

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NEIVA BLÓS

**COORDENADOR/SUPERVISOR PEDAGÓGICO DO
COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE:
UMA PRÁTICA REFLETIDA.**

**CAMPO GRANDE/MS
2012**

NEIVA BLÓS

**COORDENADOR/SUPERVISOR PEDAGÓGICO DO COLÉGIO MILITAR DE
CAMPO GRANDE: UMA PRÁTICA REFLETIDA.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência final para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Professora Doutora Lucrécia Stringhetta Mello.

**CAMPO GRANDE/MS
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil).

Blós, Neiva.

Coordenador/supervisor pedagógico do Colégio Militar de Campo Grande: uma prática refletida./ Neiva Blós. – Campo Grande, MS, 2012.

198 f.; 30 cm.

Orientadora: Lucrécia Stringheta Mello.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Coordenador/Supervisor Pedagógico. 2. Colégio Militar. 3. Interdisciplinaridade. 4. Formação Continuada. I. Mello, Lucrécia Stringheta. II Título.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lucrécia Stringhetti Mello
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a Dr^a Graziela Zambão Abdian Maia
Universidade Estadual Paulista – Campus Marília – SP

Prof^a Dr^a Jucimara Rojas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dr^a. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A Deus, pela vida.

Aos meus pais, pela minha vida.

Às minhas filhas, por me possibilitarem à dádiva de ser mãe.

Aos meus netos, por me tornarem avó.

Aos meus irmãos, por serem meus irmãos.

Ao amor de minha vida, pelas dores e pelas alegrias.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Lucrécia Stringhetti Mello,
pelo espaço que deixou aberto para eu caminhar, com autonomia, nas buscas investigativas;
pela bússola que foi quando minha direção estava se perdendo;
pelo seu jeito humano de ser, que não a permitiu esquecer que o pesquisador é uma pessoa
que tem família, que tem trabalho, que tem problemas e que essas componentes constituem
um investigador social;
pela sua paciência!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul - toda a equipe,
pelos caminhos que abriram para a construção do conhecimento.

Ao Comandante do Colégio Militar de Campo Grande, Coronel Gil de Melo Esmeraldo
Rolim e a todos os Comandantes que o precederam,
pela oportunidade de crescimento profissional e pela confiança no meu trabalho.

Ao Chefe da Divisão de Ensino/CMCG, Coronel Robson Rodrigues,
também pela oportunidade de crescimento profissional e pela confiança no meu trabalho.

Ao Chefe da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas/CMCG, Coronel César dos
Santos Cruz,
pela paciência, pelos conselhos!

A todos aqueles colegas que acreditaram em mim,
pelo apoio que me deram nessa empreitada investigativa, ajudando-me a vencer problemas
profissionais, problemas de saúde, problemas sentimentais.
Cada um do seu jeito muito peculiar e muito especial de ser!

Agradeço, também, àqueles que não acreditaram em mim,
pela mola propulsora que se constituíram e que, não paradoxalmente mas dialeticamente, me
impulsionaram ... e eu pude crescer!

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo compreender como se constitui a identidade do coordenador/supervisor pedagógico no interior do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). Para atingir esse propósito, direcionamos o percurso investigativo seguindo objetivos mais específicos: delinear o histórico sobre o profissional coordenador/supervisor pedagógico, apontando os antecedentes da criação deste “especialista” da educação; traçar a trajetória da função de coordenador/supervisor pedagógico, quais suas denominações, suas variantes e sua posição na escala hierárquica do Colégio¹; identificar o perfil do coordenador pedagógico que trabalha com o apoio pedagógico do CMCG e identificar práticas desenvolvidas no âmbito da SEPPE, verificando se elas são permeadas pelo viés interdisciplinar. A pesquisa foi motivada por questões ligadas à prática do apoio pedagógico que se desenvolve no CMCG, desde 2007. A indagação central que fomentou a busca foi a seguinte: como se constitui a identidade do coordenador/supervisor pedagógico no interior do CMCG? A partir dessa questão desencadeadora, levantamos algumas possibilidades: o professor coordenador pode construir sua identidade como profissional participativo, reflexivo e crítico apesar da estrutura hierarquizada de seu contexto de trabalho; a formação continuada é um dos elementos fundamentais para a constituição da identidade do profissional; é possível fazer movimentos de ações transformadoras, mesmo num contexto organizacional marcadamente hierárquico. Para compor o quadro teórico sobre o qual a pesquisa se ancorou, valemo-nos do estado do conhecimento sobre a temática e dos pares teóricos que compuseram o construto dessa investigação: Almeida; Placco (2010); Christov (2009); Clementi (2010); Fazenda (1979, 1992, 1994, 1997, 2002, 2010); Japiassu (1976); Libâneo (1994, 2009, 2010); Lück (1994); Mello (2004); Nóvoa (1995); Pombo (2005); Saviani (1995); Tardif (2010), entre outros. O percurso metodológico que seguimos foi, em primeiro lugar, a consulta a documentos que regulam o cotidiano do CMCG, seguido do estado da arte referente à coordenação pedagógica, à interdisciplinaridade e à formação continuada. A coleta de dados foi feita por meio da observação participante e da entrevista semiestruturada; para análise usamos a metodologia da análise de conteúdo, de Bardin (2004). Da atenta análise, depreendemos que: o trabalho dos coordenadores pedagógicos da SEPPE gerou movimentos de discussões sobre questões ligadas a dificuldades escolares, em nível de Colégio; o espaço da SEPPE tornou-se um ambiente de formação contínua, acontecendo entremeada aos fazeres cotidianos dos profissionais, que foram construindo e reconstruindo suas práticas num movimento de ação-reflexão-ação; as ações que se implementaram na Seção, caminharam numa perspectiva crítico-reflexiva e possibilitaram uma apropriação teórica da realidade em questão. Esses movimentos, que se operavam coletivamente com base no diálogo, nas discussões e nas trocas de experiências, ocorriam numa perspectiva interdisciplinar, apesar das muitas barreiras, como as dificuldades de ordem curricular, a resistência de profissionais, a incompatibilidade de horários, a cultura e a formação disciplinar dos profissionais. Os professores coordenadores constituíram-se coordenadores dinâmicos, criativos, compromissados, críticos e interdisciplinares.

Palavras-chave: Coordenador/Supervisor Pedagógico. Colégio Militar. Interdisciplinaridade. Formação Continuada.

¹ Grafamos Colégio com inicial maiúscula quando nos referimos a Colégio Militar de Campo Grande.

ABSTRACT

This investigation aims at understanding how the identity of the teaching coordinator and/or supervisor within Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) is formed. To achieve this purpose, we have focused on an investigative approach following more specific objectives, such as: to outline the history of the professional pedagogical coordinator and/or supervisor, pointing out the history of the creation of this/these "expert"(s) in education; to trace the trajectory of this/these function(s), bringing up what are their denominations, their variants and their position in the hierarchy of the CMCG; to identify the profile of the pedagogical coordinator who works in conjunction with the pedagogical support of CMCG; and to identify the practices developed under the SEPPE, checking out if they are developed through an interdisciplinary method. The research has been made necessary to find answers to questions concerning the pedagogical support practice which has been developed at CMCG since 2007. The main aspect that has conducted this research was "How can the identity of the teaching coordinator and/or supervisor within CMCG be determined?" From this point on, some possibilities have been raised: the coordinator teacher can build his/her professional identity as participatory, reflective and critical, despite the hierarchical structure of his/her working context; continuing education is a fundamental aspect for the formation of his/her professional identity; and, it is possible to make movements of transformative actions, even in a markedly hierarchical organizational context. The theory frame of this research was based on the knowledge and concepts presented by: Almeida e Placco (2010); Christov (2009); Clementi (2010); Fazenda (1979, 1992, 1994, 1997, 2002, 2010); Japiassu (1976); Libâneo (1994, 2010); Lück (1994); Mello (2004); Nóvoa (1995); Pombo (2005); Saviani (1995), among others. The methodology applied to this study initially included the analysis of documents that regulates the daily activities at CMCG, then it was followed by the working actions related to the pedagogical coordination, to the interdisciplinary method and to the continuing education. The data collection was held through participative observation and semi structured interview; for the analysis this data it was used the Content Analysis methodology, by Bardin (2004). Based on a careful analysis of this data it can be inferred that: the work of the coordinators of SEPPE has led to discussions on issues related to learning disabilities in the school level; the physical area occupied by SEPPE has become a studying and training environment, where the quotidian actions of its professionals has made it possible for them to construct and reconstruct their practices in a movement of action-reflection-action; and, finally, the actions that were implemented within the Section were based on a critical and reflective perspective and provided a theoretical appropriation of the reality in question. These actions, which have been implemented collectively based on dialogue, discussions and exchanging experiences, have occurred in an interdisciplinary perspective, in spite of many barriers imposed, such as difficulties in curriculum, professional resistance, incompatibility of schedules, culture and disciplinary training of professionals. The coordinator teachers resulted to be dynamic, creative, committed, critical and interdisciplinary coordinators.

KEYWORDS: Pedagogical Coordination/Supervision. Colégio Militar. Interdisciplinarity. Continued Study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS²

Figura 01 – Órgãos da Direção Setorial do Exército (parte do Anexo 01).....	43
Figura 02 – Enquadramento do CMCG nos órgãos setoriais do Exército.....	47
Figura 03 - O Casarão – 1ª sede do CMCG.....	52
Figura 04 - Colégio Militar de Campo Grande.....	52
Figura 05 – Formatura de entrega da boina – 13 mar. 2009.....	57
Figura 06 – Formatura de conclusão do ensino médio.....	58
Figura 07 - Aluna agraciada no programa de estímulos à aprendizagem e à disciplina.....	65
Figura 08 – Organograma do CMCG, focando o Corpo de Alunos e a Divisão de Ensino.	70
Figura 09 – Organograma da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas.....	73
Figura 10 - Características definidoras da Análise de Conteúdo.....	122
Figura 11- Atividade Integrada: Roda de conversa	153
Figura 12 - Atividade Integrada: atividades de Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas por pais, alunos e professores	152

QUADROS

Quadro 01 - Levantamento de trabalhos no banco de dados SCIELO.....	35
Quadro 02 – Teses e dissertações do banco de dados da CAPES.	35
Quadro 03 - Levantamento de trabalhos no banco de dados ANPED.	35
Quadro 04 – Comparativo entre esta pesquisa e as cinco pesquisas sobre o CMCG já concluídas.....	40
Quadro 05 - Posição do CMCG no ENEM	54
Quadro 06 - Avaliação do CMCG pelo IDEB.....	54
Quadro 07 – Medidas disciplinares traduzidas em valores numéricos	60
Quadro 08 - Resultados das competições desportivas. Anos: 2010/2011.....	63
Quadro 09 – Corpo docente do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).....	67
Quadro 10 - Qualificação dos profissionais docente do CMCG/2012.....	67
Quadro 11 – Seções de Ensino do CMCG (até 2007).....	70

² Todas as figuras das pérolas encontram-se disponíveis em: <<http://www.google.com.br/search?q=PEROLA&hl=ptT&prmd=imvns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=BJkUJfPDIP48gSG3YCABw&ved=0CDwQsAQ&biw=1280&bih=575>>

Quadro 12 – Percentual de reprovados no CMCG. Anos: 2004 a 2007.....	72
Quadro 13 – Percentual de reprovados no SCMB e no CMCG, por origem. Ano: 2007....	72
Quadro 14 – Resultado da avaliação diagnóstica (AD) do ensino fund./CMCG.	72
Quadro 15 – Dados da SEPPE, no período de 2007 a 2010	74
Quadro 16 – Percentual de reprovados no CMCG. Anos: 2007 a 2010	75
Quadro 17 - Percentual de alunos da SEPPE que foram reprovados no ensino regular	75
Quadro 18- Supervisão escolar no CMCG.....	90
Quadro 19 - Seminários de Educação da DEPA.....	98
Quadro 20 – Cursos realizados pelos integrantes da SEPPE, com ônus para o CMCG.....	100
Quadro 21 - Lista de prefixos e suas significações.....	103
Quadro 22 - Dados dos sujeitos da pesquisa.....	113
Quadro 23 – Entrevista organizada em quadro didático	127
Quadro 24 – Categoria: gestão pedagógica.	128
Quadro 25 – Categoria: formação continuada	139
Quadro 26 – Categoria: interdisciplinaridade	148

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

AE – Avaliação de Estudo

AFA - Academia da Força Aérea

AM – Avaliação Marcada

AMAN - Academia Militar das Agulhas Negras

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AP – Avaliação Parcial

APM - Associação de Pais e Mestres

BI – Boletim Interno

CA – Corpo de Alunos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CEAD – Curso de Ensino a Distância

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CM – Colégio Militar

CMCG - Colégio Militar de Campo Grande

CMF - Colégio Militar de Fortaleza

CMJF - Colégio Militar de Juiz de Fora

CMM - Colégio Militar de Manaus

CMO – Comando Militar do Oeste

CMPA – Colégio Militar de Porto Alegre

CMR - Colégio Militar de Recife

CMRJ - Colégio Militar do Rio de Janeiro

CMS - Colégio Militar de Salvador

COPEMA – Comissão Permanente do Magistério

CoPeSE - Seção de Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar

DE – Divisão de Ensino

DECEx – Departamento de Educação e Cultura do Exército

DEP - Departamento de Ensino e Pesquisa

DEPA - Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial

EN – Escola Naval

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EsFCEEx - Escola de Formação Complementar do Exército

EsPCEEx - Escola Preparatória de Cadetes do Exército

ESTAP - Estágio de Atualização Pedagógica

FO - Fato Observado

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IG - Instruções Gerais

IME - Instituto Militar de Engenharia

ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

NIAE – Normas Internas para Avaliação Educacional

NISE – Normas Internas da Supervisão Escolar

NISEPPE – Normas Internas da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas

NPGE – Normas de Planejamento e Gestão Escolar

OM – Organização Militar

OTT - Oficiais Técnicos Temporários

PABAE - Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

PCN – Planos Curriculares Nacionais

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental

PET - Plano de Execução de Trabalhos

PGE – Plano Geral de Ensino

PLADIS – Plano de Disciplinas

PLAEST - Plano de Estudo

PTTC - Prestadores de Tarefa por Tempo Certo

QCO - Quadro Complementar de Oficiais

QCP - Quadro de Cargos Previstos

RI – Regimento Interno

RICM - Regimento Interno dos Colégios Militares

SCIELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)

SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil

SEAD – Seção de Ensino a Distância

SEAN - Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis

SEPPe – Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas

STE – Seção Técnica de Ensino

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI – Trabalho interdisciplinar

R-126 - Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército

R-69 - Regulamento dos Colégios Militares

RISG - Regulamento Interno e dos Serviços Gerais

RM - Região Militar

SAP - Seção de Apoio Pedagógico

SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil

SPscPed - Seção Psicopedagógica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

VI – Verificação Imediata



A PESQUISA E A PÉROLA

[Metáfora] Longe de ser uma mera questão de ornamento, participa plenamente do progresso do conhecimento, ao substituir algumas insulsas categorias “naturais” por categorias novas e esclarecedoras, ao revisar a teoria e ao trazer novos mundos. (GOODMAN, 1992, p. 177).

Ao construir o conhecimento por meio da metáfora e/ou tendo-a como meio auxiliar, podemos dizer do complexo por meio do simples, ela “[...] permite ao pesquisador entender-se e fazer-se entender, chegando mais perto do simples.” Assim, quando tomamos a pesquisa como um “trabalho artesanal que não prescinde da criatividade”, a metáfora torna-se imprescindível para dar à linguagem um ritmo próprio e particular, sem tirar o rigor da investigação que se realiza fundamentalmente por uma “[...] linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas.” (MINAYO, 2007, p. 26). E como um dos pontos centrais na construção de um texto é a clareza, devemos impor “[...] a nós mesmos, e aos outros, a simplicidade das afirmações claras.” (MILLS, 1972, p. 241). Nesse sentido, a metáfora vem atender essa exigência já que “[...] tem o objetivo de significar aquilo que as palavras, em sua significação mais literal, representam.” (MELLO, 2004, p. 113). Nessa direção fizemos um exercício de criação metafórica circunscrevendo o contexto da pesquisa de modo a aproximar o pesquisador de seu leitor, seja leitor do círculo acadêmico ou da comunidade leitora em geral. A metáfora que inspirou esse trabalho foi criada e julgada levando em conta o “[...] contexto, pois é constitutiva de indivíduos e de sociedade.” (MELLO, 2004, p. 114).

Escolhemos a metáfora da pérola para dizer de nosso percurso investigativo. Essa escolha se fez por conta das experiências pessoais e profissionais da pesquisadora, das inquietações que a levaram à investigação e ao próprio processo de pesquisa.

Pérola, para mim (aqui me coloco na 1ª pessoa para intensificar a subjetividade do momento), sempre esteve ligada à frase “A pérola é a ferida da carne.”. Quando ouvi essa frase pela primeira vez, procurei conhecer um pouco sobre essa única gema de origem animal. Ela é produzida pela ostra, por uma substância chamada nácar ou madrepérola lançada em camadas concêntricas sobre um invasor – um grão de areia ou algum parasita. Esse processo de enquistação ocorre quando o molusco é invadido por um corpo estranho que lhe perfura a

concha e se aloja no seu manto³, então esse tecido de defesa se dobra para isolar o invasor e secretar-lhe o nácar. Mesmo depois de isolado o organismo invasor, a ostra continua a secretar o nácar formando a pérola: em forma de esfera perfeita, a mais valiosa, ou no formato de gota, de ovo, de cone, de barril, de asa ou de martelo. Nas mais variadas cores.

A frase, que ouvi há anos, esteve muito presente nos momentos difíceis de minha vida sempre como motivação para busca de crescimento, mesmo diante das adversidades. Pensei na pérola quando fiz uma travessia difícil em certo momento de minha caminhada profissional, também pensei na pérola quando as ondas ‘tsunâmicas’ atingiram minha relação conjugal, pensei na pérola quando minha saúde, que julgara ser uma fortaleza, se abalara...

