a melhoria da qualidade de nosso sistema educacional.

O caráter inovador do “Poder Escolar” está refletivo em seu nome, inspirado nas palavras de Monlevade & Silva (2000), que aparecem na contracapa de seu livro, “Quem Manda na Educação no Brasil?": “a democratização da sociedade e da escola demandam um enfoque diferente, a construção dos processos de decisão que estão, lentamente formando um novo poder, o **poder escolar**” (grifos nossos). Esta ideia revela a necessidade de empoderar as escolas e suas comunidades, que vêm perdendo suas identidades como importantes lugares nos quais o conhecimento pode ser produzido e a mudança social pode ser semeada. O conceito de empoderamento, gerado a partir das ideias de Paulo Freire (1969; SHOR; FREIRE, 1987), refere-se ao processo de ativação do potencial criativo das pessoas, de modo que conquistem poder e autoridade para agir criticamente.

A participação no “Poder Escolar” – como ouvinte ou apresentador(a) de trabalho – tornou-se parte da agenda anual dos(as) professores(as) da região de Pelotas. Como essa participação é ampla, geralmente, há competição por vagas. Até

a terceira edição, os(as) professores(as) eram convidados(as), pelos(as) organizadores(as), para apresentar suas práticas, identificadas como inovadoras e/ou bem sucedidas por uma rede informal de informações. A partir da quarta edição, entretanto, passou a haver inscrição de trabalhos, que passaram por processos seletivos, a partir da nona edição, dado o crescente número inscrições. Esse fato ilustra a popularidade do evento.

Em termos de tamanho, a primeira edição do "Poder Escolar" reuniu 1.200 profissionais. Esse número aumentou, ao longo dos anos, estabilizando-se em torno de 1.650, em 2009 – número máximo permitido pelo local onde o evento ocorre. Na primeira edição, 28 experiências docentes foram apresentadas. Em 2009, houve um crescimento acima de 500%, chegando a 146, organizadas em 50 Mesas. Como as práticas podem ser apresentadas individualmente ou em grupos, nesse ano, participaram das apresentações 233 profissionais – professores(as), funcionários(as), estudantes de pós-graduação, graduação e de nível secundário (magistério). As Mesas de Apresentação foram organizadas por disciplinas – matemática, educação física, literatura, língua estrangeira etc. – e/ou de acordo com temas específicos, tais como escrita, teatro, drama, música, saídas de campo, trabalho com surdos, educação em saúde, projetos politico-pedagógicos, gestão escolar e políticas educacionais. Após a apresentação das experiências, ocorrem discussões, entre apresentadores(as) e ouvintes, coordenadas por moderadores(as), geralmente, profissionais que trabalham nas entidades organizadoras.

Método

Os dados coletados para a avaliação da nona edição do "Pode Escolar" são provenientes apenas dos apresentadores de trabalho dessa edição. Embora todos os participantes tenham realizado avaliações escritas do evento, o foco nos apresentadores justifica-se por se considerar que esses(as) profissionais, que se voluntariaram para expor suas práticas, são os mais afetados pelo evento. Isso ocorre, justamente, pela oportunidade de discutir e compartilhar seu trabalho. A nona edição foi escolhida por disponibilizar dados importantes e completos desses apresentadores, embora tenha havido mais quatro edições depois dela.

Os dados foram coletados a partir de questionário (GIL, 2010) predominantemente estruturado, que oferecia a opção de ser anônimo e foi preenchido ao final de cada Mesa de Apresentação. As questões solicitavam informações sobre ocupação (professor(a); estudante de curso de formação de professores(as); funcionário(a) etc.) e sobre participações anteriores como apresentador(a). Havia, igualmente, questões voltadas para investigar se a experiência de apresentação tinha atendido às expectativas do(a) apresentador(a); o principal aspecto da apresentação; e o significado da participação. As respostas a

essas últimas questões eram precodificadas com base em questionários avaliativos de edições anteriores. A última questão era aberta e solicitava que o(a) respondente expusesse ideias adicionais sobre o evento e/ou sua participação.

As respostas precodificadas foram analisadas em termos de frequências das diferentes alternativas. As respostas à questão aberta foram codificadas em categorias e também analisadas pelas suas frequências (GIL, 2010).

Resultados e discussão

Antes de expor resultados da análise dos questionários, é importante salientar que 56 (38,1%) das apresentações foram coletivas, ou seja, 44 foram levadas a cabo por pares e 12 por trios de profissionais. Tais números podem ser considerados relevantes, na medida em que a profissão docente é considerada, historicamente, como atividade solitária (ENGESTRÖM, 1994; FULLAN; HARGREAVES, 2000; MACEDO; FERREIRA, 2017; THURLER, 2001). O alto percentual de apresentações conjuntas sugerem que, mesmo antes de o evento iniciar, pelo menos 124, dos(das) 233 apresentadores(as) quiseram divulgar suas experiências de trabalho colaborativo. Como esse tipo de atividade é benéfica para os(as) professores(as) (DAMIANI, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2000; LIMA, 2002; MACEDO; FERREIRA, 2017; THURLER, 2001), pensamos que, já no preparo da atividade, os(as) profissionais tiveram ganhos, restando saber se os reconheceram.