Nessa travessia, não podia só pensar na pérola, por que não produzir uma pérola? Se não fosse esfera perfeita, que fosse de outro formato, mas que fosse uma pérola: uma produção de conhecimento – a dissertação de mestrado.

E assim a pesquisa foi-se construindo e a metaforizamos numa pérola.

O invasor (grão de areia), que penetra na concha e entra em contato com o manto, são todas as dificuldades que, pouco a pouco, invadiram a vida profissional da pesquisadora.

O incômodo provocado pelo grão de areia foram as indagações, as dúvidas e os questionamentos sobre as questões educacionais diversas e, em especial, sobre as práticas do cotidiano escolar do CMCG.

A primeira reação de defesa, o manto envolvendo o ‘grão de areia’ e o reforço da defesa com a liberação do nácar, foram os processos desencadeados na investigação: o diálogo com os teóricos, a análise dos documentos, a interlocução com os sujeitos e os seus depoimentos acerca da coordenação pedagógica.

E do resultado da investigação, numa outra construção, podemos mostrar, em analogia, uma nova pérola: o trabalho dos coordenadores pedagógicos.

Pérola esta que continua se constituindo em todo um caminho de elaboração pedagógica. Como um grão de areia recebendo continuamente o nácar dentro da concha que envolve todo o processo educativo.

³ O manto é a camada de tecido que encobre toda a ostra, dividida em três dobras, uma interna, uma média e outra externa. Atua como um mecanismo de defesa da ostra.

SUMÁRIO

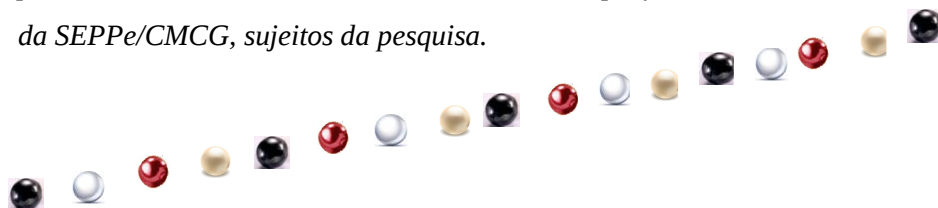
NOTAS INICIAIS	19
 1 A PESQUISA: ASPECTOS PRELIMINARES	24
1.1 OS ANTECEDENTES.....	24
1.2 O ESPAÇO/TEMPO NASCEDOURO DA PESQUISA - A SEPPE	29
1.3 INDAGAÇÕES DESENCADEADORAS DA PESQUISA	31
1.4 INICIANDO O CAMINHO INVESTIGATIVO: ESTADO DA ARTE	33
 2 O CONTEXTO DA PESQUISA: OS MEANDROS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DO CMCG.....	42
2.1 EXÉRCITO BRASILEIRO E SEU SISTEMA DE ENSINO	42
2.2 SITUANDO O COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE	47
2.2.1 A Casa de Thomaz Coelho.....	47
2.2.2 Os doze colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)	49
2.2.3 Colégio Militar de Campo Grande - suas particularidades.....	50
2.2.3.1 O pedagógico e o disciplinar no CMCG	53
2.2.3.2 O corpo docente do Colégio.....	66
2.2.3.3 Focando o Corpo de Alunos e a Divisão de Ensino no organograma do CMCG..	69
2.2.3.4 Apoio Pedagógico no CMCG (SEPPE)	71
2.2.3.4.1 Contextualizando.....	71
2.2.3.4.2 Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas	73
 3 SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO: A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA INTERDISCIPLINARIDADE	78
3.1 CAMINHOS PARALELOS: SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO	78
3.1.1 Coordenação: qual seu espaço	84
3.1.2 Supervisão/coordenação no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)	88
3.1.2.1 Coordenadores de Ano, Coordenadores de Disciplinas, Coordenadores de Nível e Coordenadores de Clube	92

3.2 UMA FORMAÇÃO QUE CONTINUA	93
3.2.1 Formação continuada no CMCG.....	96
3.3 AGREGANDO “INTER” À DISCIPLINARIDADE	101
3.3.1 A interdisciplinaridade no CMCG.....	106
4 APRESENTANDO A TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO	109
4.1 FOCO QUALITATIVO ILUMINANDO A PESQUISA	109
4.1.1 Abrindo espaço aos Sujeitos da pesquisa: pesquisador e pesquisados	112
4.2 CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO QUADRO DE DADOS	114
4.3 A LENTE PARA O TRATAMENTO DOS DADOS	122
5 REFLETINDO SOBRE OS ESPAÇOS DA GESTÃO SOB A ÓTICA DOS	126
RESULTADOS DA PESQUISA	
5.1 GESTÃO PEDAGÓGICA: ENCONTROS E DESENCONTROS	127
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA CONSTRUINDO-SE NO COTIDIANO	139
PEDAGÓGICO	
5.3 INTERDISCIPLINARIDADE: UMA CAMINHO POSSÍVEL	148
ENTRELAÇANDO FIOS DA PESQUISA	159
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS.....	185

NOTAS INICIAIS



Como a metáfora se constitui uma “[...] propriedade adequada do escrevente-pesquisador [...]”, como diz Mello (2004, p.114), a usamos como eixo articulador entre o leitor e o texto. Concorre para colocar o tripé pesquisador-texto-leitor num círculo de entendimento visto que o autor deve ter a habilidade em fazer “[...] que o círculo de sentido do leitor coincida com o seu, escrever de tal modo que ambos fiquem no mesmo círculo de sentido controlado.” (MILLS, 1972, p. 237). Dessa forma, a metáfora da pérola constitui-se o fio condutor no entremear dos tantos outros fios com os quais se tece este texto, articulando a abordagem qualitativa que adotamos na pesquisa, com a teoria de suporte e com a realidade empírica levantada por meio das observações e das entrevistas aos professores coordenadores da SEPPE/CMCG, sujeitos da pesquisa.



A presente pesquisa, metaforizada numa pérola, ocupou-se de um estudo sobre a atuação da coordenação pedagógica do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), investigando como se constitui o professor coordenador no espaço da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas⁴ (SEPPE). Este estudo se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa “Educação, Psicologia e Prática Docente”.

A investigação teve como questão nuclear a seguinte indagação: como se constitui a identidade do coordenador/supervisor pedagógico no interior do CMCG?

Outra peça chave que tornou imperativo o estudo sobre a questão foi que, ao longo da trajetória de execução dos trabalhos da SEPPE, percebemos alguns embates pedagógicos que mobilizavam a comunidade escolar em torno da nova Seção⁵, que foi criada no segundo semestre de 2007. Dada a heterogeneidade da equipe de profissionais, no que se refere à

⁴ A Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas foi implantada no segundo semestre de 2007 para tratar, única e exclusivamente, do apoio pedagógico, por orientação da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), que é vinculada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). É a nomenclatura específica dada pelo CMCG à Seção de Apoio Pedagógico (DEPA).

⁵ Para fins de dirimir qualquer dúvida, esclarecemos que quando usamos Seção com inicial maiúscula estamos nos referindo à SEPPE.

formação, concepção de trabalho, conduta, valores e concepção de educação, uns engajaram-se prontamente à proposta, outros apresentaram resistência.

Dessas questões iniciais, depreendemos que seria possível o professor coordenador construir sua identidade como profissional participativo, reflexivo e crítico apesar da estrutura hierarquizada de seu contexto de trabalho.

Traçamos como objetivo geral compreender como se constitui a identidade do coordenador/supervisor pedagógico no interior do CMCG. Para isso, focamo-nos em aspectos mais particulares, trazendo à discussão as palavras-chave que perpassaram toda a pesquisa: coordenador/supervisor pedagógico, interdisciplinaridade e educação continuada.

Fizemos o estado da arte, levantando os trabalhos que pudessem contribuir com a investigação, em portais de reconhecida importância no meio científico: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (Scientific Electronic Library Online – SCIELO).

Para compor o quadro teórico dialogamos com Almeida e Placco (2010); Christov (2009); Clementi (2010); Fazenda (1979, 1992, 1994, 1999, 2002, 2008); Japiassu (1976); Libâneo (1994, 2010); Libâneo, Oliveira e Toschi (2009); Lück (1994); Mello (2004); Nóvoa (1995); Pombo (2005); Saviani (1995); Shön (1995); Tardif (2010), entre outros.

O percurso de linha investigativa manteve seu fio condutor orientado pelos seguintes objetivos específicos:

- traçar o histórico do profissional coordenador/supervisor pedagógico, apontando os antecedentes da criação desse “especialista” da educação, qual o seu papel e a sua função.
- descrever a trajetória da função de coordenador pedagógico, quais suas denominações, suas variantes e sua posição na escala hierárquica do CMCG;
- identificar o perfil do coordenador pedagógico que trabalha com o apoio pedagógico do CMCG; e
- identificar as práticas pedagógicas no âmbito da Seção responsável pelo apoio pedagógico, que foram desenvolvidas sob o viés interdisciplinar.

A fim de alcançar esses objetivos, delineamos um percurso teórico-metodológico que nos permitiu levantar dados reveladores da realidade do apoio pedagógico. O primeiro exercício nesse sentido foi fazer o recorte temporal, que ficou entre 2007 e 2010. O que justifica esse recorte é que no ano de 2007 começa a se estruturar a Seção que estaria destinada a trabalhar com o apoio pedagógico no âmbito do CMCG. O limite de 2010 coincidiu com dois

fatores determinantes: o fato de esta pesquisadora deixar seu cargo de chefia da SEPPE e por estar começando, no início de 2011, o processo de análise dos dados. Os fatos e eventos integrados nesta pesquisa que não se enquadram nos limites do recorte temporal foram necessários para a composição do ‘pano de fundo’ na compreensão do fenômeno investigado.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação participante. A análise dos dados foi feita seguindo a metodologia da análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2004).

Estruturamos o texto em cinco capítulos, a saber: I- A Pesquisa: aspectos preliminares; II – O contexto da pesquisa: os meandros da coordenação pedagógica no âmbito do CMCG; III - Supervisão/coordenação: a prática da formação continuada e da interdisciplinaridade; IV – Apresentando a trajetória da investigação e V- Refletindo sobre os espaços da gestão sob a ótica dos resultados da pesquisa.

No primeiro capítulo, expomos os caminhos que percorremos na construção do trabalho. Começamos por apresentar algumas reminiscências da pesquisadora: a menina em contato com o mundo das palavras, a professora em meio às inquietações geradas no início de sua experiência profissional, a professora inserida no contexto que se tornou *lócus* desta investigação, a SEPPE/CMCG. E entre os caminhos de ida e volta de lembranças e indagações, apresentamos o trabalho desenvolvido na SEPPE e daí já começamos a perceber que seria possível sim fazer movimentos de ações transformadoras, mesmo num contexto organizacional marcadamente hierárquico.

Mostramos também neste capítulo o estado do conhecimento, apontando os trabalhos selecionados dos portais da ANPED, da CAPES e do SCIELO para justificar a importância e a relevância da pesquisa.

No segundo capítulo, fazemos uma descrição do CMCG, contextualizando-o no macrossistema Exército brasileiro. Apresentamos a estrutura organizacional do sistema de ensino no Exército, dando foco ao que trata do ensino preparatório e assistencial, nos níveis fundamental e médio- desenvolvido pelos doze Colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), vinculado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA)⁶. Trazemos a história de criação do primeiro Colégio Militar, o do Rio de Janeiro, e em seguida compomos o

⁶ Órgão responsável pelo Sistema Colégio Militar do Brasil ao qual o Colégio Militar de Campo Grande está subordinado.

retrato do CMCG: sua história, sua estrutura organizacional e sua estrutura pedagógica, dando foco peculiar à Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas.

No terceiro capítulo, damos tratamento às temáticas que permeiam o trabalho da equipe de profissionais da SEPPE: coordenação pedagógica, formação continuada e interdisciplinaridade, estabelecendo uma interlocução entre os aspectos teóricos e as práticas desenvolvidas no CMCG. Fazemos um passeio pela História a fim de construir o trajeto percorrido pelo coordenador/supervisor pedagógico, trazendo o estudo de Saviani (1995, 2006, 2007) e elementos da legislação para compor o quadro que situa o profissional hoje denominado coordenador pedagógico. Para buscar resposta à questão central da pesquisa- de como foi se constituindo a identidade do coordenador/supervisor- e por termos como pressuposto de que formação continuada é um dos elementos fundamentais para a constituição desse profissional, fizemos uma incursão na bibliografia e na legislação específica sobre educação continuada, articulando os elementos teóricos com a prática do CMCG. E também porque percebemos que a interdisciplinaridade permeava o trabalho dos profissionais da Seção, dialogamos com os teóricos interdisciplinares para formar um constructo que contribuisse para responder às indagações sobre o viés interdisciplinar no trabalho do professor coordenador da SEPPE.

No quarto capítulo, discorremos sobre a abordagem que usamos para dar tratamento ao objeto de pesquisa. Pelas condições próprias da investigação da escola, como espaço social e local de trabalho, caracterizada por uma complexidade de múltiplas relações, optamos pela abordagem qualitativa, que nos permitiu levantar os dados necessários para atender aos propósitos da investigação. Nesse contexto, apresentamos os nossos Sujeitos e falamos sobre as técnicas usadas para a coleta dos dados, a entrevista semiestruturada e a observação participante, que respondem às necessidades próprias da abordagem qualitativa. Para dar suporte teórico à opção metodológica dialogamos com Marconi e Lakatos (2007a, 2007b, 2009), Chizzotti (2006) e Minayo (2007). Abordamos alguns aspectos sobre os critérios utilizados para análise do material coletado sob a lente da análise de conteúdo, na linha proposta por Laurence Bardin (2004).

No último capítulo, procedemos à análise e interpretação do material coletado nas observações e entrevistas. Os dados foram codificados de acordo com os critérios da análise de conteúdo; apresentamos as unidades de contexto, as unidades de registro e as categorias organizadas em três quadros didáticos para, a partir daí, proceder à análise e interpretação. No primeiro quadro, colocamos os elementos que caracterizam a gestão pedagógica dos

professores coordenadores da SEPPE. Reservamos o segundo quadro para a apresentação dos elementos relacionados à categoria formação continuada: saberes experienciais, reflexão-ação, autoformação e co-formação. E no terceiro quadro, apresentamos elementos do trabalho dos profissionais da SEPPE que são caracterizadores da categoria interdisciplinaridade quais sejam: humildade, desapego postura individual, comprometimento, abertura ao novo, parceria, diálogo e a troca.

Para encerrar- não concluir visto que em uma pesquisa no campo das ciências humanas e sociais nada está acabado, tudo é um contínuo construir e reconstruir- entrelaçamos os fios da pesquisa, retomando o movimento realizado pelos professores coordenadores em seus fazeres pedagógico no contexto das relações conflitantes e contraditórias do CMCG. Apresentamos algumas reflexões sobre a identidade desses profissionais que se constituiu na sua cotidianidade pedagógica, como resultado de um trabalho construído coletiva, dialógica e criticamente. Isso feito num movimento dialético, conjugando as forças contrárias, representadas pelas resistências de pares, pelos obstáculos curriculares, pelas imposições de legislação e da hierarquia; e as forças estimuladoras, como o espírito de grupo, a ajuda mútua e a atitude interdisciplinar. Além disso, apresentamos algumas interrogações, sugerindo novas buscas investigativas, já que o *ciclo de pesquisa qualitativa* (MYNAIO, 2007) não se fecha, começa com uma pergunta e, ao final, com um conhecimento já produzido abrem-se possibilidades para novas interrogações.

1 A PESQUISA: ASPECTOS PRELIMINARES



*Pesquisadora e ostra
Pesquisa e pérola.*



Pesquisa e pérola. Pesquisadora e ostra. Essa é a nossa criação metafórica. Nessa criação, tentamos nos enveredar para o caminho da descoberta, já que metáfora “[...] é um convite obrigatório à descoberta. O que deve ser descoberto são as inúmeras alusões ou atributos em comum entre a metáfora e a verdade subjacente à qual ela remete.” (SWANSON, 1992, p. 164). E, assim temos os atributos comuns entre os elementos, deste trabalho, que se metaforizam: eu/ostra; grão de areia/angústias; busca investigativa/liberação do néctar. Pois, um grão de areia se alojou em mim, provocou algumas angústias e inquietações, por um tempo fiquei fechada como a ostra; mas eu – a ‘ostra’ atingida por dúvidas e questionamentos, grãos de areia, parto numa busca investigativa, a liberação do nácar, para respostas às suas dúvidas. Com essa metáfora anuncio o primeiro capítulo.

Neste capítulo tratamos dos caminhos percorridos para a construção da pesquisa. Começamos traçando uma trajetória de vida pessoal e profissional da pesquisadora, espaço/tempo/vivência de onde brotaram os desejos e as necessidades de buscar respostas às questões do cotidiano pedagógico. Seguindo esse percurso, apresentamos a revisão bibliográfica, que justifica a importância e a relevância da investigação. Esse percurso vai-se desvelando sob o viés da interdisciplinaridade, visto que “A metodologia interdisciplinar supõe (re)invenção de caminhos. Cada investigador cria um tipo, um qualitativo de trabalho que deve ser único, respondendo à estratégia de conhecimento que pretende obter.” (MELLO, 2004, p. 27).

1.1 OS ANTECEDENTES

Uma caminhada, seja qual for, é sempre instigada por uma necessidade, um desejo, uma aventura, uma busca. Essa caminhada investigativa, em particular, foi motivada por

diferentes inquietações que me acompanharam durante as mais de duas décadas de exercício no magistério. No CMCG, tais inquietações agigantam-se, impulsionando-me para uma busca mais elaborada.

Trabalho no CMCG há dezessete anos. Entre o exercício do magistério e as missões caracteristicamente militares, estive sempre em cargo de chefia ou coordenação, vivenciando de maneira objetivada a hierarquia e a disciplina, esses dois pilares sobre os quais se assenta o Exército brasileiro. Nessa vivência, experimentei variadas situações em que o peso da hierarquia foi determinante para a tomada de decisões e para o encaminhamento de trabalhos pedagógicos do Colégio.

Foi nesse tempo e nesse espaço, dezessete anos/CMCG, que ouvi ecoarem vozes, atemporais - “não se pode fazer nada, tudo já vem determinado”. Tais vozes não se produziram apenas nessa temporalidade. Elas me vêm de longe, das minhas primeiras experiências de magistério, nem ainda como professora e sim como aluna do curso de Magistério/2º grau, em meados da década de 80. Parecem eternas as vozes que me inquietam. E interrogações vão se fazendo muito presentes no meu dia a dia pedagógico, inquietando-me, desassossegando-me como o mosquito do “Mundo de Sofia”⁷. Será que o contexto pode ser tão determinante, inflexível e inexorável que põe o profissional numa redoma pedagógica, sem expectativa de mobilidade para fazeres criativos e inovadores e para ações transformadoras?

Ao integrar-me a uma nova Seção do Colégio Militar, a SEPPE, que começa a se estruturar em 2007 com o objetivo de desenvolver atividades específicas de apoio pedagógico, percebo algumas atitudes e alguns movimentos nas ações dos profissionais, na organização da Seção, que poderiam estar se caracterizando como trabalho interdisciplinar: ousadia, atitude de desafio frente ao novo, mudança, pesquisa, parceira (FAZENDA, 2002). Tal pensar sinaliza a crença de que é possível promover ações transformadoras, seja qual for o contexto.

Isso me instiga a buscar respostas. Nessa busca faço uma viagem ao passado e resgato de lá lembranças de momentos de minha meninice. Dos tempos anteriores à escola, dos tempos em que sonhava poder penetrar no segredo daqueles traçados que chamavam letra e que eu e meus irmãos, num exercício mecânico, enchíamos linhas e mais linhas, tentando reproduzir com o máximo de perfeição os mesmos traçados de minha mãe, que os considerávamos perfeitos. Minha mãe, grande mulher! E como não trazer o encantamento de ver meus tios, pisando a terra molhada, a terra solta, a fria geada daquela estrada de chão que os levava à escola. Três, quatro, cinco anos eu tinha e o mundo das palavras era o mundo dos sonhos que

⁷ GAARDER, J. **Mundo de Sofia**. Tradução de João Azenha Junior. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

viria se tornar real só aos sete anos, quando começo a frequentar um espaço encantado: a escola. Saía azul marinho, camiseta branca, meia branca e ‘conga azul’!

Reminiscências da infância!

Coloco-as aqui, porque esse espaço me permite. Quando Luz (2009) traz para seu trabalho a sua dor pela perda do Felipe, que havia “voador para longe dos olhos” (LUZ, 2009), mostra que é possível “[...] colocar a alma, o cheiro, a vida na pesquisa.” (CARVALHO, 2007, p 149), sem tirar a cientificidade do trabalho investigativo. Cabe ao pesquisador desenvolver a habilidade para trabalhar com a linguagem formal e a informal, com a objetividade e a subjetividade, de forma que esses elementos aparentemente excludentes entre si se harmonizem, para deixar que a poesia da vida percorra as linhas de sua dissertação, isso porque o “[...] rigor não elimina as emoções, sentimentos que então devem ser entendidos como fonte de conhecimento e que possibilitam nossa transformação.” (CARVALHO, 2007, p. 149). E num movimento interdisciplinar, o investigador pode fazer dialogar elementos de diversas ordens, pois a ação de ser interdisciplinar está na coragem de dizer e na ousadia de mostrar o caminho a percorrer. Falo da alegria. A alegria da descoberta. O descortinar de um mundo que se escondia por detrás das palavras e da descoberta do poder da palavra que por/com ela poderia construir o mundo, ou o mundo do discurso, da fala. A Neiva de hoje vê uma Neiva-menina dos longes-presentes tempos: uma sede pela leitura! Mas, e os livros? As condições financeiras da família não me permitiam tê-los. Dinheiro era para a comida, a roupa, o remédio. Para o caderno, o lápis e a borracha. Que a luta de meu pai operário não deixava faltar. Os livros, uma fantasia! Buscava o fascínio das palavras nos pedaços de papel soltos pela rua, nos cartazes de cartolina dependurados nas mercearias, nas embalagens... Ler a palavra “PARÁNA” naquela caixinha de fósforo, usado para acender o fogão a lenha, foi para mim mais do que foi para Colombo descobrir a América (usando aqui uma hipérbole, já que o texto se marca por traços conotativos). Falando em América... E aquela experiência de ver os mapas e ter sede do conhecer. Então decorava os nomes de países e suas capitais!

Por que não emprestar de Guimarães Rosa um pouco de sua poesia? “Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.” (ROSA, 1958, p. 16). Naqueles idos tempos já estava em mim aquele impulso inquiridor de que fala Mello (2004), e com esse novo olhar, posso ter a chance de, como o tecer da colcha de retalhos de Mello (2011), costurar os retalhos das interrogações que foram se formando durante minha vida pessoal e profissional, pois se o olhar é ver de novo e ver o novo, com a iluminação da teoria abre-se possibilidade de reconstrução de conhecimento.

Trago mais lembranças. Dos primeiros passos que dariam início à longa caminhada da docência. Eu, uma jovem senhora casada de dezessete anos, em 1980 retorno à escola para cursar o Magistério de 1ª a 4ª série, na Escola Estadual Maurício Cardoso, em Soledade-RS. É o primeiro contato com os fundamentos da educação e a didática. Estudo detalhadamente a Lei 5692/71, na disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Vivo minha primeira experiência de docência, no estágio supervisionado, da 2ª série do 1º grau, em 1983. No ano seguinte, começo o curso de graduação em Letras, na Universidade de Passo Fundo e já, no segundo semestre, inicio minha carreira profissional como professora de Língua Portuguesa, na mesma escola onde estudei da 6ª à 8ª série, Escola Estadual de 1º e 2º Graus Saldanha Marinho. Trabalho nessa escola por de três anos, dividindo meu tempo entre os estudos acadêmicos, os trabalhos da profissão, as lides do lar e a tarefas de mãe.

Já formada, em 1985 começo a trabalhar também no ensino de 2º grau, com Língua Portuguesa e Literatura, na cidade de Soledade-RS. Oito anos depois, descontente com a não valorização do magistério pelo governo gaúcho e com os problemas advindos das constantes greves, decido tirar a licença prêmio e a licença de interesse particular para conhecer outras realidades educacionais do País e vou a Lucas do Rio Verde-MT. Lá ministro aulas de Língua Portuguesa, Educação Artística e Ensino Religioso, em escolas públicas e particulares.

A ida a essa cidade é a ponte que me liga ao Exército brasileiro. É na viagem das férias de julho à minha terra natal que tomo conhecimento, por intermédio de um militar que viajava no mesmo ônibus que eu, de um concurso público para admissão ao Quadro Complementar de Oficiais do Exército. E, o mais importante, as inscrições estavam abertas a candidatos do sexo feminino! Um sonho iria se materializar em outubro de 1994, quando me torno militar, formada pela Escola de Administração do Exército, Salvador-BA⁸. O sonho de ser militar que tivera ainda muito jovem, aos quatorze anos, e que depois adormecera! Lembro-me da carta à Academia Militar das Agulhas Negras⁹-AMAN, solicitando informações sobre ingresso à Instituição. E a resposta que me veio causou certa desesperança: o Exército na época não admitia mulheres em suas fileiras. Mas também provocou muita alegria. Eu recebia uma carta que vinha de longe, uma carta que chegava a um lugar onde nem correio havia! Uma jovem

⁸ Hoje denominada Escola de Formação Complementar do Exército- EsFCEx- localizada na cidade de Salvador, BA. É o estabelecimento de ensino militar do Exército responsável pela seleção e preparação de recursos humanos para atuar nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Magistério, Informática, Economia, Psicologia, Estatística, Pedagogia, Veterinária, Enfermagem, Comunicação Social, Odontologia e Farmácia.

⁹ A Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), localizada em Resende (RJ), é o estabelecimento de ensino que forma oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro.

colona, de mãos calejadas pela enxada, abre em êxtase uma carta do Exército! E quase vinte anos depois se torna oficial do Exército brasileiro.

Então eu, tenente Neiva Blós, saio de Salvador e chego a Campo Grande. Uma nova etapa da minha vida profissional começa. Em fevereiro de 1995, ministro minha primeira aula como professora militar, na disciplina de Literatura, na 1ª série do então 2º grau, no Colégio Militar de Campo Grande.

Ao longo dos dezessete anos de trabalho nesse Colégio, ministro aulas de Língua Portuguesa/EF e EM¹⁰ e Literatura/EM e, cumulativamente à regência de aula, assumo vários cargos de chefia. Torno-me chefe da Seção de Cursos; da Seção de Ensino A; da Supervisão Escolar e da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas (SEPPE). Coordeno o Projeto Programa de Leitura, Projeto Sala de Leitura, Projeto "Dialogando com os Clássicos", Projeto "Linguagens". E também exerço a mediação e coordenação do PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental)¹¹.

Minha assunção a essas chefias ocorre por designação, pois esses cargos são destinados aos militares, tendo normalmente como critério de indicação a antiguidade¹². Porém para a chefia da SEPPE apresento-me como voluntária, pois sempre defendi a ideia de apoiar o aluno com dificuldades escolares. Foi a oportunidade de poder fazer um trabalho no qual sempre acreditei!

Afora essas atividades pedagógicas, ao longo desse período, realizo atividades de caráter burocrático-administrativo, mais voltadas ao aspecto militar: sindicâncias, instruções de quadro, serviço de oficial de dia.

Nesse contexto militar, minha identidade profissional vai constituindo-se e reconstituindo-se. Cada um dos diversos papéis que exerço, como professora, coordenadora e chefe, determina um “eu”, fazendo com que a minha “existência concreta seja uma unidade na multiplicidade.” (CIAMPA, 1987, p. 67). Num momento sou subordinada/chefiada, atendendo às diretrizes de Comando do Colégio¹³ e às determinações dos meus superiores; noutro, sou chefe, e tenho de ser a voz do Comando, mas também ser a escuta dos chefiados. Como professora e colega compartilho as mesmas situações e as mesmas vivências de sala de aula,

¹⁰ EF e EM: ensino fundamental e ensino médio.

¹¹ O PEI é um programa de intervenção projetado para aumentar as habilidades cognitivas necessárias para o pensamento independente. Origina-se da teoria e pesquisa do psicólogo R. Feuerstein, que afirma ser a inteligência modificável, não fixa.

¹² Antiguidade: refere-se à hierarquia de postos e graduações (p. ex. o posto de Capitão é hierarquicamente superior ao de Tenente; assim um capitão é mais antigo que um tenente) - Hierarquia e disciplina: § 1º A hierarquia militar é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas. A ordenação se faz por postos ou graduações; dentro de um mesmo posto ou graduação se faz pela antiguidade no posto ou na graduação [...] (BRASIL, 1980, Estatuto do Militares; Art. 14º).

¹³ Comando do Colégio: na figura do Comandante.

pois “A construção da identidade está ligada essencialmente ao papel que o indivíduo exerce.” (VIEIRA, 2007, p. 64). A postura de exigência, de firmeza, de determinação, que são traços de minha personalidade, intensificam-se pelas exigências das normas disciplinares e hierárquicas próprias do Exército, porém a atitude interdisciplinar, que me acompanha desde o início da carreira profissional, continua presente nas minhas ações. Na coordenação dos projetos e, especialmente, na coordenação da SEPpe aflora o trabalho pautado no diálogo e na parceria.

A atuação como professora e coordenadora/chefe da SEPpe proporciona-me crescimento pessoal e profissional. Amadureço muito, aprendo a ouvir o outro, a ouvir o colega não somente como um subordinado. Nesse trabalho, eu posso me sentir mais colega que propriamente chefe ou coordenadora. Isso foi possibilitado pela certa autonomia na condução dos trabalhos da SEPpe, pois a própria Seção, com o aval do Comando, cria suas normas internas com planejamento específico, de acordo com a realidade dos alunos a serem atendidos: horários, organização das turmas, conteúdos, formas de avaliação, atividades. Nesse espaço, vivo situações contraditórias: o desafio maior foi ter que estruturar essa nova Seção, coordenando-a de acordo com as diretrizes da DEPA e as orientações do Comando do CMCG e articulando-a no contexto do Colégio, apesar de muitas posições contrárias.

Esse é o espaço-tempo, nascedouro da pesquisa.

Apresento um pouco da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas, esse novo espaço pedagógico do CMCG do qual passo a fazer parte, em 2007.

1.2 O ESPAÇO/TEMPO NASCEDOURO DA PESQUISA - A SEPPE

Em novembro de 2006, participo, como supervisora do CMCG, do Estágio de Atualização Pedagógica no Centro de Estudo de Pessoal do Exército, no Rio de Janeiro. Lá a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) passa orientações sobre o apoio pedagógico que deve ser implementado em todos os Colégios Militares. A partir daí, começamos a discutir, no CMCG, as primeiras questões sobre apoio pedagógico com os professores Seção de Ensino A¹⁴, em fevereiro de 2007, agora como chefe dessa seção, não como supervisora do Colégio. Elaboramos o Projeto Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa e, em abril, uma equipe de professores de Língua Portuguesa começa a fazer, no contraturno,

¹⁴ Seção de Ensino A: constituída pelos professores de Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística (a partir de 2008, as seções passaram a ter outra estrutura).

um trabalho diferenciado com um grupo de alunos que apresentavam alguns problemas no rendimento escolar.

No segundo semestre daquele ano (2007), eu e um colega voluntário, começamos a estruturar a Seção que teria o fim exclusivo de trabalhar com o apoio pedagógico para atendimento aos alunos com baixo rendimento escolar. Iniciamos o trabalho, respaldando-nos na relativa autonomia que a Diretoria dera aos Colégios para organizarem as seções de acordo com sua realidade e dentro das possibilidades materiais para a objetivação da proposta. As Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE), formalizam o reconhecimento da DEPA de que as “práticas de apoio pedagógico devem ser construídas em cada CM e que não é produtiva a imposição de um modelo único.”¹⁵ (BRASIL, 2008a, p. 37). Nesse período, paralelo às atividades de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa desenvolvidas pelos professores das respectivas seções de ensino, nós, os quatro profissionais que já integravam a SEPPE, organizamos a sala onde passa a funcionar a nova Seção. Elaboramos a proposta de trabalho em consonância com as orientações superiores e tomamos todas as providências administrativas e operacionais para os trabalhos que se iniciariam em 2008.

Elaboramos as Normas Internas da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas (NISEPPE), uma iniciativa pioneira dos professores que se constituiu num exercício de autonomia, conforme palavras de um professor com quem dialoguei durante a coleta de dados

[...] foi uma elaboração conjunta, de parceira; o trabalho não foi fácil, mas foi prazeroso, cada um trazia muito de suas experiências para construir esse documento, que é na verdade a construção dessa nova seção; podemos afirmar que esse processo foi um exercício de autonomia muito grande. Isso demonstra que podemos criar e construir em qualquer espaço onde estejamos inseridos.¹⁶

A autonomia a que se refere o professor não diz respeito à autonomia de escola, na significação apontada por Barroso (1998). Na verdade, a elaboração da NISEPPE se deu nos contornos das “[...] suas margens de autonomia relativa.” (BARROSO, 1998, p. 18). A criação do documento, com base nas experiências de cada um, tem a ver com os saberes experienciais dos profissionais, que são “saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.” (TARDIF, 2010, p. 49).

Enfim, é nesse espaço que as muitas indagações, que me acompanharam em toda minha vida profissional, se afloram.

¹⁵ CM – Colégio Militar.

¹⁶ Fala do Sujeito F, durante entrevista realizada em 2011.

1.3 INDAGAÇÕES DESENCADEADORAS DA PESQUISA

A vivência na estruturação e coordenação da Seção de Estudos e Práticas pedagógicas (SEPPE) fazia-me refletir sobre questões da educação, especialmente sobre as novas atitudes do docente diante da realidade do mundo contemporâneo. Trazia-me à mente Libâneo (2010), que aborda sobre a possibilidade da mudança de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinares, pois mesmo a escola sendo pluridisciplinar, com o currículo por disciplinas escolares, não há incompatibilidade com atitudes e práticas interdisciplinares. Para que isso ocorra, deve haver mudança de postura dos professores, o que “[...] implica compreender a prática da interdisciplinaridade em três sentidos: como atitude, como forma de organização administrativa e pedagógica da escola e como prática curricular.” (LIBÂNEO, 2010, p. 33).

Então podia observar na atuação dos professores da Seção que o primeiro sentido a que Libâneo faz referência, a atitude interdisciplinar, vinha-se construindo ao longo de sua práxis.

O cotidiano de seus fazeres pedagógicos, as trocas de experiências, o dia a dia dos professores, os encontros organizados sistematicamente para os estudos de questões ligadas às suas práticas, as buscas pelos teóricos que explicassem os fenômenos educativos da Seção, levavam-me a perceber que os profissionais estavam em processo de formação contínua (MARIN, 1995). Dessa forma, vinham a se constituir novos profissionais, construindo-se como coordenadores: coordenadores de clubes, coordenadores de projeto, coordenadores de áreas de conhecimento.

Não tomamos, aqui, o conceito cotidiano de maneira unívoca, como representação de uma realidade uniforme e constante onde os sujeitos estão enredados pelas mesmas condições objetivas em que essas práticas acontecem. Em não sendo “[...] pensado como conceito neutro, indiferente, desprovido dessas injunções ideológicas como se fosse um lugar homogêneo a todas as experiências humanas.” (CHIZZOTTI, 1992, p. 88), podemos dizer que esse cotidiano revela os movimentos de contradições na práxis dos professores.

Ao trabalhar na SEPPE, pude constatar uma proposta de trabalho focado na gestão participativa, em que a colaboração e a cooperação era uma característica marcante nos profissionais, a tomada de decisões era conjunta, era um juntar de experiências, de relatos que se costuravam pelos vieses dos conhecimentos particulares de cada um, como a colcha de retalhos de Mello (2011). Assim, busquei estabelecer ponte entre as práticas/experiências da Seção e a teoria, para tentar ver se tais ações não estariam sendo vistas de maneira aligeirada

com base no senso comum. Ou, para expressar um pouco melhor, poderia dizer ‘olhadas’, porque o universo do olhar tem uma outra dimensão e creio que, naquele momento, começava a perscrutar para “além do visto”, pois

[...] o universo do olhar remete, de imediato, às virtudes do sujeito, e a cada passo nesta ação atesta a espessura da sua interioridade. Ele investiga, perscruta a partir e para além do visto; além de que parece originar-se sempre a necessidade de ‘ver de novo’ (ou ver o novo), com o intento de ‘olhar bem’. Por isso é sempre direccionado e alerta no seu impulso inquiridor (MELLO, 2004, p. 19).