Embora houvesse 233 apresentadores(as), os dados analisados são provenientes de 185 questionários, havendo, aparentemente, uma perda de 87. Todavia, 11, desses 87, eram de pessoas que participaram de duas apresentações e somente responderam a um questionário; e 31 eram de apresentadores(as) que participaram em grupo e resolveram entregar apenas um questionário, respondido coletivamente. Assim, a perda efetiva foi de 45 questionários, que não foram entregues ou estavam incompletos.

A maioria dos(as) apresentadores(as) eram professores(as) – 145 (78,4%) – e havia 38 (20,5%) estudantes (de pós-graduação, graduação e magistério de nível médio). Dois (1,1%) eram funcionários(as) de escolas. Como as apresentações dos(as) estudantes também eram relativas às suas experiências pedagógicas, essas percentagens indicam que os(as) professores(as) constituíam a maioria dos(as) apresentadores(as).

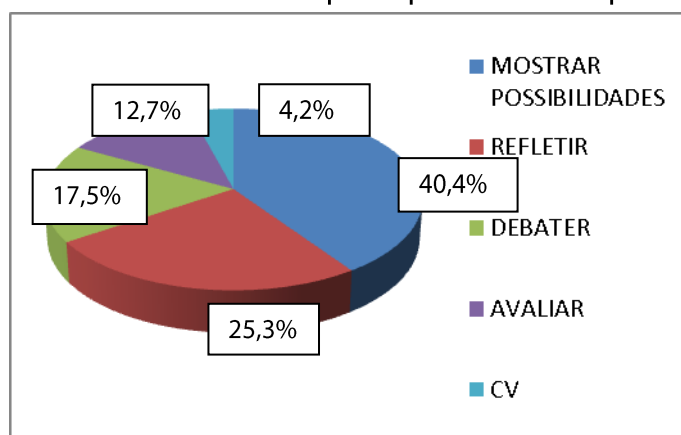
Setenta e nove (42,7%) dos(as) 185 apresentadores(as) haviam participado, nessa modalidade, em eventos anteriores. Esse alto percentual pode ser entendido como um indicador de que a participação trouxe ganhos aos participantes, já que ficaram motivados a repeti-la(s). A satisfação com a apresentação de suas práticas fica também evidente nas respostas relativas ao grau de cumprimento de suas expectativas relatado: 152 (82,2%) declararam que elas foram totalmente atingidas.

O percentual de apresentadores(as) parcialmente satisfeitos(as) (“expectativas parcialmente atingidas”) foi de 9,7 (correspondendo a 18). Nenhum(a) apresentador(a) marcou a resposta “expectativas totalmente não atingidas”.

As perguntas relativas às apresentações implicavam respostas hierárquicas, em termos de importância⁵ - e apresentavam respostas múltiplas. Entretanto, para se poder pintar um quadro mais claro das opiniões dos(as) apresentadores(as), analisaram-se apenas as alternativas marcadas como as mais importantes (número 1).

As respostas relativas às razões para apresentarem suas práticas no “Poder Escolar” estão expressas no gráfico 1. Esse gráfico apresenta as percentagens de respostas válidas⁶ (n=166) para cada alternativa precodificada, quais sejam: a) para debater com colegas (DEBATER); b) para avaliar a prática (AVALIAR); c) para refletir sobre a prática (REFLETIR); d) para melhorar o *Curriculum Vitae* (CV); e) para mostrar que é possível fazer as coisas de modo diferente (MOSTRAR POSSIBILIDADES).

Gráfico 1: Razões para apresentar suas práticas



Fonte: as autoras

A análise do gráfico 1 mostra que a alternativa e) foi a escolhida mais frequentemente como a mais importante para que os(as) participantes decidissem apresentar suas práticas: 40% (n= 67) optaram por ela. Este resultado sugere que os(as) profissionais participaram das Mesas com o objetivo de mostrar que é possível criar práticas bem sucedidas e de compartilhá-las com seus pares. A partir de comentários dos participantes, escutados durante o evento, é possível pensar que essas práticas nem sempre são apreciadas ou valorizadas em suas instituições. Assim,

⁵ As questões também permitiam a adição de aspectos que não haviam sido previstos nas respostas precodificadas, mas essa possibilidade não foi utilizada pelos(as) respondentes, sugerindo que as alternativas propostas davam conta dos aspectos principais a serem analisados.

⁶ Algumas das respostas ilustradas nas figuras 1,2, 3 e 4 tiveram de ser eliminadas por inadequação, provavelmente decorrente de mau entendimento das perguntas.