Enfim, as experiências da SEPPE, o trabalho dos professores coordenadores faziam-me sentir necessidade de uma resposta iluminada pela teoria. A postura dos profissionais, o seu envolvimento e a sua atuação conjunta faziam-me ver aquele trabalho sob a perspectiva da parceria, esse traço peculiar da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002). A coordenação participativa é feita de parcerias, diferente de uma organização piramidal em que a força da decisão está concentrada numa só pessoa, pois mesmo havendo hierarquia no desempenho das funções, as pessoas podem ser geridas em parceria atentando para as relações interpessoais, como um trabalho em rede (SALVADOR, 1999).

Na esteira dessas ideias, remeto-me a documentos norteadores dos trabalhos dos Colégios do SCMB, que tratam da gestão participativa. Trago as Normas de Planejamento e Gestão Escolar:

[...] os CM deverão envidar esforços para incluir, paulatinamente, a maior parte possível da comunidade escolar (corpos docente e discente, responsáveis pelos alunos, comando e administração dos CM) na tomada de decisões pedagógicas, e conhecendo que o cumprimento da missão de ensinar exige a participação concreta no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010a, p. 8).

Essas ideias, num primeiro momento, levaram-me a crer na possibilidade de movimentos de ações transformadoras, mesmo num contexto organizacional marcadamente hierárquico. Isso deveria ser confirmado à luz da teoria. Ou então refutado.

Todas aquelas inquietações e a necessidade da resposta é que me impulsionaram à busca de um constructo teórico para entender - estudando o cotidiano pedagógico do Colégio/SEPPE, como se constitui o profissional num ambiente militar. É o começo da caminhada, volto à Academia.

Volto a esta Academia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, oito anos depois de ter feito o Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Pretendia, em seguida, desenvolver pesquisa sobre as concepções de interdisciplinaridade dos coordenadores dos projetos de leitura no CMCG. Veio o primeiro

neto, ficaria para mais tarde o Mestrado. Depois veio o segundo e, junto, a minha caçulinha. Não tardou veio o terceiro neto. João Vítor, Paulo Otávio, Pedro Inácio e Amanda – essa “ninhada” de crianças preencheu meu tempo. Então a pesquisa foi adiada, e a investigação direcionou-se para outro foco, mas a interdisciplinaridade continuou presente.

No ano de 2009, inscrita na categoria de aluna especial, faço duas disciplinas da Linha de Pesquisa “Educação, Psicologia e Prática Docente”, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Nesse ano, dividida entre as atividades acadêmicas, as exigências do trabalho e os problemas de ordem familiar, elaboro o Projeto de Pesquisa para concorrer a uma vaga do curso de Mestrado. Vencidas todas as etapas do processo de seleção, meu nome figura na lista dos classificados; a partir de 2010 torno-me aluna efetiva do Programa. Começa então o meu trabalho de pesquisadora.

Dou aqui um salto no mundo discursivo: saio do “eu”/pessoa para o “nós”/pesquisadora.

1.4 INICIANDO O CAMINHO INVESTIGATIVO: ESTADO DA ARTE

O primeiro exercício do processo de investigação foi manter acesa, a todo instante, a chama que motivou a pesquisa: a indagação.

Instigada pela questão desencadeadora, e com os objetivos já traçados, transitávamos (nós, a pesquisadora) entre a busca dos teóricos e as observações das práticas desenvolvidas na SEPPE, direcionando foco para perceber como as coordenações pedagógicas atuavam nos trabalhos do apoio pedagógico no CMCG e como ocorria a relação de parceria, de troca, de cooperação entre professor e coordenador da SEPPE e com os profissionais das demais instâncias da estrutura organizacional do Colégio. E como poderia se articular a proposta de cooperação da Seção, na estrutura hierárquica vertical, para atender à demanda da política do apoio pedagógico sob o viés da interdisciplinaridade.

Como qualquer pesquisa implica o levantamento de dados das mais diversas fontes, independente do método ou técnica utilizados, partimos para a busca desses dados, percorrendo o caminho para e do conhecimento. Seguimos o corredor (o método, dito metaforicamente) que daria a possibilidade de chegarmos a múltiplos lugares para, lá na frente, chegarmos “[...] na sua saída transformados pelo conhecimento que recria o nosso ser (Ontologia). Somos os mesmos transformados.” (CARVALHO, 2007, p. 149).

Buscamos produções sobre a temática para levantar dados que pudessem apontar qual direcionamento dar ao nosso trabalho. Procuramos trazer algo diferente dos estudos já realizados no sentido de contribuir com a sociedade gerando um conhecimento novo, sem incidir no risco de produzir tão somente uma reescrita do que já está posto cientificamente. O encontro com a vasta produção científica levou-nos à necessidade de delimitar um escopo e selecionar campos de buscas que abrangessem grande parte das pesquisas já produzidas sobre o objeto da investigação. Traçamos como estratégia fazer um mapeamento de trabalhos sobre “coordenação pedagógica”, “interdisciplinaridade”, “apoio pedagógico” e “Colégio Militar”, para, a partir daí, selecionar aqueles que mais aproximassem da escolha teórico-metodológica da investigação.

Para isso, valemo-nos de pesquisas denominadas estado da arte que, definidas como de caráter bibliográfico, trazem em comum

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Pesquisamos na biblioteca eletrônica SCIELO, portal que publica artigos completos de revistas científicas brasileiras de áreas diversas, como Qualis A, Educação e Sociedade, Cadernos CEDES, Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação; pesquisamos o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que comporta em seu espaço virtual os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da associação. Pelo número considerável de trabalhos, adotamos como primeiro procedimento fazer a leitura dos resumos, para a seleção daqueles que poderiam atender às necessidades de nossa busca. Feito esse procedimento, numa leitura mais apurada selecionamos os mais ligados ao nosso interesse investigativo.

A partir do estado do conhecimento, pudemos levantar “[...] o que já se sabe, quais as principais lacunas [...]” (LUNA, 1996, p. 82) para podermos dar direcionamento à presente pesquisa. Em linhas gerais, na busca por artigos, teses e dissertações com os quatro descritores combinados “colégio militar”/ “coordenação pedagógica”/ “apoio pedagógico”/ “interdisciplinaridade” não encontramos nenhum trabalho arquivado, o que nos indica que esta investigação se configura numa pesquisa inédita. Então fizemos novas combinações e

chegamos aos seguintes resultados, que os esquematizamos nos quadros 01, 02 e 03, para melhor visualização dos achados.

Quadro 01 - Levantamento de trabalhos no banco de dados SCIELO.

Descritor	Artigos encontrados	Artigos Selecionados
Interdisciplinaridade	207	06
Interdisciplinaridade e Coordenação Pedagógica	00	00
Coordenação Pedagógica	08	00
Coordenador Pedagógico	01	00
Apoio Pedagógico	22	02
Colégio Militar	01	01

Fonte: Banco de dados SCIELO.

Organização: Blós, 2012.

Quadro 02 – Teses e dissertações do banco de dados da CAPES¹⁷. Período: 2005 a 2010.

Descritor	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Interdisciplinaridade e Coordenação Pedagógica	34	00
Interdisciplinaridade e Coordenador Pedagógico	51	02
Interdisciplinaridade e Apoio Pedagógico	39	00
Coordenador Pedagógico	455	10
Colégio Militar (SCMB)	34	08

Fonte: Banco de dados da CAPES.

Organização: Blós, 2012.

Quadro 03 - Levantamento de trabalhos no banco de dados ANPED. Período: 2005 a 2010.

Modalidade de trabalho	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Artigos	04	01
Minicursos	01	00

Fonte: Banco de dados da ANPED.

Organização: Blós, 2012.

A seguir apresentamos alguns desses trabalhos, trazendo as ideias principais para estabelecer interlocução com o objeto da pesquisa.

Em se tratando de interdisciplinaridade, podemos dizer que para compreensão de seu exato sentido, há necessidade de passar pela compreensão de três outros conceitos que são lhe muito próximos, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Em Japiassu (1976), vamos encontrar a base dessa discussão, que é revisitada por muitos pesquisadores, entre esses estão Fiorin (2008) e Iribarry (2003).

Fiorin (2008) apresenta os limites conceituais entre os termos, sob o ponto de vista linguístico. Em “Linguagem e Interdisciplinaridade”, o articulista mostra que a

¹⁷ A busca no portal CAPES fez-se optando pela combinação entre “interdisciplinaridade” e os demais descritores, para reduzir o campo de busca devido ao vasto número de trabalhos sobre “interdisciplinaridade” (1643 teses e dissertações).

“interdisciplinaridade é da natureza dos estudos linguísticos, porque a linguagem é multiforme e heterogênea”. Diz que há dois modos básicos de fazer ciência “[...] um regido pelo princípio da exclusão e outro governado pelo princípio da participação, que produzem, respectivamente, a especialização e a sua ultrapassagem.” (FIORIN, 2008, p. 52). Iribarry (2003), além de tratar do conceito de disciplina e suas derivações, com o foco na transdisciplinaridade, aborda questões sobre o trabalho em equipe.

Pombo (2006), com o objetivo de descrever e caracterizar as práticas interdisciplinares na investigação científica, apresenta uma categorização dos novos arranjos disciplinares (ciências de fronteira, interdisciplinas e interciências) e uma tipologia das diversas práticas de investigação interdisciplinar que a ciência hoje mobiliza (práticas de importação, cruzamento, convergência, descentração e comprometimento).

Thiesen (2008) discute a interdisciplinaridade como um movimento contemporâneo presente nas dimensões da epistemologia e da pedagogia, que vem marcando o rompimento da visão cartesiana e mecanicista de mundo e de educação e, ao mesmo tempo, assumindo uma concepção mais integradora, dialética e totalizadora na construção do conhecimento e da prática pedagógica.

Os quatro artigos, que fazem uma abordagem da interdisciplinaridade no campo das ciências, deram subsídios para a compreensão das conceituações dos termos derivados de “disciplina/disciplinaridade”, aguçando um olhar investigativo sobre pesquisas, estudos ou práticas nomeadas como interdisciplinares, que por vezes não se configuram como tal, não passando de multi ou pluridisciplinaridade.

Isso nos leva a ter um olhar mais criterioso sobre o trabalho do CMCG, em especial sobre aqueles ditos interdisciplinares, para propor mudanças no sentido de construir, desconstruir e reconstruir práticas voltadas para esse viés. Trazemos alguns estudos do caráter interdisciplinar na área do ensino.

Salvador (2000) discute a necessidade de a coordenação pedagógica ser articuladora, interlocutora e sensível e atuar em parceira na efetivação do projeto político-pedagógico de uma escola, que deve ocorrer sob o prisma da interdisciplinaridade.

Azevedo e Andrade (2007) direcionados estritamente ao campo pedagógico, mostram como a interdisciplinaridade permeia toda a dinâmica curricular. As autoras propõem encaminhamentos epistêmico-metodológicos para a implementação da prática interdisciplinar na realidade escolar. Concluem que é possível produzir conhecimento escolar, desde que seja

de forma coletiva e crítica, porém há a necessidade da reestruturação curricular e da formação continuada dos professores.

Perpassa pelos textos de Salvador (2000) e Azevedo e Andrade (2007) a ideia de trabalho em equipe e em cooperação.

Ribeiro (2004), quando defende que é possível romper as estruturas entre várias disciplinas e campos de conhecimento para alcançar uma visão unitária e comum do saber, fala sobre parceria. Categoria usada por Ivani Fazenda (2002), que está muito presente nesta pesquisa, quando apresentamos o trabalho dos professores da SEPPE. A autora estabelece uma articulação entre os universos epistemológico e pedagógico para verificar o valor, a utilidade e a aplicabilidade da interdisciplinaridade no ensino, bem como seus obstáculos e possibilidades de efetivação.

Sobre coordenação pedagógica, trazemos um artigo (ANPED) e sete dissertações (CAPES):

Fernandes (2005), no artigo “A fragilidade da profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas”, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a criação da função de professor coordenador pedagógico (PCP) nas escolas estaduais de São Paulo, no bojo das reformas educacionais ocorridas em meados dos anos 90.

Discutindo as funções do coordenador pedagógico, Miziara (2008), J. Oliveira (2009) e Fernandez (2003a) apresentam como primordial a atuação desse profissional na formação continuada dos professores no seu próprio espaço de trabalho.

Pires (2005), em sua dissertação “A prática do coordenador pedagógico - limites e perspectivas”, analisa a organização do trabalho da coordenação pedagógica, tendo como categorias analíticas o trabalho prescrito na legislação versus o trabalho real, as relações de poder e as imagens que professores e membros da equipe administrativa da escola possuem acerca da ação do coordenador pedagógico.

D. Franco (2006) pesquisa como se concebe a identidade profissional e como interfere no exercício de sua prática política, cultural e educacional, no cotidiano dessa unidade de vida e trabalho que é a escola. Procura discutir com a equipe de investigados, a partir das categorias formação, cotidiano escolar e gestão democrática, a construção da identidade desse profissional a partir de um pano de fundo histórico que demonstra como o lugar desse profissional esteve, desde sua inserção na educação básica.

Araújo (2007) investiga as transformações ocorridas na gestão e na organização escolar nas últimas décadas e suas consequências para a identidade e a profissão docente de uma escola mineira. Faz análise das transformações na organização escolar em função das reformas educacionais dos anos de 1990, que determinaram uma ênfase ao trabalho coletivo e à participação da comunidade na gestão escolar. Como resultado, o trabalho do professor começa a abranger inúmeras funções e surge a figura do Professor Coordenador Pedagógico.

Konrath (2008), com base numa pesquisa de campo, descreve e analisa o papel da coordenação pedagógica no atual contexto, sua função, seus novos desafios e exigências, fazendo-o através da análise de diferentes olhares teóricos e do depoimento de secretários de educação e das próprias coordenações pedagógicas.

Com relação a apoio pedagógico Veiga, Leite e Duarte (2005) discutem a capacitação docente em relação ao desempenho escolar do aluno e ao contexto da diversidade socioeconômica instaurada nas escolas a partir da década de 90. A pesquisa tem como problema a importância da capacitação no desempenho dos docentes para melhorar o rendimento escolar dos alunos dos municípios de Januária e de Montes Claros.

Sanches e Teodoro (2007), abordando uma realidade educativa de Lisboa, defendem a ideia de que a Educação Especial deve ser uma educação paralela ao sistema de Educação Regular, dando lugar a práticas educativas inclusivas, pois uma educação inclusiva refere-se a aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogêneo. Enfatizam que a inclusão deve contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas. Chegam à conclusão de que o resultado positivo do trabalho depende, dentre outros fatores, da colaboração com os intervenientes do processo educativo, em especial com o professor da turma e também com outros profissionais, os técnicos de saúde, os psicólogos, pais e gestão da escola.

Quanto aos trabalhos sobre Colégio Militar, os resultados mostram que há um número relativamente baixo de pesquisas sobre a Instituição, considerando que a busca no portal da CAPES teve uma abrangência temporal maior, de 2000 a 2010 (Anexo 01). A primeira busca, como a dos demais descritores, 2005 a 2010 (Quadro 02), resultou em 34 trabalhos; num segundo momento, ampliado o recorte temporal, de 2000 a 2004, localizamos mais 11 dissertações. No banco de dados SCIELO, foram encontrados cinco trabalhos; selecionamos o artigo de Freire (2006), que se reveste de importância por trazer contribuições para a composição do quadro descritivo do CMRJ e, por extensão, do CMCG. Esses dados constituem-se num elemento que já justifica esta investigação.

Da leitura dos resumos das teses e dissertações, escolhemos oito trabalhos para análise: quatro dissertações cujo *locus* é o CMCG (uma com viés interdisciplinar) e quatro de outros Colégios Militares do SCMB, que abordam a “interdisciplinaridade”, porém nenhuma trata da “coordenação pedagógica”.

Desses trabalhos selecionados, os de Milanezi (2006), Gusmão (2008), R. Silva (2008) e Lima (2008), cada um com a especificidade de seu objeto de estudo - matemática, saúde, tecnologias e educação ambiental, apresentam o viés da interdisciplinaridade. Esse é o ponto comum com a nossa pesquisa.

Os trabalhos a seguir, sobre o CMCG, têm como primeiro ponto de contato com a pesquisa a descrição do *locus*, em que se traça o perfil da instituição, a sua estrutura organizacional e pedagógica com algumas nuances quanto ao foco dado à descrição.

Pergunta-se então, em que a investigação se diferencia desses trabalhos e que contribuição pode trazer para o campo do conhecimento? Apresentamos alguns aspectos das dissertações de Melos (2005), A. Oliveira (2007), H. Vieira (2007) e Pereira (2010), para estabelecer relação com a presente investigação.

Melos (2005) desenvolve sua pesquisa voltada para o meio ambiente, utilizando-se da interdisciplinaridade explicitada por Fazenda e Japiassú e prevista nos PCNs.

A. Oliveira (2007) faz um estudo sobre o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional dos professores; trabalha com histórias de vida. Seus pares teóricos, entre outros, são Antônio Nóvoa, José Carlos Libâneo, Maurice Tardif.

A pesquisa de H. Vieira (2007) tem como objeto o estresse ocupacional, síndrome de burnout e hardiness dos professores do Colégio Militar de Campo Grande, estabelecendo um comparativo entre os civis e militares.

Pereira (2010) desenvolve sua pesquisa, tendo como sujeitos 20 alunos dos 6º e 7º anos do ensino fundamental. Faz uma abordagem sobre Competência em Informação como parte dos processos educacionais voltados à formação reflexiva, crítica e autônoma.

Trazemos, também¹⁸ a pesquisa de M. Silva (2011), que apresenta uma investigação sobre a constituição do *habitus* professoral de professoras militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO) do Exército Brasileiro, lotadas no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG); e o trabalho de Ribeiro (2011) que tem como objeto de estudo a prática

¹⁸ A dissertação de M. Silva (2011) e Ribeiro (2011) não estão entre as pesquisas levantadas no Banco de dados da CAPES (Quadro 02), visto que o período de busca foi de 2005 a 2010. Tivemos acesso à pesquisa porque nos foram disponibilizadas pelos pesquisadores.

pedagógica em educação física escolar de profissionais do CMCG, analisada sob a perspectiva fenomenológica.

O quadro 04 apresenta elementos comparativos entre os trabalhos.

Quadro 04 – Comparativo entre esta pesquisa e as cinco pesquisas sobre o CMCG já concluídas.

Pesquisas realizadas Elementos desta Investigação	Melos	A. Oliveira	H. Vieira	Pereira	M. Silva	Ribeiro
<i>Lócus</i> : CMCG	S ¹⁹	S	S	S	S	S
Sujeitos Professores	N	S	S	N	S	S
Interdisciplinaridade	S	N	N	N	N	N
Formação Continuada	N	S	N	N	N	N
Coordenação/ Coordenador pedagógico	N	N	N	N	N	N
Apoio pedagógico	N	N	N	N	N	N

Fonte: Dissertações de Melos (2005), A. Oliveira (2007), H. Vieira (2007), Pereira (2010), M. Silva (2011) e Ribeiro (2011).

Organização: Blós, 2012.

A pesquisa de A. Oliveira é a que mais se aproxima da nossa investigação, pois apresenta, além do mesmo *lócus*, dois pontos de contato: os sujeitos professores e o tema da formação continuada.

Com relação aos sujeitos, as dissertações de H.Vieira, A. Oliveira, M. Silva e Ribeiro aproximam-se de nosso trabalho, porém os dois primeiros trabalham com todo o efetivo de professores do CMCG, os que se voluntariaram para a pesquisa, e M. Silva apenas com alguns professores militares, os transferidos de uma organização militar para outra; já as dissertações de Melos e de Pereira têm como sujeitos os alunos. A nossa investigação entrevista e observa os professores da SEPPE, que cumulativamente assumem papel de coordenação. Esse é um dos aspectos que a diferencia de qualquer uma das seis pesquisas citadas.

O ponto de contato com a pesquisa de Melos é o foco da interdisciplinaridade. Porém o seu trabalho apresenta alunos como sujeitos, diferente desta que tem como sujeitos os professores que desenvolvem práticas pedagógicas na SEPPE.

Respondendo à pergunta: em que aspecto esta investigação se diferencia desses trabalhos e que contribuição pode trazer para o campo do conhecimento? Este trabalho investiga sobre Coordenação/Coordenador pedagógico e Apoio pedagógico, abordagem não tratada por nenhuma das pesquisas sobre o Colégio Militar de Campo Grande. Chegamos a essa conclusão com base nos resultados do estado da arte, que nos possibilitaram fazer um

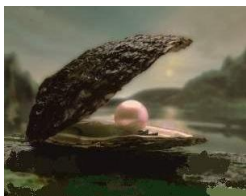
¹⁹ O que está assinalado com “S” indica o que há em comum entre as pesquisas; e com “N” indica não haver ponto de contato entre os elementos citados.

inventário dos trabalhos científicos realizados no Brasil, e permitiram fazer o cruzamento de dados coincidentes (ou não) nos estudos apresentados para garantir um trabalho inédito.

Todos esses trabalhos apresentaram elementos caracterizadores do seu *lócus* de pesquisa, o CMCG. Da mesma forma o fazemos, porém com as peculiaridades que dizem respeito ao nosso objeto de estudo.

Apresentamos a seguir o contexto onde desenvolvemos a investigação.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA: OS MEANDROS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DO CMCG



A origem da pérola está na ação de fatores externos que agem sobre a ostra, o meio é que fornece o grão de areia para o molusco fabricar sua pérola. A pesquisa edificada neste trabalho, paralelamente à fabricação da pérola pelo molusco, necessitou do alimento colhido durante a trajetória de formação e do trabalho de duas décadas e meia da pesquisadora. Detém a analisar os meandros do CMCG onde se movimentam os professores coordenadores, e ocorrem as discussões, os estudos, as trocas de experiências, a formação continuada (nácar - contexto de trabalho).

Desvelar a dinâmica do Colégio Militar de Campo Grande possibilitou-nos enveredar pelas diversas camadas organizativas de um sistema sob o qual se constitui a coordenação pedagógica, objeto dessa pesquisa. O Colégio Militar não se constitui num sistema em si mesmo e, para entender seus meandros, vamos tratar da sua relação com o Exército brasileiro ao qual serve, no campo da educação, de solo onde se encontram as diferentes camadas de alimento ao nácar da pesquisa.

Começamos por apresentar o macrossistema do qual faz parte o CMCG, para então apontar alguns aspectos sobre os órgãos responsáveis pelo ensino no Exército e chegarmos ao *locus* da investigação.

2.1 EXÉRCITO BRASILEIRO E SEU SISTEMA DE ENSINO

O Exército brasileiro, uma das três instituições que constituem as Forças Armadas do País, está subordinado ao Ministro de Estado da Defesa e destina-se a “[...] defender a Pátria e a garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem. São instituições nacionais, permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República e dentro dos limites da lei.” (BRASIL, 1980).

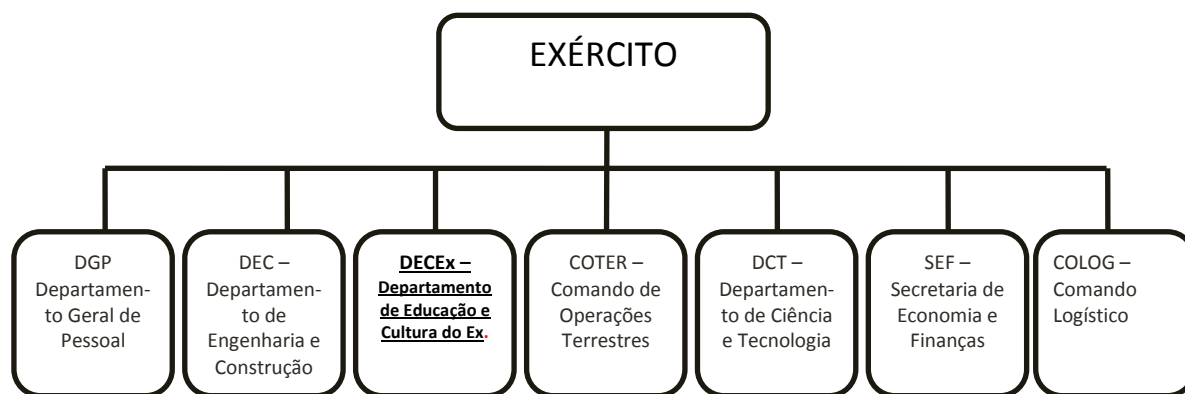
Para atender à sua destinação, o Exército tem como missão “preparar a Força Terrestre para defender a Pátria, garantir os poderes constitucionais, a lei e a ordem.” (BRASIL, 2012), daí a preocupação constante de formar e aperfeiçoar homens para sua atividade-fim²⁰. Para sistematizar a prática do ensino do Exército foi criado o Sistema de Ensino do Exército pela Lei Ordinária Federal 9786/99²¹, de 08 de fevereiro de 1999. De acordo com o que prevê a Lei, o sistema possui características próprias e tem como finalidade “[...] qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização.” (BRASIL, 1999, p. 01).

Os princípios que fundamentam o Sistema de Ensino do Exército são:

I - integração à educação nacional; II - seleção pelo mérito; III - profissionalização continuada e progressiva; IV - avaliação integral, contínua e cumulativa; V - pluralismo pedagógico; VI - aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência; VII - titulações e graus universitários próprios ou equivalentes às de outros sistemas de ensino (BRASIL, 1999, Art. 3º, p. 01).

Estamos ainda tratando do ensino no Exército, no seu âmbito geral e no seu caráter de formação e aperfeiçoamento de homens militares. Vejamos o organograma dos órgãos setoriais do Exército para situar, numa escala hierárquica, os órgãos responsáveis pelo ensino no Exército. Adiante, adentraremos as particularidades do Sistema que trata do ensino, nos níveis fundamental e médio.

Figura 01 – Órgãos da Direção Setorial do Exército (parte do Anexo 02).



Fonte: < <http://www.exercito.gov.br/web/guest/estrutura-organizacional> > Acesso em: 24 fev. 2012.
Organização: Blós, 2012.

²⁰A atividade-fim do exército: formar militar combatente por excelência, tradicionalmente a atividade-fim da profissão. Disponível em: < <http://www.exercito.gov.br/web/guest/armas-quadros-e-servicos> > Acesso em: 10 maio 2012.

²¹Lei de Ensino do Exército.

O órgão gestor da linha de ensino do Exército é o Departamento de Educação e Cultura de Exército (DECEEx), antes denominado Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP)²². Foi criado em 1970 para enquadrar e otimizar as atividades de ensino e de pesquisa no âmbito do Exército.

Administrar a execução das políticas de ensino e pesquisa; promover a evolução e o aperfeiçoamento dessas atividades; distribuir os recursos necessários ao ensino e à pesquisa; homologar métodos, processos, estudos e manuais referentes à sua área de atuação; estabelecer e manter contatos com a comunidade nacional de ensino e pesquisa são algumas das missões do DECEEx. Também é de sua incumbência superintender as atividades do Ensino Preparatório e Assistencial²³, que são de responsabilidade de execução da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), uma de suas cinco Diretorias vinculadas.

Além das “modalidades militares propriamente ditas”²⁴, o Exército brasileiro, por meio de seus órgãos competentes e legislação específica, desenvolve o ensino de nível fundamental e médio:

Art. 7º O Sistema de Ensino do Exército mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades.

§ 1º O ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio a que se refere o caput poderá ser ministrado com a colaboração de outros Ministérios, Governos estaduais e municipais, além de entidades privadas.

§2º Os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar(BRASIL,1999,p.1)

Essa modalidade de ensino é de responsabilidade da DEPA, órgão criado pelo Decreto nº 71.823/73, que visa a atender às necessidades de caráter técnico-normativo do DECEEx.

A missão da DEPA é coordenar as atividades de planejamento e condução do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), bem como cooperar nas atividades didático-pedagógicas da Fundação Osório²⁵. A Diretoria tem como objetivos gerais:

²² Em 1915, foi criado o primeiro órgão específico para sistematizar o ensino em toda a instituição, a Inspeção do Ensino Militar (1915-1922). Ao longo do tempo, a Inspeção-Geral do Ensino recebeu diversas denominações: Diretoria de Ensino do Exército; Diretoria-Geral de Ensino; Departamento de Ensino e Pesquisa; e, com o Decreto Nº 6710, de 23 de dezembro de 2008, tornou-se o Departamento de Educação e Cultura do Exército. Disponível em <<http://www.deceex.ensino.eb.br/default.php?url=historico>> Acesso em: 24 fev. 2012.

²³ O ensino tem uma destinação **preparatória** à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), ao Instituto Militar de Engenharia (IME), à Escola Naval (EN), à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), à Academia de Força Aérea (AFA) e ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), além dos vestibulares às instituições de ensino superior e civis, sem perder a sua característica **assistencial** de acolher órfãos e dependentes de militares transferidos para as guarnições onde existam CM.

²⁴ Modalidades militares: I - formação; II - graduação; III - especialização; IV - extensão; V - aperfeiçoamento; VI - altos estudos militares; VII – preparação, Art. 6º, Lei 9786/99-Lei de Ensino do Exército (BRASIL, 1999).

I - proporcionar, no âmbito do Exército, ensino preparatório e assistencial de qualidade nos níveis fundamental e médio, na modalidade presencial, por meio dos CM; e

II - proporcionar a educação básica aos dependentes de militares que servem nas regiões em situação emergencial e aos que acompanham militares em missão no exterior, por meio do ensino a distância, desenvolvido pelos CM designados para esse fim. (BRASIL, 2006, p. 02).

Esses objetivos são operacionalizados pelos CMs que integram o SCMB²⁶.

Os documentos que dão respaldo legal ao funcionamento dos Colégios do Sistema são:

- Lei Ordinária Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O seu artigo 83 reza que: “O ensino militar é regulado por lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996, p. 30).

- Ordinária Federal nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o Ensino no Exército brasileiro, reza em seu artigo 1º que “É instituído o Sistema de Ensino do Exército, de características próprias, com a finalidade de qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização.” (BRASIL, 1999, p. 01).

Para consolidar o que prevê a legislação, há normas e regulamentos que direcionam o planejamento e a gestão escolar dos Colégios, norteando suas atividades pedagógicas: Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126); Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (R-15); Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM); Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE); Plano Geral de Ensino (PGE); Normas Internas para Avaliação Educacional (NIAE/DEPA); Normas Internas de Supervisão Escolar (NISE).

São os doze Colégios Militares, distribuídos pelas cinco regiões do País, que atendem hoje mais de 14.000 alunos, muito além daqueles 44 primeiros do Imperial Colégio Militar, em 1889. O Sistema, em 2011, conta com um efetivo de 1.370 docentes; destes, 756 são civis, a

²⁵A Fundação Osório, entidade de direito público vinculada ao Comando do Exército, [...] tem como finalidade instruir, educar e profissionalizar filhos e filhas dependentes legais dos militares do Exército e das demais Forças Singulares, podendo ser estendida aos dependentes de civis, desde que haja vagas e que as instalações permitam. Oferece Educação Infantil (Alfabetização), Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos) e Ensino Médio / Profissionalizante (Técnico em Administração). (Fonte: <http://www.fosorio.ensino.eb.br>)

²⁶Em 1973, os Colégios Militares passaram a se constituir num sistema devido à criação da DEPA, em 7 de fevereiro de 1973, sob o Decreto nº 71.823. Os CMs são “[...] organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial.” (BRASIL, 2008a, p. 9), ministrando o ensino no nível fund., do 6º ao 9º ano, e no médio, do 1º ao 3º ano.

maioria concursados e alguns contratados, e 618 militares²⁷. Nesse contexto, enquadra-se o CMCG.

Apresentada, em linhas gerais, a estrutura hierárquica dos órgãos responsáveis pelo ensino no Exército, vamos a questões mais específicas.

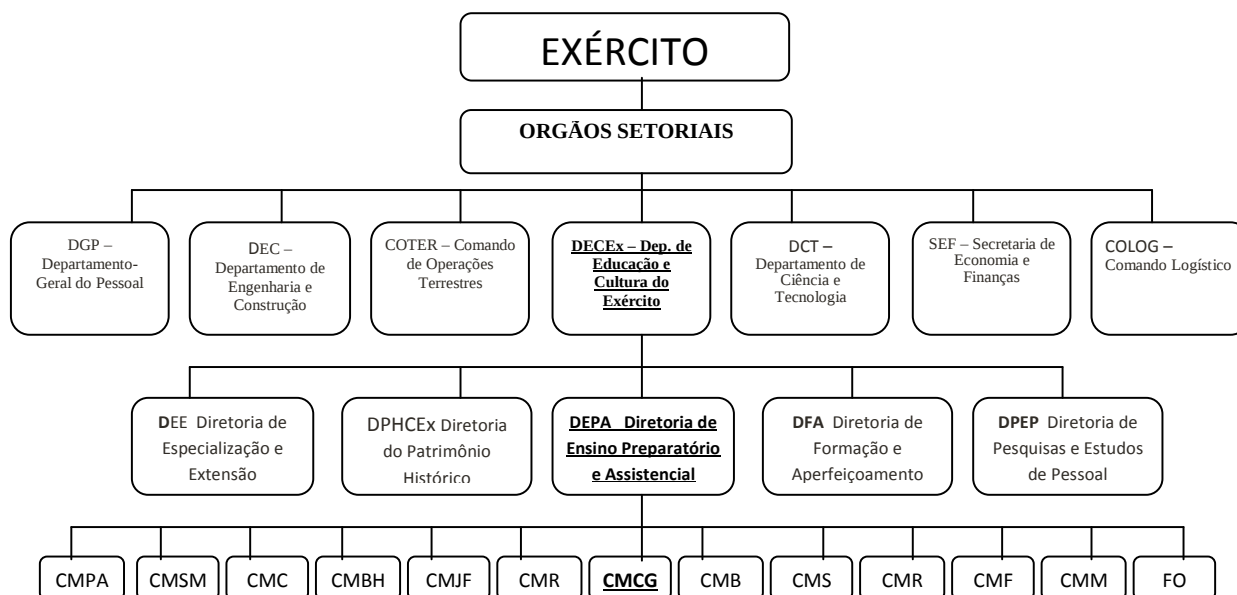
A proposta pedagógica dos CMs, inscrita no Artigo 4º do Regimento Interno dos Colégios Militares, centra-se nos seguintes aspectos fundantes:

- I - oferecer ao aluno condições de acesso ao conhecimento sistemático universal, considerando a realidade de sua vida, proporcionando uma formação integral para o seu desenvolvimento nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora;
- II - capacitar o aluno à absorção de conteúdos programáticos qualitativos e de pré-requisitos essenciais ao prosseguimento de seus estudos, com base no domínio da leitura, da escrita e das diversas linguagens utilizadas pelo homem, permitindo-lhe analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e cálculos, para resolver situações problemas simples ou complexas, valorizando o seu desenvolvimento pessoal;
- III - utilizar procedimentos didáticos e técnicas metodológicas que conduzam o aluno a ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem e a construir com a mediação do professor, o próprio conhecimento, fruto de abordagens seletivas, contextuais, interdisciplinares, contínuas e progressivas;
- IV - estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, espírito de investigação, criatividade, iniciativa e respeito às diferenças individuais, conduzindo-os a aprender a aprender e aprender a pensar;
- V - conduzir o aluno a compreender o significado das áreas de estudo e das disciplinas, enquanto participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, desenvolvendo a sua autonomia, valorizando o conhecimento prévio, suas experiências e as relações professor-aluno e aluno-aluno, conscientizando-os de que a aprendizagem adquirida é mais importante que a avaliação educacional de aferição escolar; e
- VI - desenvolver no aluno atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade, num ambiente no qual todos possam:
 - a) compreender e respeitar os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, do estado e da nação brasileira;
 - b) acessar e dominar recursos científicos relevantes que lhes permitam situar-se criticamente diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais;
 - c) preparar-se para participar produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional; e
 - d) praticar a atividade física, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva. (BRASIL, 2009a, p. 2).