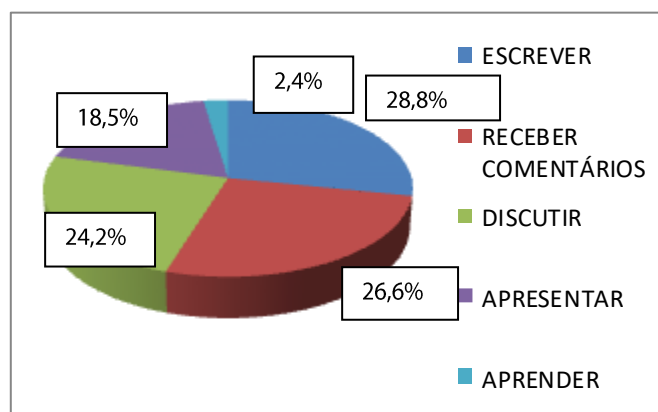
ter um trabalho aceito para apresentar no “Poder Escolar” pode representar um reconhecimento de suas qualidades e uma valorização do esforço que fazem em prol da melhoria na educação. Também parece plausível interpretar a alta frequência observada em relação à alternativa e) como um sinal da importância atribuída a mudanças e melhoramentos das práticas educacionais. Além disso, essa frequência pode sugerir sentimentos de autovalorização e empoderamento, já que os(as) profissionais consideram que suas práticas são importantes a ponto de merecerem ser compartilhadas com seus(suas) colegas.

Interesse em relação à qualificação do seu currículo – aspecto que não está diretamente ligado ao desenvolvimento docente, no sentido abordado por este artigo, foi marcado apenas 4,2% (n=7) apresentadores(as), indicando maior valorização desse desenvolvimento do que da certificação⁷. As frequências das outras alternativas sugerem que os respondentes atribuíram importância às possibilidades de reflexão, avaliação e discussão que o “Poder Escolar” lhes oferece – com ênfase na reflexão.

A próxima pergunta do questionário solicitava que os respondentes indicassem os benefícios derivados da apresentação de trabalho. A análise das 124 respostas válidas estão ilustradas no gráfico 2, o qual mostra a distribuição das percentagens de escolha de cada uma das cinco alternativas possíveis: a) escrever sobre suas prática⁸ (ESCREVER); b) apresentar seu trabalho para uma plateia (APRESENTAR); c) discutir suas práticas com uma plateia (DISCUTIR); d) receber contribuições do moderador da Mesa (RECEBER COMETÁRIOS); and e) realizar aprendizagens teóricas (APRENDER).

⁷ Como os questionários poderiam ser anônimos, parece possível pensar que a baixa frequência da opção d) para melhorar o *curriculum vitae* tenha sido genuína e não esconderia uma ambição pessoal que, embora legítima, poderia ser tomada como egoísta.

⁸ Os (as) professores(as) submeteram resumos de seus trabalhos, ao se inscreverem no evento.

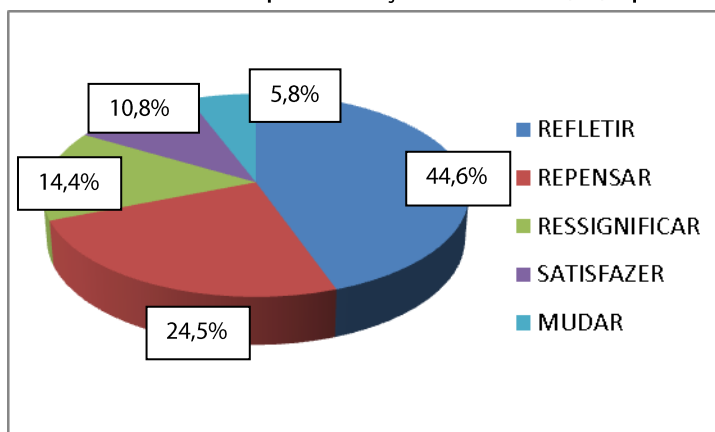
Gráfico 2: Benefícios derivados da apresentação

Fonte: as autoras

O gráfico 2 indica percentagens relativamente similares para cada alternativa e aponta para a importância atribuída à escrita e à apresentação formal de ideias para uma plateia – atividades raramente levadas a cabo por docentes em suas vidas diárias. Discutir e ouvir comentários sobre seu trabalho também parecem ser aspectos valorizados, talvez ilustrando a necessidade de compartilhamento de experiências – atividade pouco comum na solidão que caracteriza o trabalho do(a) professor(a), mencionada anteriormente. Vale observar que somente três respondentes (2,4%) mencionaram aprendizagens teóricas como a atividade mais importante relacionada à apresentação de trabalho no “Poder Escolar”. Esse percentual ilustra o caráter eminentemente prático do evento, embora tal caráter não suponha ausência de desenvolvimento e aprendizagem.