Apresentamos a seguir o organograma do Sistema de Ensino do Exército para, passo contínuo, focar a realidade do CMCG.

²⁷Fonte: dados palestra do General Santos, diretor da DEPA, por ocasião de sua visita de inspeção ao CMCG no mês de maio de 2011. Esses dados são de abril de 2011.

Figura 02 – Enquadramento do CMCG nos órgãos setoriais do Exército.



Fonte: < <http://www.exercito.gov.br/web/guest/estrutura-organizacional> > Acesso em: 24 fev. 2012.
Organização: Blós, 2012.

2.2 SITUANDO O COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE

Para falar sobre o CMCG, antes se faz necessário trazer um pouco da história do primeiro Colégio Militar, o Colégio Militar do Rio de Janeiro - Casa de Thomaz Coelho²⁸, e a linha histórica de criação dos demais Colégios do SCMB.

2.2.1 A Casa de Thomaz Coelho

Essa Instituição, cujo nome primeiro fora Colégio Imperial Militar, nasce em 1889, depois das duas tentativas fracassadas de Duque de Caxias, que propunha em 1853, e novamente em 1862, a criação de um “[...] colégio militar que amparasse os órfãos e os filhos dos soldados que morreram ou viessem a morrer, ou se inutilizassem na defesa da Independência, da Honra Nacional e das Instituições²⁹.” (CMRJ, 2012, p.01).

Depois de 1862, várias ações são feitas para se chegar à criação daquele Colégio: o Visconde de Tocantins, irmão de Caxias, presidente da Associação Comercial do Rio de

²⁸Em 1979, Colégio Militar do Rio de Janeiro recebe a designação histórica de “Casa de Thomaz Coelho”, pela Portaria do Ministro do Exército nº 378.

²⁹Trecho extraído de: <http://www.cmrj.ensino.eb.br/>

Janeiro, faz, em 1867, uma subscrição pública para “[...] a criação do Asilo dos Inválidos da Pátria, para onde seriam recolhidos e tratados os soldados na velhice ou os mutilados de guerra, além de ministrar a **educação** aos órfãos e filhos de militares.” (CMRJ, 2012, p. 01, grifo nosso). No ano seguinte, é inaugurado o Asilo, porém a instituição, com o passar do tempo, não mais cumpria um de seus objetivos – o de ministrar educação.

Foi então que, a partir de 1888, Thomaz José Coelho de Almeida, Ministro da Guerra, faz articulações para se efetivar a criação do colégio. Por fim, pelo Decreto nº 10.202, de 09 de março de 1889, nasce o Imperial Colégio Militar, concretizando o sonho de Duque de Caxias, que desde o fim da Guerra do Paraguai tentara tornar realidade uma instituição que viesse a amparar os órfãos que o conflito gerou. O antigo Palacete da Baronesa Itacurussá, mais tarde carinhosamente chamado pelos alunos e ex-alunos de Palacete da Babilônia, tornou-se sede do Imperial Colégio Militar que, após a Proclamação da República, passou a ser denominado Colégio Militar do Rio de Janeiro.

No dia de sua inauguração, a 06 de maio de 1889, o educandário conta com seus primeiros 44 alunos. Cinco anos depois, forma-se a primeira turma, constituída de sete alunos. Naquela ocasião, o formando José Ferreira da Graça Couto, primeiro colocado, inaugura o “Pantheon”³⁰. E hoje, mais de 100 anos passados, está lá, na rua João Francisco Xavier, 267, no Bairro Tijuca-RJ, o Colégio Militar do Rio de Janeiro, oferecendo educação de qualidade a seus quase 2000 jovens, crianças e adolescentes.

Pontuamos essa história de mais de um século de educação com alguns marcos significativos: a formatura da segunda turma (1895) foi realizada com a presença do Presidente da República, Dr. Prudente de Moraes; na solenidade de formatura da turma de 1901, compareceu o Presidente da República, Dr. Rodrigues Alves e diversas personalidades, entre elas, Santos Dumont; em 1920, o Colégio foi visitado por Alberto I, Rei da Bélgica, e pelo Príncipe herdeiro; 100 anos depois de sua criação, o Colégio recebe a sua primeira turma de discentes do sexo feminino. A revista Defesa Nacional noticia o fato:

³⁰ O “**Pantheon Literário**” do Colégio Militar do Rio de Janeiro – Casa de Thomaz Coelho destina-se a imortalizar aqueles alunos que se destacaram com aproveitamento acima do normal, quase beirando a genialidade. O **Prêmio Thomaz Coelho** é traduzido pelo recebimento do diploma respectivo e pela colocação do retrato do aluno agraciado no “Pantheon Literário” existente no Salão de Honra do CMRJ. Fazem jus a essa distinção os alunos que satisfizerem as seguintes condições:- ter cursado todas as anos do Ensino Fundamental e Médio no CMRJ;- ter se classificado em 1º lugar, pelo desempenho intelectual, no Ensino Fundamental, em todas as séries do curso; ter obtido o maior grau de promoção em todas os anos do curso, conforme regulado no Artº 142 do Regimento Interno do Colégio Militar do Rio de Janeiro (RICM/RJ);- ter sido aprovado com grau mínimo 9,5 em mais de dois terços das disciplinas e não tenha aprovação inferior a 6,0 nas demais, em relação a cada ano letivo. Fonte: <www.cmrg.ensino.eb.br/index.php?option...pantheon> Acesso: 21 fev. 2011. Os demais Colégios Militares, com critérios similares, têm seu Pantheon Literário.

Hoje, quando completa um século, passou a admitir meninas como alunas, por certo um ponto de inflexão em sua brilhante e benemérita trajetória e, talvez, uma abertura para que, no futuro, de igual modo que em West Point, brasileiras venham frequentar a Academia Militar das Agulhas Negras (BENTO, 1989, p. 105).

E assim também os outros colégios do Sistema passam a admitir alunas em seu corpo discente.

2.2.2 Os doze Colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)³¹

Como dissera o Barão Homem de Melo (1989), dos trabalhos daquela Casa, a de Tomaz Coelho, sairia uma marcha vitoriosa de boas ideias. E assim, aquela ideia primeira de criação de um Colégio Militar, cuja materialização se deu em 1889, passa às gerações seguintes os seus benefícios: no período de 1912 a 1994, mais Colégios Militares são criados. Porém, entre questões políticas e econômicas, nesse período, alguns são extintos, outros desativados temporariamente e outros reativados.

Em 1912, são criados dois Colégios Militares: o de Porto Alegre e o de Barbacena; em 1915-1916, ocorrem articulações, porém fracassadas, para extinção dos três colégios. Em 1919, cria-se o Colégio Militar do Ceará.

Por razões políticas, o Colégio Militar de Barbacena é extinto em 1925; vinte e três anos mais tarde, outros dois colégios são extintos: o do Ceará e o de Porto Alegre, restando apenas o Colégio Militar do Rio de Janeiro, talvez porque “[...] seus trabalhos têm em si essa bela imortalidade [...]”, como dissera Homem de Melo (1889, p. 2), que servem de alicerce sobre o qual se assenta a força para dar continuidade na implementação de ações para manutenção e criação de novos colégios.

Essa força surge anos mais tarde, quando o General Henrique Teixeira Lott, Ministro da Guerra, inicia uma nova fase de progresso para o ensino colegial no Exército. Então são criados, na década de 1950, outros quatro colégios: o Colégio Militar de Belo Horizonte (1955), o Colégio Militar de Salvador (1957), o Colégio Militar de Curitiba (1958) e o Colégio Militar de Recife (1959). Na década de 1970, são criados o Colégio Militar de Manaus (1971) e o de Brasília (1978). Este já previsto em despacho de 1959, pelo então Presidente Juscelino Kubitschek.

³¹ Informações disponíveis em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_historico.htm> Acesso em: 24 fev. 2012.

Os antigos Colégios de Porto Alegre e de Fortaleza (antes Colégio Militar do Ceará) foram transformados em Escolas Preparatórias e voltam a funcionar em 1962.

A década de 1980 assiste a um novo retrocesso no SCMB: os Colégios Militares de Belo Horizonte, de Salvador, de Recife e de Curitiba, apesar de prestarem relevantes serviços à educação, são fechados em 1988, voltando a serem reabertos quando assume a pasta do Exército o General Zenildo de Lucena, em 1993 (o de Curitiba passa a funcionar em 1995, apesar de o decreto de reabertura ser assinado em 1993). Nesse ano, a Fundação Osório passa fazer parte do Sistema. Em 1993, são criados os CMs de Juiz de Fora e de Campo Grande e, em 1994, o de Santa Maria. Na década de 1990, completa-se o conjunto dos doze Colégios que formam o SCMB.

O Sistema, dado seu caráter assistencial, cria em 2001 o curso na modalidade de ensino a distância (CEAD), coordenado pelo Colégio Militar de Manaus (CMM), com a finalidade de ministrar o ensino nos últimos quatro anos do nível fundamental aos dependentes de militares da região amazônica. Em 2002, o CMM tem a sua estrutura acrescida com a Seção de Ensino a Distância (SEAD). A partir daí, foi-se ampliando e passa a atender alunos do ensino médio e os dependentes de militares servindo no exterior. Em 2011, conta com 397 alunos, sendo 225 do ensino fundamental e 172 do ensino médio. Do total, 235 no Brasil e 162 no exterior.³²

2.2.3 Colégio Militar de Campo Grande - suas particularidades

Um dos herdeiros da Casa de Tomaz Coelho, o Colégio Militar de Campo Grande, foi criado pela Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho de 1993.

No ano de 1994, esse Colégio que acabara de nascer, um colégio sem rosto nem corpo, começava a tomar forma; era um embrião que buscava um espaço para se desenvolver. Foi numa das salas do antigo Centro de Informática, na 9ª Região Militar³³, complexo do Comando Militar do Oeste (CMO)³⁴, que o CMCG foi-se gestando: o Comandante, com uma equipe reduzida de militares, dá início à vida burocrática do Colégio. Nesse ano, em 27 de novembro e

³²Fonte: palestra do General Santos, diretor da DEPA, por ocasião de sua visita de inspeção ao CMCG no mês de maio de 2011. Esses dados são de abril de 2011.

³³“As regiões militares são grandes comandos territoriais, constituídos de um comando e de organizações militares de natureza variável. Há onze regiões militares no Exército.”, Art. 11, par. 1º (BRASIL, 2003).

³⁴O Comando Militar do Oeste mais o Comando Militar do Sudeste, o Comando Militar do Sul, o Comando Militar do Leste, Comando Militar da Amazônia, o Comando Militar do Planalto compõem os cinco Comandos Militares de Área do Exército. “Os C Mil A [Comando Militar de Área] constituem o mais alto escalão de enquadramento das Organizações Militares, é subordinado diretamente ao Comandante do Exército, competindo-lhe o preparo e o emprego operacional da Força Terrestre articulada na área sob sua jurisdição.”, Art. 10 (BRASIL, 2003).

em 04 de dezembro, realiza-se o primeiro concurso de admissão ao CMCG para selecionar, entre os 2350 candidatos inscritos, os 165 alunos que formariam, juntamente com os 39 amparados e transferidos, o corpo discente do CMCG, para cursar, no ano de 1995, a 5ª e a 6ª série do então primeiro grau e o 1º série do segundo grau.

Em dezembro, com a chegada dos oito militares do Quadro Complementar de Oficiais (QCO)³⁵, é elaborado o primeiro Plano Geral de Ensino do Colégio Militar de Campo Grande (PGE/CMCG), documento que regula o planejamento, a gestão e a execução do ensino da Instituição.

De dezembro de 1994 a janeiro de 1995, mais profissionais vão chegando ao Colégio para compor o corpo docente e o quadro administrativo, de forma que, para o início desse ano letivo, o CMCG conta com seis militares para o Comando e as chefias administrativo-pedagógicas, sendo dois coronéis, um major, dois capitães e um tenente, mais quatorze militares professores, oito do QCO e seis da reserva remunerada, e quatorze professores civis, além de oito monitores, um subtenente e sete sargentos. (CMCG, 1995) Ainda em janeiro, num transportar e organizar de mesas e cadeiras, num afixar de quadros (porque as lousas interativas chegariam bem mais tarde, 15 anos depois), num “recrutar” de mobiliários de diversos quartéis da cidade e de outras instituições, um espaço novo ia se constituindo no cenário educacional da Cidade Morena³⁶. O CMCG, como estrutura física, ia se formando para receber os seus primeiros alunos. Então a Afonso Pena, endereço da primeira sede do CMCG, começa a mudar seu retrato; o Casarão³⁷ dá início a uma vida, uma forma e uma dinâmica diferentes a essa avenida central. Os primeiros 197 alunos- 81 alunos da então 5ª série, 49 da 6ª e 74 do 1º ano- dão um colorido novo à avenida. O uniforme garança³⁸ cria uma nova paisagem ao entorno do Casarão, a dinâmica do tráfego urbano altera-se pela movimentação desses jovens cidadãos, no seu chegar e sair do novo espaço de educação. Essa movimentação começa acontecer em 06 de fevereiro de 1995, quando as aulas têm início no prédio da antiga sede do Quartel General da 9ª Região Militar, na avenida Afonso Pena.

³⁵Os oficiais do QCO são formados pela Escola de Formação Complementar do Exército- EsFCEx (antes denominada Escola de Administração do Exército-EsAEx).

³⁶Cidade Morena: como é chamada carinhosamente a cidade de Campo Grande por causa do tom roxo/avermelhado de sua terra. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_Morena. Acesso em: 22 mar. 2012.

³⁷Casarão refere-se ao CMCG.

³⁸Garança- a palavra garança refere-se ao uniforme (calça ou saia) de cor avermelhada. s.f. Planta trepadeira da família das rubiáceas, outrora cultivada no sul da França por sua raiz, que fornece uma substância tintorial vermelha.

Figura 03 - O Casarão – primeira sede do CMCG.



Fonte: Revista do Colégio Militar de Campo Grande, ano de 1997.

Em 13 de janeiro de 1997, com as novas instalações já concluídas, o CMCG transfere-se para a avenida Presidente Vargas, nº 2800, no bairro Santa Camélia, em Campo Grande-MS. A cerimônia de inauguração, organizada pelo CMO, ocorre em 24 de janeiro com a presença do Ministro do Exército, General de Exército Zenildo de Lucena, responsável pela criação do CMCG, juntamente com Paulo Renato de Souza, então Ministro da Educação.

O CMCG, como herdeiro das tradições da Casa de Thomaz Coelho, segue os mesmos pilares sobre os quais se assenta o Exército brasileiro: a hierarquia e a disciplina. A foto abaixo, de maneira muito simbólica, representa esses dois pilares.

Figura 04 - Colégio Militar de Campo Grande, na avenida Presidente Vargas.



Monumento ao Estudante³⁹, ao fundo Pavilhão de Comando – Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)
Fonte: Arquivo Neiva Blós.

É nesse espaço de aproximadamente 183.548.900 m² que transitam os mais de 1000 alunos, os 245 militares, entre praças e oficiais, e os 53 profissionais civis. Entre as salas de aula, o complexo desportivo, a biblioteca, as salas dos professores, o auditório, os ambientes

³⁹Monumento à Educação, inaugurado em 29 de junho de 2007 - a educação no Sistema Colégio Militar do Brasil. Como primeiros adornos surgem duas colunas jônicas [...] que ostentam as palavras “Hierarquia e Disciplina”, pilares constitucionais básicos em que se fundamenta o Exército Brasileiro. Fonte: Boletim Especial, 9 jun. 2007 (CMCG, 2007a).

destinados à administração e aos órgãos de apoio e os amplos pátios que circundam o Colégio é que acontece a educação das crianças, adolescentes e jovens da família garança.

Para além das seis salas de aulas do Casarão de 1995, o Colégio conta hoje com trinta e duas salas equipadas com lousa interativa, internet, *datashow* e carteiras do tipo universitária, mais nove salas montadas especificamente para as aulas de Inglês e Espanhol. Das trinta e duas salas, as dezessete da ala norte são destinadas aos alunos do ensino fundamental e as quatorze da ala sul, aos alunos do ensino médio. Cada conjunto de salas está voltado para o pátio interno onde acontecem as formaturas matinais.

Outros espaços compõem a estrutura física destinada ao ensino do CMCG: o SOLAR⁴⁰, uma biblioteca, os laboratórios de Química, de Física, de Biologia e de Informática, o ginásio coberto com quadra poliesportiva, cinco quadras sem cobertura, três campos de futebol, pistas de atletismo, duas piscinas e o auditório com 300 lugares. A reserva ecológica remanescente do cerrado é outro ambiente de estudos do CMCG, inclusive já foi *lócus* de pesquisa de mestrado⁴¹.

Esses ambientes e outros, que dão lugar à dinâmica administrativa, pedagógica e de apoio do Colégio, ocupam 19.405.567 m² de edificações que dividem espaço com o verde das várias espécies da flora e com o amplo gramado que as circundam. Na sua parte frontal, há um espaçoso pátio onde acontecem treinamentos e cerimônias cívico-militares.

Esse é o CMCG: sua estrutura física.

Para além dessa estrutura, vejamos o Colégio, que carrega as marcas daquela ideia primeira que motivou a criação do Colégio Imperial Militar - o seu caráter assistencial e também preparatório.

2.2.3.1 O pedagógico e o disciplinar no CMCG

Nas palavras de Thomaz Coelho, a criação do Colégio Militar tinha o “[...] intuito de proporcionar, aos filhos dos militares ou àqueles que desejam seguir a carreira das armas, os meios de receberem instruções que, em poucos anos, lhes abram as portas das Escolas Militares do Império.” (BENTO, 1989, p. 105).

⁴⁰SOLAR (Salão de Ofício, Lazer e Arte) - destinado às aulas de Educação Artística, no período matutino; às aulas de apoio pedagógico e às atividades do Clube de Xadrez, no contraturno.

⁴¹Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, “A busca da percepção homem/natureza dos alunos do Colégio Militar de Campo Grande, por meio de ações desenvolvidas num projeto interdisciplinar.”, por Márcia Rejane Riccione Melos.

O CMCG, criado 104 anos depois do Imperial Colégio Militar, juntamente com a reativação e criação de outros cinco, materializa as palavras do orador da inauguração daquele do colégio centenário, pois, como todos os colégios do Sistema, o CMCG está voltado para a formação integral de seus alunos, atendendo aos elementos centrais da proposta de sua existência. Mais de 100 anos depois, “[...] carregamos a imortalidade daquele momento de 06 de maio de 1889, como dissera o Conselheiro Barão Homem de Melo, no seu discurso de inauguração: ‘Senhores – Sobre a solenidade do momento presente pode agora descer a luz imortal do porvir.’ (MELO, 1889, p.01)” (Sujeito F).

O CMCG, ao longo dos seus 17 anos de atividades, sempre priorizando um ensino de qualidade, sem perder de vista seu caráter preparatório e assistencial, já formou mais de 1500 jovens. Em 1997, saíram de seu seio 58 formandos⁴², era a primeira formatura de conclusão do então 2º grau. De lá para cá, esses mais de 1500 jovens formandos seguiram os mais diversos cursos militares e universitários em instituições de mais renomada qualidade, como mostram os dados a seguir: 1º lugar geral e 1º lugar de Exatas, na UFMS (2007/2008); 2º lugar geral (vestibular de inverno), 1º lugar Administração, 1º lugar Análise de Sistemas e 1º lugar Engenharia Elétrica (vestibular de verão), na UFMS (2008/2009); 1º lugar Engenharia Mecatrônica, 1º Engenharia Bioquímica, na USP; 1º lugar Química e 1º Odontologia, na UNICAMP; 1º lugar Direito, na UCDB (2009/2010).

Além desses resultados, o Colégio tem comprovado a sua eficiência como instituição de ensino de qualidade, mediante indicadores oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Quadro 05- Posição do CMCG no ENEM.

CMCG	Média total	Nacional	Estado		Município	
			geral	pública	geral	pública
2009	704	46º	3º	1º	3º	1º
2010	700,99	49º	3º	1º	3º	1º

Fonte: Ministério da Educação/INEP.
Organização: Blós, 2012.

Quadro 06 - Avaliação do CMCG pelo IDEB.

ANO	CMCG	Município	Estado		Nacional	
			Pública	Todas	Pública	Todas
2007	6,5	4,2	3,9	3,7	3,8	3,5
2009	7,1	4,4	4,1	3,9	4,0	3,7

Fonte: MEC/INEP <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=395424>.
Organização: Blós, 2012.

⁴²Fonte: Revista do Colégio Militar de Campo Grande, ano de 1997.

Esses resultados, numa dinâmica orquestrada de fazeres pedagógicos e curriculares característicos do CMCG e em consonância com a legislação dos órgãos superiores na escala hierárquica do ensino do Exército, respondem ao prescrito na legislação federal de ensino: “garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 1988, Art. 206).

É nesse espaço-tempo, CMCG/2012⁴³, que os mais de 1000 alunos, do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, transitando entre as atividades pedagógicas de sala de aula, as atividades extraclasse (desportivas, culturais e cívico-militares) e a dinâmica disciplinar⁴⁴, recebem a educação formal.

O efetivo está distribuído em 32 salas de aula com média de 30 alunos; a organização das turmas responde a peculiaridades próprias do CMCG, e do SCMB, o que o diferencia de outros educandários. As turmas são formadas atendendo a critérios estabelecidos nas normas, de forma que sejam homogêneas entre si e heterogêneas internamente. Cada turma de aula é constituída de forma que o efetivo de meninos e de meninas seja bem próximo, não devendo exceder a diferença de 20%; e que os alunos de diferentes origens (concurso de admissão; transferência; inaptos e aptos com restrição na avaliação diagnóstica, repetentes e os promovidos do ano escolar anterior) sejam distribuídos quantitativamente pelas turmas. Somente as turmas do 3º ano do Ensino Médio podem ser organizadas atendendo a objetivos específicos, relacionados aos diversos concursos militares, aos vestibulares e ao Enem. Quatro instâncias pedagógicas do Colégio são responsáveis por essa organização: o Subdiretor de Ensino, em coordenação com a Seção Psicopedagógica, a Seção Técnica de Ensino e o Corpo de Alunos.

As turmas são denominadas seguindo um sistema numérico, por exemplo: a 601, a 602 e a 603 são as três turmas do 6º ano; a 701, a 702, a 703 e a 704 são as do 7º ano. Os alunos são identificados por um número, seguido de seu nome de guerra⁴⁵.

Além dessa organização para o desempenho da atividade-fim do Colégio – o ensino, o efetivo de alunos atende a outro tipo de organização, traço peculiar ao CMCG: constitui-se de três grandes grupamentos, as três companhias de alunos, que no conjunto formam o batalhão escolar. A primeira companhia é formada pelos alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio; a segunda, pelos alunos do 8º e do 9º ano e a terceira, pelos alunos do 6º e do 7º ano do ensino fundamental. Cada companhia está sob o comando de um militar oficial e conta com uma

⁴³ Como anunciamos na Introdução, são apresentados alguns dados fora do recorte temporal 2007-2010.

⁴⁴ Disciplinar: o regime disciplinar dos CM é de natureza educativa, visa à educação integral do aluno e fundamenta-se nos padrões éticos da sociedade brasileira e nos valores do Exército Brasileiro (R-69, Art. 75).

⁴⁵ Nome de guerra: exemplo Aluno João, nº 1001.

equipe de sargentos – os monitores⁴⁶, que acompanha e controla as atividades dos alunos: horários, falta às aulas, apresentação do uniforme, entrega de comunicados aos pais, deslocamento dos alunos para as salas de aulas, para o complexo desportivo, para o auditório e para o pátio de formatura.

Grande parte desses monitores são pedagogos ou formados em diversas licenciaturas, o que lhes confere habilidade no trato com os alunos. As três companhias de alunos, subordinadas ao Corpo de Alunos, têm inúmeras atribuições contidas no Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM), como: exercer o acompanhamento da conduta do aluno e atuar preventivamente na correção de comportamentos inadequados às obrigações do discente; ministrar instrução cívico-militar, de acordo com as orientações previstas nas normas; orientar e acompanhar o aluno em todas as atividades escolares; promover formaturas diárias com pauta de assuntos, respeitando os horários disponíveis, estimulando e despertando práticas socioculturais (BRASIL, 2009b).

Toda manhã, antes de adentrarem as salas de aula, os alunos são colocados em forma (enfileirados por turma) nos dois pátios centrais, o ensino fundamental na ala norte e o médio na sul. Essa dinâmica é de responsabilidade das companhias de alunos. No primeiro momento, os alunos chefes de turma⁴⁷ organizam as turmas de sua responsabilidade em quatro colunas, fazem o levantamento das faltas e, em seguida, apresentam aos sargentos monitores, que por sua vez apresentam o grupamento pronto ao comandante da companhia para receberem orientações gerais e de caráter disciplinar. Cinco minutos antes do início das aulas, as turmas são conduzidas às salas pelos respectivos chefes e cada aluno ocupa seu lugar definido no carômetro⁴⁸. Quando os professores adentram o recinto, o chefe de turma dá comando a todos os alunos para que fiquem em pé e em posição de sentido para serem apresentados ao professor. Esse procedimento se repete toda vez que há troca de professores na sala ou após os intervalos.

A organização dos alunos, enfileirados no pátio durante as formaturas e sentados na sala de acordo com o carômetro, é tratado por Foucault, que diz “Haverá em todas as salas lugares determinados para todos os escolares [...] cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas [...]” (LA SALLE, 1669, apud FOUCAULT, 2000, p. 126). Esse ritual é uma rotina já internalizada

⁴⁶Os monitores, de acordo com a IG 60-03 (BRASIL, 2005a), Art. 4º, são considerados agentes diretos do ensino, ao lado dos professores civis e militares e dos instrutores.

⁴⁷Chefe de turma é o aluno indicado pelo monitor para organização da turma; a cada semana há nova indicação.

⁴⁸Carômetro: é o mapa da distribuição dos alunos na sala de aula, com a foto de cada um.

na conduta do aluno pertencente à família garança. Colocar-se em forma, envergar o uniforme, usar a boina, prestar continência⁴⁹, participar dos desfiles são elementos que começam a se integrar no cotidiano do aluno já antes mesmo de iniciarem as aulas. Para se adaptar a essa nova realidade, os alunos recém-chegados ao CMCG recebem, durante a semana que antecede o início das aulas, a chamada semana zero, instruções e orientações de variadas ordens: uso correto do uniforme, particularidades da ordem unida, canções e hinos, além de orientações diretamente ligadas à área de ensino.

A partir do momento que o aluno enverga pela primeira vez o uniforme⁵⁰, ele passa a sentir-se integrado efetivamente à família garança. O uniforme só pode ser usado a partir do momento em que o aluno coloca oficialmente a boina pela primeira vez. A solenidade de entrega ocorre durante uma formatura do batalhão escolar, quando a boina é colocada pelos seus familiares. A boina vermelha representa as cores heráldicas do Exército, significando a incorporação do aluno às fileiras dos Colégios do SCMB.

Dois momentos de celebração marcam a simbologia dessa peça do uniforme: a formatura de entrega da boina, quando o aluno a usa pela primeira vez; e a formatura de conclusão do ensino médio, momento em que o formando a usa pela última vez como integrante da família garança. São dois momentos festivos, como “falam” as fotos abaixo.

Figura 05 – Formatura de entrega da boina – 13 mar. 2009.



Fonte: Álbum fotográfico do Colégio Militar de Campo Grande, ano de 2009.

⁴⁹Art. 14 A continência é a saudação prestada pelo militar e pode ser individual ou da tropa. § 1º A continência é impessoal; visa a autoridade e não a pessoa (BRASIL, 1997, p. 3).

⁵⁰Uniformes dos Colégios do SCMB: de gala, o garança, o de uso diário e o abrigo desportivo que, eventualmente, podem ser encontrados em alguns CMs, geralmente substituindo o diário em dias que há Ed. Física, quando o aluno permanece em horário contraturno no Colégio ou quando há passeios ou viagens externas ao colégio. É o único traje diferente entre os Colégios Militares.

Figura 06 – Formatura de conclusão do ensino médio.



Fonte: Revista do Colégio Militar de Campo Grande, ano de 2007.

O aluno, desde o momento que recebe sua boina até o momento em que a “devolve” ao mundo garança, movimenta-se entre os dois pilares do Exército. Por exemplo, a ascendência que o aluno-chefe tem em relação à sua turma é indicativa de sua posição hierarquicamente superior aos demais, no aspecto disciplinar e organizativo; assim a escala hierárquica, que é característica basilar própria dos militares, também se aplica aos alunos, como dissera o fundador do Imperial Colégio Militar “Os alunos constituirão um corpo, ao qual será aplicado o regime disciplinar, econômico e administrativo dos corpos do Exército, salvo o que não for praticável, em razão da idade dos mesmos alunos.” (THOMAZ COELHO, 1889, apud BENTO, 1989, p. 105).

Nessa perspectiva hierárquica, há precedência dos alunos dos anos escolares de maior nível escolar sobre os demais; no batalhão escolar, os graus da hierarquia definem-se entre o posto de coronel-aluno e a graduação de cabo-aluno. Para a promoção desses alunos, alguns critérios são observados, como a nota global anual, o comportamento e a nota de conceito do comandante do corpo de alunos. Outro fator determinante é a falta aos trabalhos escolares, que se configura num elemento impeditivo para o aluno concorrer às promoções, seria a “micropenalidade do tempo” (FOUCAULT, 2000, p. 149). Tais critérios dão mostra do objetivo de graduar o aluno nos diversos graus da hierarquia militar que é promover como recompensa pela aplicação nos estudos e pelo comportamento escolar exemplar, “[...] tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar.” (BRASIL, 2009^a, p. 33).

Essas questões estão assentadas nos dois pilares do Exército brasileiro: a hierarquia e a disciplina⁵¹, como mostra o Manual do Aluno:

O regime disciplinar, com suas consequências na formação do adolescente, influenciando na conduta do aluno, dentro e fora do universo escolar, deve criar condições para que o desenvolvimento de sua personalidade se processe em consonância com os padrões éticos da sociedade brasileira, incorporando-lhe os atributos indispensáveis ao seu crescimento social. As Normas Reguladoras do Regime Disciplinar (NRRD) sistematizam as relações disciplinares a que está submetido o corpo discente do CMCG. As normas disciplinares devem ser encaradas como um instrumento a serviço da formação integral do aluno, não sendo tolerável o rigor excessivo, que as desvirtua e deforma, tão pouco a benevolência, que as compromete e degenera. (CMCG, 2011, p. 42).

Alguns mecanismos de controle são acionados para manter a disciplina do aluno, tanto em sala de aula como em quaisquer outras situações, nas formaturas, nas atividades desportivas, nos momentos de intervalos. Um dos mecanismos é o Fato Observado (FO) que se constitui no “[...] registro de qualquer ato relevante praticado pelo aluno e, como tal, não constitui medida disciplinar, e sim um instrumento acessório na atividade educacional, podendo ser classificado em POSITIVO ou NEGATIVO.” (CMCG, 2011, p. 49, grifo do autor). Será negativo quando o aluno incorrer em uma das faltas disciplinares relacionadas no Apêndice I-Anexo E do Regimento Interno dos Colégios Militares (Anexo 03).

As medidas disciplinares modificam o grau do comportamento, que é classificado por grau numérico: 10,0 Excepcional; 9,0 a 9,99 Ótimo; 6,0 a 8,99 Bom; 5,0 a 5,99 Regular; 3,0 a 4,99 Insuficiente; 0,0 a 2,99 Mau. No quadro a seguir, apresentamos a qualificação e a quantificação das gratificações, pelo desempenho positivo do aluno, e das faltas disciplinares, que, nas palavras de Foucault (2000, p. 149) consistem na “[...] micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligências, falta de zelo), de maneira de ser (grosseria, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira) [...]”.

⁵¹Hierarquia e disciplina: § 1º A hierarquia militar é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas. A ordenação se faz por postos ou graduações; dentro de um mesmo posto ou graduação se faz pela antiguidade no posto ou na graduação. O respeito à hierarquia é consubstanciado no espírito de acatamento à sequência de autoridade. § 2º Disciplina é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo.- Estatuto do Militares; Art. 14º (BRASIL, 1980).

Quadro 07 – Medidas disciplinares traduzidas em valores numéricos.

Medidas disciplinares	Valor
Advertência	-
Repreensão	- 0,3
AOE	- 0,5
Retirada	- 0,5 (por dia)
Elogio coletivo em BI ⁵²	+ 0,1
Elogio individual em BI	+ 0,3
Aluno aprovado	+ 0,5
Aprovado em recuperação	+ 0,2

Fonte: Manual do Aluno, do Colégio Militar de Campo Grande. (CMCG, 2011).

O quadro 07 traduz a prática do Colégio na aplicação de mecanismos de gratificação e de sanção com os valores numéricos, que são acrescidos ou subtraídos da nota de comportamento do aluno. Esses dois mecanismos, permitem caracterizar

[...] a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; [...] temos uma distribuição entre polo positivo e polo negativo, todo comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus alunos. É possível, além disso, estabelecer uma quantificação [...] traduzida em números. (FOUCAULT, 2000, p. 151).

A qualificação a que se refere Foucault está expressa pelos elementos relacionados, no quadro 07, na coluna “medidas disciplinares” e a quantificação, na coluna “valor”.

No que se refere à parte pedagógica, há também peculiaridades e todo um ritual pedagógico que se osquestram harmonicamente, pelo menos regulamentar e documentalmente. Não discutimos aqui a relação de poder que se estabelece na dinâmica dos trabalhos. Em se tratando das aulas, elas seguem o previsto nos Planos de Execução de Trabalhos (PETs), nos quais consta o planejamento esmiuçado de todas as atividades pedagógicas de cada bimestre letivo. Esse documento é organizado pelo professor com base nos Planos de Estudo (PLAEST/Ens. Fundamental) e nos Planos de Disciplinas (PLADIS/Ens. Médio), onde estão inscritos os objetivos, a relação de conteúdos, a carga horária e o conteúdo das provas bimestrais de cada disciplina da grade curricular.

A avaliação segue as recomendações previstas nas Normas Internas de Avaliações Educacionais/NIAE (BRASIL, 2010b) e compõe-se de três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. A formativa consiste na realização de diversas atividades, no dia a dia da sala de aula, que indicam o desenvolvimento dos alunos, seus aspectos positivos e negativos. A avaliação diagnóstica (AD), para ingresso no SCMB:

⁵² BI – Boletim Interno.

É um instrumento de avaliação de conteúdos da área cognitiva que visa a verificar o nível de absorção de pré-requisitos, em uma ou mais disciplinas indispensáveis à continuidade dos estudos no ano escolar pretendido pelo responsável para o seu dependente [...] Serão aplicados testes de avaliação antes da efetivação da matrícula do candidato que poderão reclassificá-lo, após confirmação por seus responsáveis, segundo prescrevem o regulamento e o regimento interno dos CM, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 2010b).

A avaliação somativa consiste nas Avaliações de Estudo (AE), nas Avaliações Parciais (AP) e Trabalhos Interdisciplinares (TI). A AE é elaborada de acordo com orientações sistematizadas e critérios previstos na NIAE, por exemplo, o grau de dificuldade das questões deve estar em torno de 20% de itens fáceis, 60% de médios, 15% de difíceis e 5% de muito difíceis. Obrigatoriamente a prova deve ser composta de itens objetivos e discursivos. Essa avaliação passa pela análise de diversos profissionais: coordenador de disciplina, chefe de seção, chefe da seção técnica de ensino, chefe da divisão de ensino. Alguns analisam a parte específica de conteúdo; outros, a parte técnica da montagem da prova. Tal processo leva a inúmeras reformulações da prova até chegar ao Comandante para sua aprovação. Há uma ficha de análise específica para esse fim (Anexo 04).