A questão seguinte visava à análise dos efeitos das apresentações sobre os(as) apresentadores(as). As alternativas possíveis eram: a) refletir sobre suas práticas (REFLEXÃO); b) ressignificar (atribuir novo sentido) a suas práticas (RESSIGNIFICAÇÃO); c) implementar mudanças em suas práticas (MUDANÇA); d) repensar a escola e a educação (REPENSAR); e) obter satisfação por ter sugerido mudanças (SATISFAÇÃO). A distribuição das 139 respostas válidas aparece no gráfico 3.

Gráfico 3: Efeitos das apresentações sobre os(as) apresentadores(as)

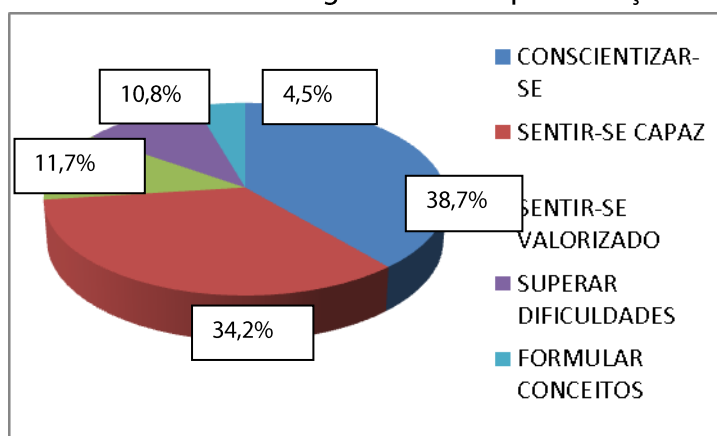


Fonte: as autoras

As respostas a esta questão podem ser consideradas importantes dados para avaliar os efeitos do “Poder Escolar” sobre os(as) apresentadores(as), em termos de desenvolvimento profissional. O gráfico 3 mostra que refletir sobre a prática foi considerado o efeito mais importante, seguido do repensar a escola e a educação, ilustrando um movimento avaliativo que foca em seu local de trabalho e na finalidade de sua profissão. Somando os percentuais correspondentes às três alternativas mais frequentemente escolhidas (incluindo aí a resignificação da prática), nota-se que 83,5% (n=116) dos(as) respondentes apresentavam potencial para gerar processos de reflexão e conscientização em suas instituições. Esses processos são pré-requisitos para mudanças e melhorias. Aproximadamente, 11% (n=15) indicaram que as apresentações geraram satisfação na medida em que lhes fizeram sentir-se capazes de sugerir maneiras de mudar as práticas educativas para melhor qualificá-las (alternativa relativa a sentimentos de empoderamento). Uma pequena percentagem de respondentes afirmaram que as apresentações resultaram em mudanças em suas práticas (5,8% ou 8) – obviamente, somente os(as) que haviam participado como apresentadores(as) em edições anteriores do evento poderiam ter escolhido tal alternativa.

A última questão estruturada solicitava a expressão do significado de apresentar práticas no “Poder Escolar”. As frequências de cada alternativa de resposta estão ilustradas no gráfico 4 e são as seguintes: a) possibilidade de superar a dificuldade de discutir a própria prática (SUPERAR DIFICULDADES); b) sentir-se valorizado(a) como profissional (SENTIR-SE VALORIZADO(A)); c) sentir-se capaz de pensar e propor novas formas de trabalhar (SENTIR-SE CAPAZ); d) participar da formação de novos conceitos relacionados com a educação (FORMULAR CONCEITOS); e e) tornar-se consciente do papel dos(as) educadores(as) (CONSCIENTIZAR-SE).

Gráfico 4: Significado da apresentação



Fonte: as autoras

O gráfico 4 indica que o significado mais importante, ligado à apresentação de trabalho, estava relacionado com a consciência acerca de seu papel de educadores(as) e de seu valor profissional. A soma das percentagens de apresentadores(as) que escolheram as alternativas CONSCIENTIZAR-SE e SENTIR-SE CAPAZ como as mais importantes – 73% (n=81) – sugere, mais uma vez, a relevância do empoderamento que a participação no “Poder Escolar” pode gerar. Os dados sugerem que apresentar um trabalho nesse evento leva os(s) participantes a aumentar sua conscientização sobre seu papel social e sua capacidade de produzir conhecimento relativo a seu campo de atuação.

A questão aberta do questionário, como explicando anteriormente, solicitava aos(as) respondentes que adicionassem os comentários que julgassem importantes, acerca dos significados que atribuíam ao evento. Tais comentários foram expressos por meio de textos bastante reduzidos, relidos várias vezes pelas pesquisadoras, com o objetivo de estabelecer as temáticas principais neles presentes (categorias de análise).

Todos os(as) apresentadores(as) que entregaram questionários responderam a esta pergunta, mas poucos adicionaram aspectos que não estavam presentes nas alternativas que constavam da parte estruturada do questionário. Uma explicação para isso poder ser o cansaço no momento de responder ao questionário (após o término das Mesas de Apresentação). De qualquer modo, a análise das respostas a essa questão aberta foi considerada relevante na medida em que revelou a hierarquia dos significados apontados, além de constituir-se em uma forma de triangular (BAUER; GASKELL, 2002) as informações contidas nas respostas anteriores.

A tabela 1 mostra as frequências das categorias de análise estabelecidas. Chama a atenção o fato de que são numerosas e variadas, indicando que não houve unanimidade entre os(as) apresentadores(as) acerca dos significados do “Poder

Escolar" – embora todos os significados tenham sido positivos e relacionados a desenvolvimento, compartilhamento e reflexão⁹.

A frequência mais alta (18,8%) foi observada para a categoria que nomeamos CRESCER/MELHORAR. Como exemplos de respostas nela incluídas, temos: "crescimento profissional e também pessoal"; "possibilidade de renovar minha prática"; "revitalização de minhas ações pedagógicas". A próxima categoria, em termos de frequência (17,6%), foi COMPARTILHAR e pode ser exemplificada por meio dos seguintes excertos de respostas: "troca de experiências com os colegas"; "troca de experiências que podem melhorar a educação"; "compartilhar conhecimentos e relatar experiências". A terceira categoria mais popular foi denominada REFLETIR e mencionada por 11,7% dos(as) respondentes, em manifestações como estas: "reflexão conjunta sobre a prática pedagógica"; "refletir sobre o poder de ser uma educadora que transforma vidas"; "momento de parar para pensar, estudar e refletir sobre minha prática e minhas ações pedagógicas". As outras categorias menos frequentes são citadas a seguir, com exemplos das escritas dos participantes: REPENSAR/AVALIAR: "repensar o papel de ser professor, repensar a escola, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas na escola"; DISCUTIR: "discutir experiências, levar ideias e projetos significativos para as escolas"; APRENDER: "uma oportunidade de construir conhecimento novo"; SENTIR-SE VALORIZADO(A): "valorizar o trabalho de minhas colegas e meu"; CONHECER OUTRAS PRÁTICAS: "oportunidade anual de ver novas perspectivas, formas de ver"; MOSTRAR SEU TRABALHO: "mostrar o que eu faço em minha sala de aula"; MOSTRAR QUE É POSSÍVEL MUDAR: "mostrar que é possível fazer diferente"; ENCONTRAR COLEGAS: "um grande encontro de pessoas que querem mudar ou fazer coisas importantes, apesar de tanta enganação". A categoria denominada OUTRAS incluiu respostas que não puderam ser alocadas nas anteriores e não apresentavam temática comum que permitisse agrupá-las. Elas apontaram aspectos como: "satisfação"; "mostrar aos alunos seu valor e sua capacidade"; "exercer cidadania"; "as publicações ajudam".

⁹ Importante observar que algumas das respostas foram classificadas em mais de uma categoria. Assim, a soma das frequências das categorias é maior que o total de respondentes.

Tabela 1: Frequências dos significados adicionais atribuídos á apresentação de trabalho (pergunta aberta)

Categoria	Frequência n (%)
Crescer/melhorar	51 (18,8)
Compartilhar	48 (17,6)
Refletir	32 (11,7)
Repensar/avaliar	28 (10,1)
Discutir	24 (8,8)
Aprender	22 (8,1)
Sentir-se valorizad0(a)	20 (7,4)
Outras	15 (5,5)
Conhecer novas práticas	9 (3,3)
Mostrar seu trabalho	9 (3,3)
Mostrar que é possível mudar	8 (2,9)
Encontrar colegas	6 (2,2)
Total	272 (100)

Fonte: as autoras

Confirmando os dados coletados por meio das outras questões, as respostas à questão aberta parece indicar que o “Poder Escolar” constituiu, para os(as) apresentadores(as), um espaço de formação continuada e empoderamento, pois todas as respostas tiveram caráter positivo e indicaram, de um modo ou de outro, que o evento produziu aprendizagem, conscientização, melhorias, reflexão sobre o papel do(a) professor(a) e sua prática.

Os resultados apresentados e discutidos acima devem ser interpretados com cuidado, pois correm o risco de mostrar algum viés, especialmente pelo fato de os questionários de coleta de dados serem precodificados – embora as alternativas de respostas tenham sido baseadas em categorias que refletiam manifestações históricas dos(as) apresentadores de trabalho no “Poder Escolar”. A precodificação poderia ter exercido uma influência diretiva nas respostas. Entretanto, aos(às) apresentadores(as) foi dada a chance de adicionar alternativas extras a cada questão, caso considerassem que as oferecidas não contemplavam adequadamente suas opiniões. Como tal adição não ocorreu, é válido pensar que os questionários foram considerados satisfatórios para expressar os pontos de vistas dos(as) apresentadores(as) – mesmo estando eles cansados, após as apresentações e discussões do grupo de trabalhos que compunham sua Mesa de Apresentação.

Para compreender o processo de desenvolvimento docente por meio do “Poder Escolar”

Uma maneira de explicar os efeitos positivos do “Poder Escolar”, no sentido de promover formação continuada aos (às) apresentadores de trabalho, indicados nos resultados desta pesquisa, é focar nos comportamentos neles incentivados, a partir de suas participações: examinar, pensar sobre e avaliar seu trabalho; conscientizar-se de suas necessidades e possibilidades; aumentar o conhecimento sobre sua profissão; e aprender novas formas de trabalho a partir da exposição às práticas de pares.

Desde o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade, a possibilidade de desenvolvimento docente, criada pelo “Poder Escolar”, poderia ser explicada, especialmente, pelo desenvolvimento da consciência dos(as) apresentadores(as), um dos aspectos por eles salientados. Embora Vygotski não nos tenha legado um conceito bem definido de consciência – até porque seu próprio entendimento sofreu mudanças ao longo de sua curta existência – acredita-se que esse conceito pode ser considerado como um processo de percepção da atividade de nossas próprias mentes (VYGOTSKI, 1982a). Para explicar o que queria dizer com isso, Vygotski usou o exemplo de amarrar um nó: essa ação é levada a cabo conscientemente, mas, usualmente, não podemos explicar como isso ocorreu, porque, no momento da ação, a consciência estava centrada no nó e não no movimento levado a cabo para realizá-lo. Para poder explicar tal movimento, seria necessário prestar atenção nele, pensar nele.

Seguindo Marx (1977), Vygotski (1982a) argumentava que a consciência tem origem social: somos conscientes de nós mesmos, porque somos conscientes das outras pessoas ao nosso redor. A consciência não é algo que nasce conosco; ela somente se pode desenvolver se começarmos a nos relacionar conosco mesmos da mesma forma como nos relacionados com os outros, no contexto de uma determinada cultura, mediados pela linguagem.

Fontana (2000, p. 221), ao expor ideias vygotkianas, escreve que é somente a partir de relações sociais que nos tornamos aptos a perceber nossas características, delinear nossas peculiaridades, diferenciando-nos dos outros, em termos de interesses e objetivos, e sendo capazes de julgar nossas próprias ações. É por meio da influência das palavras de outras pessoas que agimos voluntariamente, conscientemente, tornando-nos responsáveis pelo nosso próprio comportamento. Vygotski (1982a) explica esta ideia ao comentar a relação entre uma mãe com seu(ua) filho(a) pequeno(a). A mãe dirige a atenção da criança para certas coisas e, inicialmente, o(a) filho(a) a segue. Mais adiante, a criança passa a comandar sua própria atenção, assumindo o papel antes desempenhado pela mãe. Nesse processo, a criança pode, gradualmente, livrar-se de suas respostas impulsivas, tornar-se

consciente de seu comportamento e, conseqüentemente, ser capaz de controlá-lo. Acredita-se que esse processo continue por toda a vida, nas relações interpessoais.

Seguindo essa ideia, Shotter (2006) argumenta que a coisa mais importante que podemos dizer para uma pessoa, se quisermos produzir alguma mudança em seu comportamento, é: Pare! Olhe! Escute! Este pesquisador alega que tais palavras podem quebrar a rotina de atividades de uma pessoa, desvelando aspectos que, até então haviam passado despercebidos.

De acordo com Freire (1997), a educação demanda que os(as) professores(as) estejam, constantemente envolvidos em processos de análise de seu trabalho. Refletir sobre suas práticas cria terrenos férteis para que se produzam percepções e compreensões adequadas sobre suas ideias, seus pressupostos e sobre as teorias embutidas em seu trabalho, promovendo a emancipação dos(as) profissionais em relação aos condicionantes sociais. Este processo, segundo o autor, pode fazer com que as ações dos(as) professores(as) não sejam puro ativismo e as teorias não sejam puro blábláblá. Tal processo pode criar o que Freire (1981, p.67) denomina consciência crítica¹⁰, isto é, um processo que promove entendimento, acerca da realidade e de seus condicionantes histórico-culturais, por meio do pensar, ponderar e decidir (KRONBAUER, 2008). Entretanto, afirma Freire (1985), o desenvolvimento da consciência crítica não pode ser levado a cabo de maneira individual. Em um de seus primeiros livros, o autor já afirmava: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (1985, p.79). Estas palavras podem ser aplicadas ao que ocorre durante o "Poder Escolar". Organizar apresentações de suas práticas, produtos de planejamento e reflexão prévios, constitui ocasião para entendimento e avaliação de tais práticas, gerando consciência sobre elas. Esse processo é ainda enriquecido pelas discussões que ocorrem entre os(as) apresentadores(as), os(as) mediadores(as) e a audiência.

Vygotsky (1982b) argumentava que atividades levadas a cabo em grupos, de maneira colaborativa, são mais vantajosas quando comparadas àquelas levadas a cabo individualmente. Cada componente de um grupo mostra seus modos de pensar e de se comportar e esses modos podem ser usados como referências pelos demais componentes. Álvares e Del Rio (1996) consideram que os seres humanos, ao se socializarem em um determinado contexto, tomam de empréstimo (metaforicamente falando) os modelos de pensamento e comportamento que observam em seus pares, embora possam também modificá-los, mais adiante. Vygotsky (1992a,b) identifica esse empréstimo como imitação, considerando-o elemento essencial nos processos de aprendizagem – embora entenda a imitação

¹⁰ É importante salientar que, embora usem o mesmo conceito, Freire e Vygotski enfocam a consciência desde diferentes perspectivas: o primeiro, principalmente de um ponto de vista social e político e o último de um ponto de vista psicológico. Neste artigo, argumentamos que essas perspectivas são complementares.

como diferente de mera cópia, pois, na acepção da palavra que utiliza, ela implica criatividade e singularidade.

Baseado nessas ideias, Engeström (1994) explica que, como o ato de pensar está aninhado em atividades social e historicamente organizadas, o pensamento apresenta um caráter dialógico, interativo. Do mesmo modo, Schaffer (2004) afirma que, por meio da participação em comunidades de prática, os indivíduos internalizam as normas, os hábitos, as expectativas, as habilidades, os conhecimentos e os significados que circulam nessas comunidades. Interação e comunicação com outros leva as pessoas a explicitarem suas intenções e os significados que dão às coisas, de modo a gerar entendimento adequado do que querem comunicar. A comunicação exige que as pessoas tomem consciência, organizem e sistematizem suas ideias e seus sentimentos, tornando-os capazes de serem verbalizados e controlados. (RATNER, 1995). Todavia, não é suficiente entender, estar consciente de seus próprios pensamentos e de seu próprio comportamento para ser capaz de modificá-los: problemas não são resolvidos simplesmente por que os reconhecemos e refletimos sobre eles. O pensamento não pode comandar as funções psicológicas superiores, porque estas também são afetadas por motivos ligados às emoções. O desenvolvimento da consciência é essencial, mas é importante entender que tal desenvolvimento somente pode ser produzido no contexto de experiências significativas (VYGOTSKY, 1982a).

Como comentado acima, pode-se pensar que, por meio da apresentação de suas práticas no “Poder Escolar”, os(as) educadores(as) sejam capazes de se tornar criticamente conscientes dos diferentes aspectos dessas práticas, já que a tarefa de apresentação e discussão dessas práticas demanda reflexão e avaliação – processos fomentados pelas características colaborativas do evento. O desenvolvimento da consciência, segundo as ideias recém discutidas, ocorre por que afeta, emocionalmente, os(as) apresentadores, por meio do reconhecimento de sua importância e do empoderamento gerado – aspectos por eles(as) próprios(as) explicitados.

Para Freire (apud GADOTTI, 2008), o conceito de poder está relacionado à ideia de mudança, transformação do mundo – capacidade que caracteriza todos os seres humanos e que só pode ser expressa em relações dialógicas e colaborativas. A transformação, entretanto, requer poder. Assim, se queremos promovê-la – e no caso dos(as) docentes, essa transformação está relacionada com suas qualificações profissionais – é necessário empoderar esses(as) docentes, suas organizações e movimentos. Empoderamento não é algo que pode ser dado a alguém; pelo contrário, é o resultado de reflexão e posicionamento crítico, em resposta a problemas ou questões apresentadas pela vida. No sentido Freiriano, empoderamento é o elemento que une consciência e liberdade (GUARESCH, 2008).

Considerações finais

Os dados analisados permitem que se infira que o “Poder Escolar” vem sendo importante para o desenvolvimento e empoderamento de profissionais da educação de Pelotas e região, oferecendo-lhes a oportunidade de se tornarem protagonistas de sua formação continuada. O fato de que o evento vem crescendo em termos de tamanho e fama, ao longo dos anos, pode ser interpretado como sinal de sua relevância.

Desde o ponto de vista dos sujeitos desta pesquisa, o “Poder Escolar” ofereceu-lhes a oportunidade de apresentarem suas práticas e discuti-las colaborativamente – gerando processos de avaliação e reflexão. Isso pode ser considerado positivo na medida em que os(as) professores(as) mostram terem sido afetados por tais ações. Segundo as análises realizadas, apresentar trabalhos levou-os(as) a perceber o valor de suas ideias e sentimentos e a sentir-se importantes e valiosos(as), já que tais ideias e sentimentos foram reconhecidos como relevantes e possíveis exemplos referenciais a serem utilizados por outros(as) profissionais.

Os resultados aqui expressos corroboram as ideias de Libâneo (2008), Imbernón (2010), Alarcão (2011) e Macedo (2015) sobre a importância de que a formação continuada de docentes seja realizada a partir de suas necessidades, valorizando suas experiências, promovendo a reflexão e o diálogo colaborativo entre pares.

Mesmo que os dados disponíveis não tenham possibilitado avaliar os efeitos do evento sobre as práticas dos(as) apresentadores(as) e sobre seus(as) alunos(as) – o que produziria uma medida objetiva do potencial do “Poder Escolar” como fonte de formação continuada – acredita-se que o evento seja capaz de gerar conscientização e empoderamento nos(nas) participantes, com base em suas próprias avaliações.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011. 102p.

ÁLVAREZ, Amelia; DEL RIO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: SALVADOR, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Ed.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp. 79-114.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. 516p.

CARLOS, Ligia C.; DALL' IGNA, Maria A. Um pouco sobre a história do projeto Poder Escolar. *Revista Expressa Extensão*, Pelotas, v. 19 n. 1, pp. 71-79, 2014. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/poderescolar/files/2016/07/4432-12113-1-PB-1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

DAMIANI, Magda F. Collaborative culture and success at a school in Pelotas. In: KONTOPODIS, Michalis (Ed.) *Culture and Emerging Educational Challenges*, Berlin, Germany: Lehmanns Media, 2009. pp. 61-74.

DELARI JÚNIOR, Achilles. *Consciência e Linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. 2008, 224f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252799>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

ENGESTRÖM, Yrjo. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, Ingrid; HANDAL, Gunnar; VAAGE, Sveinung. *Teachers' Minds and Actions: research on teachers' thinking and practice*. London, England: Falmer Press, 1994. 224p.

FONTANA, Roseli A. C. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. *Educação e Sociedade*, XXI, n. 71, pp. 221-234, jul. 2000.

FREIRE Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 148p.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1981. 149p.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 15 ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1985. 218p.

_____. *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Brasil: Olho d'Água. 1997b. 127p.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2 ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. 1997. 165p.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 136p.

GADOTTI, Moacir. Poder. In: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. pp. 323-325.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n.37, pp. 57- 70, jan./abr., 2008.

_____; BARRETO, Elsa S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009, 294p.

GIL, Antonio C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. pp. 165-166.

IMBERNÓN, F. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.

KRONBAUER, Luiz G. Consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica) In: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. pp. 97-99.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? *Revista de Educação da AEC*, Recôncavo baiano, ano 27, n. 109, pp.74-93, out./dez., 1998.

LIMA, José de A. *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002. 192p.

MACEDO, Thalita F. de O.; FERREIRA, Lílian A. Valorizando saberes e minimizando a solidão docente: o trabalho em parceria no ensino fundamental. *Revista de Ciências da Educação*, ano XIX, n.37, pp. 131-155, jan/jul., 2017.

MARX, Karl. Prefácio. In: K. Marx. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 1977. 351p.

MONLEVADE, João A. C.; SILVA, Maria A. da. *Quem Manda na Educação no Brasil?* Brasília: Idéa Editora. 2000. 160 p.

PARO, Vitor H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: PARO, Vitor H. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 101-112.

RATNER, Carl. *A Psicologia Sócio-Histórica De Vygotsky*: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. 314p.

SANTOS, Janaina F. *Da prática à teoria: caminhos da formação continuada em matemática na escola 2015*. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2015.

SHAFFER, David W. Pedagogical praxis: the professions as models for post-industrial education. *Teachers College Record*, v.106, n.7, pp. 1401-1421, jul. 2004. Disponível em: <<http://coweb.wcer.wisc.edu/cv/papers/TCRpedprax.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2007.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1987. 312p.

SHOTTER, John. Vygotsky and Consciousness as Con-scientia, as Witnessable Knowing Along with Others. *Theory & Psychology*, v.16, n. 1, pp.13–36, fev. 2006.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.4, Porto Alegre: Pannônica, pp. 215-233, 1991.

THURLER, Monica G. *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed. 2001. 216p.

VERDINELLI, Marília M. *Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural*. 2007. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007%20-%20Marilsa_Maria_Verdinelli.pdf>. Acesso em: 30 maio 2009.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*, Tomo I [Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología]. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982a. 496p.

_____. *Obras Escogidas*, Tomo II [Pensamiento y Lenguaje] Moscú: Editorial Pedagógica, 1982b. 484p.

Recebido em: 14/10/2017.

Aceito em: 30/03/2018.

Magda Floriana Damiani

Bacharel em Psicologia pela UCPel, Mestre em Psicologia Educacional e Doutora em Educação pela Universidade de Londres. Foi bolsista de produtividade do CNPq, durante sua atuação como docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas (RS). Também coordenou o grupo de pesquisa Educação e Psicologia Histórico-cultural desenvolvendo pesquisas nas áreas de aprendizagem, ensino e sucesso/fracasso escolar. Contato: flodamiani@gmail.com

Maria Antonieta Dall'Igna

Licenciada em Letras Neolatinas pela UFRGS, Mestre em Política e Planejamento da Educação pela Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação de Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora na área das Políticas Educacionais, da Gestão Educacional e da Formação Docente. Coordenou os Encontros sobre o Poder Escolar de 2001 a 2014. Contato: mariantonieta.dalligna@gmail.com