As avaliações parciais (AP) constituem-se de verificações imediatas (VI)⁵³, trabalhos extraclasse, trabalhos em grupo e outros instrumentos julgados necessários; são de responsabilidade do professor, não passando pela análise da equipe técnica. Nessa modalidade, o professor tem mais autonomia para fazer avaliações que julga mais adequadas ao processo ensino-aprendizagem e, dessa forma, articular-se em sala de aula e no contexto de sua seção, numa postura crítico-reflexiva, para garantir processos avaliativos que levem em conta as competências de pensar do aluno: a argumentação, a reflexão e a criticidade ante a realidade. Para isso, primeiro deve promover uma formação que “[...] ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores.” (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

Os Trabalhos Interdisciplinares (TI) e os trabalhos dos clubes também fazem parte do processo avaliativo. A natureza desses trabalhos, que em princípio deveriam ser desencadeadores de uma formação pautada na construção do conhecimento coletivo, da discussão e da reflexão, constituem-se, dialeticamente, eventos educativos destinados a uma avaliação quantitativa. Em última instância, reverte-se em nota, “um instrumento de

⁵³ VI: são aplicadas inopinadamente, no final de uma aula ou de uma unidade didática, com duração de aprox. 20 minutos.

meritocracia”⁵⁴. OS TIs compõem a nota das avaliações do 3º bimestre e os clubes são quantificados com a bonificação de até um ponto (1,0) na nota de AP.

Esse sistema de avaliação é traço comum a todos os Colégios do SCMB. O que singulariza o CMCG, nesse aspecto, é que o Colégio apresenta um instrumento a mais de avaliação para compor a AP, a chamada avaliação marcada (AM).

Além dessa dinâmica de avaliativa, o Colégio volta-se para outros aspectos de igual importância para a formação do aluno, são as várias possibilidades que lhe são oferecidas para complementação de sua formação: atividades diversas de caráter lúdico, recreativo e desportivo.

Essas atividades, sistematizadas em forma de clubes e desenvolvidas no contraturno, são organizadas por iniciativa dos professores para responder a necessidades específicas e são de participação voluntária dos alunos. Há os clubes artísticos e os voltados para estudos ligados às disciplinas escolares: o Clube de Teatro em Inglês, Clube de Ciências, Clube de Botânica, Clube de História, Clube de Espanhol, Clube de Geografia, Clube de Meteorologia, Clube de Xadrez, Clube do PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental)⁵⁵, Clube de Jornalismo, Clube da Tutoria. Além desses, o Colégio oferece os clubes esportivos: de Hipismo, de Atletismo, de Basquetebol, de Tênis, de Natação, de Voleibol, de Futsal, de Handebol, de Orientação, de Esgrima, de Judô.

O estabelecimento de critérios para a organização dos clubes, de início, era descentralizado. Cada coordenador estabelecia as regras dos seus respectivos clubes: condições de funcionamento, objetivos, efetivo de alunos, horário e forma de avaliação. Mas, à medida que mais clubes foram sendo instituídos e para manter uniformidade nos procedimentos, a Seção de Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (CoPeSE) criou um documento para regular o seu funcionamento, estabelecendo critérios gerais para o ingresso e a permanência dos alunos nos clubes, ligados à nota e ao comportamento. A organização e o funcionamento continuam sendo de responsabilidade de cada professor orientador, cabendo à CoPeSE a supervisão geral das atividades.

⁵⁴ Há uma discussão a respeito de avaliação como promotora de inclusão ou de exclusão (ROMÃO, 2005) e avaliação qualitativa (DEMO, 2005).

⁵⁵ O PEI é um programa de intervenção cognitiva. Seu objetivo principal é desenvolver a capacidade do organismo humano de tornar-se modificável através da exposição direta aos estímulos do ambiente e às experiências da vida e de modificar-se pelas oportunidades formais ou informais de aprendizagem (FEUERSTEIN, 1980 apud MEIER; GARCIA, 2007). É composto de 14 instrumentos de, aproximadamente, 20 páginas cada, a ser aplicado por um mediador formado por meio de um centro autorizado pelo Centro Internacional de Desenvolvimento do Potencial da Aprendizagem, Jerusalém (ICELP). Faz parte da Teoria da Modificabilidade Cognitiva criada por Reuven Feuerstein.

Os clubes ligados à área desportiva, além de desenvolverem o espírito de corpo, têm como foco a preparação dos alunos para participarem das Olimpíadas dos Colégios Militares/Jogos da Amizade e dos diversos campeonatos, em nível municipal, estadual e nacional. O resultado desse trabalho tem dado ao Colégio muitas vitórias em diversas competições, dentre as quais se destacam:

Quadro 08 - Resultados das competições desportivas. Anos: 2010/2011.

Modalidade	Nível	Classificação	Participantes	Ano
Orientação	Municipal	1º	7 alunos	2010
	Estadual	1º	4 alunos	
	Nacional	1º	7 alunos	
		2º (2ª etapa)	2 alunos	
		4º (2ª etapa)	1 aluno	
Natação	Municipal	3º (50m peito)	1 aluno	
		2º (50m costas)	1aluno	
Atletismo	Municipal	1º	7 alunos	
	Estadual	1º	7 alunos	
Futsal	Municipal	4º (masculino mirim)	1 aluno	
Handebol		3º (masculino mirim)	1 aluno	
Atletismo		1º (200m)	1 aluno	
		1º (medley)	4 alunos	
Atletismo	Estadual	1º (200m)	1 aluno	
		1º (4 x 75)	4 alunos	
Orientação	Estadual	1º	5 alunos	2011
	Nacional	1º	1 aluno	
		3º	1 aluno	
Natação	Municipal	2º (50m livre)	2 alunos	
		2º (50m borboleta)	1 aluno	
		2º (50m peito)	1 aluno	
		2º (100m peito)	1 aluno	
Atletismo	Municipal	1º (200m)	1 aluno	
		1º (medley)	4 alunos	
	Estadual	1º (75m)	2 alunos	
		1º (200m)	1 aluno	
		1º (400m)	1 aluno	
		1º (salto em altura)	1 aluno	

Fonte: Relatório da Seção de Educação Física do CMCG/2012.

Organização: Blós, 2012.

Outro destaque na área desportiva é a conquista do 1º lugar na competição Seletiva Nacional Sub-17 de Judô, realizada em Fortaleza-CE, vaga para o Pan Americano na Guatemala/2012. Também são conquistas do CMCG nos Jogos da Amizade, realizados pelos Colégios Militares do centro-sul: duas classificações em 1º lugar no judô (ligeiro) e duas em 2º

(no meio leve); 1º lugar no basquete feminino; 2º colocado no futsal masculino e 3º no handebol feminino; 1ª colocação no atletismo (400m e salto em altura) e 2º, 200m, 800m, 1500m.

Os clubes voltados para a área cognitiva tem contribuído, de um lado, para desenvolverem-se as potencialidades cognitivas do aluno como também servem de apoio para o desenvolvimento de atributos diversos, como a afetividade, o espírito de colaboração, a fluência verbal e a desinibição. Muitos destaques, resultado da participação dos alunos nos clubes, revelaram-se no cenário da educação nacional, citamos:

- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP /2010): 11 medalhas de ouro, 14 de prata, 09 de bronze e 16 menções honrosas;
- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP/2011): nos níveis I, II e III, 10 medalhas de ouro, 07 de prata, 12 de bronze e 20 menções honrosas;
- Olimpíada de Geografia-Viagem do Conhecimento/2011: 1º lugar.

Pelos resultados expostos, damos mostra da preocupação do CMCG em desenvolver um ensino de qualidade. Para manter esse nível, além das práticas rotineiras e sistematizadas do ensino, o Colégio cria alguns mecanismos que se constituem estímulos à aprendizagem e à disciplina, dando ao aluno a possibilidade de: assumir a Chefia de turma, ser promovido no Batalhão Escolar; receber Medalha de Aplicação; ser inscrito na galeria de alunos destaques; assinar o Livro de Honra; receber elogio em Boletim Interno (BI); receber alamar; ser inscrito no quadro de honra “Pantheon”; integrar a Legião de Honra; ser nomeado monitor/tutor (CMCG, 2011).

Esses mecanismos configuram uma educação pautada na meritocracia. Tal traço está nas origens da implantação da educação formal no Brasil desenvolvida pelos jesuítas que, embora “[...] não tivessem no bolso da batina seu método de ensino, já praticavam a avaliação competitiva [...]” (ROMÃO, 2005, p. 121).

Outra característica do ensino jesuítico é a emulação, ou seja, o estímulo à competição entre os indivíduos e as classes [...] Os alunos que mais se destacam são incentivados à emulação com prêmios concedidos em solenidades pomposas, para as quais são convocadas as famílias, as autoridades eclesiásticas e civis, a fim de dar-lhes brilho especial (ARANHA, 2001 apud ROMÃO, 2005, p. 121).

Figura 07 - Aluna agraciada no programa de estímulos à aprendizagem e à disciplina.



Fonte: Manual do Aluno, do Colégio Militar de Campo Grande. Ano: 2011

De todos os mecanismos mencionados, dois apresentam uma peculiaridade comum, que os distingue dos demais pela atuação em prol do bem comum: a Legião de Honra e a monitoria/tutoria. Tornar-se legionário e tutor representa não apenas uma forma de recompensa de boa atuação como aluno e sim ser solidário com o outro, auxiliando-o nas suas dificuldades.

O CMCG, sedimentado no que prevê a legislação - “A educação [...], inspirada [...] nos ideais de solidariedade humana [...]” (BRASIL, 1996, p.1) - e tendo como um dos objetivos o desenvolvimento de área afetiva, como a cooperação, a iniciativa, a ética, para formar cidadãos solidários, desenvolve ações que concretizam o espírito de cooperação, de coleguismo, de ajuda mútua entre os alunos. A Legião de Honra⁵⁶ e o Clube da Tutoria materializam tal questão.

A Legião de Honra funda-se na lealdade e honestidade, iniciativa e nobreza de atitude, disciplina e camaradagem, estudo e amor à cultura e respeito às normas do Colégio - princípios esses do Código de Honra, cultivados e praticados pelos legionários, instituído pela DEPA, em 1994. A Legião foi criada em junho de 1964, no Colégio Militar de Porto Alegre, o pioneiro no SCMB. Hoje está presente nos doze Colégios Militares. Seu primeiro Código de Honra tinha os seguintes princípios: verdade e honestidade acima de tudo, amizade e camaradagem a qualquer momento, imposição pela atitude e iniciativa de estudar e primar pela cultura.

⁵⁶ Teve como inspiração a Legião de Honra francesa criada pelo Primeiro-Cônsul General Napoleão Bonaparte, em 1802, com o fim de recompensar os cidadãos que se houvessem distinguido por feitos militares na defesa da Liberdade ou por outros méritos civis ou militares, qualquer que fosse a origem do cidadão.

O aluno, para tornar-se um legionário, deve preencher os seguintes requisitos: ser indicado pelos comandantes de companhia, desde que esteja no comportamento excepcional, ter nota igual ou superior a cinco em todas as disciplinas e estar cursando o CM desde o início do ano letivo considerado, e aprovado em assembleia com base nos parâmetros do Código de Honra.

Fazem parte da Legião de Honra em torno de 100 alunos, correspondendo aos 10% do efetivo do CMCG. Todo legionário tem como compromisso cooperar com a disciplina do Colégio e na educação dos alunos novos, orientando e apoiando os colegas tanto nos aspectos disciplinares, como de ensino e no relacionamento interpessoal. Uma das ações práticas é o trabalho de apadrinhamento, em que cada legionário “adota” um colega para acompanhá-lo em seus estudos. Além desse trabalho, e dentro da perspectiva da cooperação, os legionários são incentivados a participar do Clube da Tutoria.

O Clube da Tutoria tem por finalidade desenvolver um trabalho de caráter cooperativo entre aluno-tutor e aluno-tutorado. Consiste no trabalho de um grupo de alunos voluntários, que auxiliam professores e alunos da SEPpe, nas atividades atinentes ao apoio pedagógico. O Clube, de início denominado Clube da Monitoria, foi criado no 2º bimestre de 2008, de acordo com o previsto em norma: “Dependendo das necessidades pedagógicas específicas [...], serão criados clubes e oficinas para oferecer aos alunos atividades lúdico-cognitivas de complementação a conteúdos específicos de cada disciplina da SEPpe.”(CMCG, 2008, p. 11).

As discussões e o relatório do GT-4, do “III Seminário–DEPA e V Simpósio de Educação–CMCG” (CMCG, 2009), apontam que essa dinâmica de trabalho faz parte da cultura escolar de todos os Colégios do Sistema e há uma convergência de posicionamento dos CMs no que se refere à compreensão da importância da atividade tutorial como auxílio ao docente, em suas atividades de sala de aula e, em especial, como apoio a um colega, de maneira individualizada. O que singulariza o CMCG nesse aspecto é a existência de um Clube de Tutoria.

2.2.3.2 O corpo docente do Colégio

Enfim, nesse amplo contexto do ensino no CMCG cabe a apresentação dos profissionais que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem: os professores.

O quadro docente do Colégio é bastante heterogêneo, constituído de professores militares e civis. Os professores militares são oriundos de diferentes categorias: do Quadro

Complementar de Oficiais do Magistério (QCO), são profissionais licenciados em universidades civis que, mediante concurso público, ingressam como oficiais de carreira do Exército brasileiro. Seu treinamento militar é realizado na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx). Os Oficiais Técnicos Temporários (OTT) e os militares Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC)⁵⁷ são professores temporários. Compõem também o efetivo docente alguns militares de armas, com curso de graduação, que são direcionados para a área do ensino para ministrarem aulas. Os professores civis têm duas formas de ingresso ao Colégio, por concurso público ou por contratação pela Associação de Pais e Mestres (APM).

Quadro 09 - Corpo docente do Colégio Militar de Campo Grande.

Professores militares e civis	Quantidade
Militares QCO (Quadro Complementar de Oficiais)	25
Militares/outras armas (Infantaria, Engenharia, Cavalaria)	06
Militar QAO (Quadro Auxiliar de Oficiais)	01
Militares OTT (Oficiais Técnicos Temporários)	29
Militares PTTC (Prestadores de Tarefa por Tempo Certo)	03
Servidores Civis (Concursados)	44
TOTAL	108

Fonte: M. Silva, 2011.

Esses profissionais, heterogêneos na forma de ingresso ao Colégio, também o são quanto no grau de qualificação. Poucos deles estão apenas no nível da graduação, a maioria são pós-graduados, em nível *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou estão em processo de estudo, como mostra o quadro 10. Isso é indicativo da preocupação dos gestores do sistema de ensino do Exército com o desenvolvimento profissional de seu efetivo.

Quadro 10 - Qualificação dos profissionais docentes do CMCG/2012.

Graduação	Especialização	Cursando Especialização	Mestrado	Cursando Mestrado	Doutorado	Cursando Doutorado
32	28	10	22	10	02	04

Fonte: M. Silva, 2011.

Organização: Blós, 2012.

Os professores, na articulação de seus saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2010), movimentam-se regidos pelas orientações/atribuições definidas em diversos documentos que prescrevem a vida orgânica do Colégio. Quatro documentos dialogam entre si para manter, num circuito fechado, as atribuições dos professores: o Regimento Interno dos Colégios Militares (BRASIL, 2009b), o Regulamento dos Colégios Militares (BRASIL,

⁵⁷ PTTC são os militares da reserva remunerada que voltam a prestar serviço ao Exército.

2008b), as Instruções Gerais para Docentes Cívicos-IG 60-01 (BRASIL, 2005b) e as Instruções Gerais para os Professores Militares- IG 60-02 (BRASIL, 2005c).

Todas as atribuições previstas sinalizam o caráter hierárquico que rege os fazeres pedagógicos do CMCG e de todos os colégios do SCMB. As missões de atores profissionais de uma escala hierárquica se encadeiam nas dos outros. As três atribuições atinentes ao professor a seguir mostram a dependência de um setor em relação ao outro:

[...] planejar, organizar, elaborar e executar os PET e PA sob sua responsabilidade coerentes com o Quadro de Distribuição de Tempo (QDT) distribuído pela STE e o programa de ensino da área de estudo ou da disciplina (BRASIL, 2009a, p. 15);
 [...] realizar efetivo e contínuo acompanhamento do desempenho escolar do aluno, visando a detectar eventuais dificuldades no processo ensino-aprendizagem, responsabilizar-se também pela recuperação dos alunos participando de imediato à SPscPed e ao Ch Sec Ens (BRASIL, 2009a, p. 15);
 [...] elaborar estudos didático-pedagógicos, quando instruído a fazê-lo ou por iniciativa própria, visando ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, submetendo-os ao Chefe da Subseção da Disciplina para apreciação (BRASIL, 2008b, p. 16).

Movimentando-se em torno dessas e de outras atribuições é que os professores desenvolvem, além das atividades específicas de sala de aula, diversas outras atividades ligadas diretamente ao ensino, como o trabalho dos clubes, atividades culturais, visitações a instituições de ensino e a organizações militares, trilhas e passeios ecológicos, justamente porque cabe ao professor “[...] buscar a integração de sua disciplina com as demais e com o cotidiano dos alunos.” (BRASIL, 2005c, p. 31).

Somadas a essas atribuições, os docentes realizam atividades administrativas. Particularmente os professores militares têm como incumbência fazer sindicâncias e procedimentos administrativos diversos, participar de representações externas, tirar serviços de oficial de dia, ministrar instrução de quadros. Os civis, por vezes, são convocados a assumir determinadas tarefas administrativas. Essas incumbências advêm do Art. 22 do Regulamento dos Colégios Militares (BRASIL, 2008b, p. 16) que prevê como atribuição dos professores “[...] executar as atividades de administração escolar que lhes sejam afetas, conforme determinado pela Direção de Ensino e - cumprir disposições regulamentares, instruções, diretrizes, normas e ordens que regem a administração escolar.”.

Além das atribuições prescritas em diversos documentos, também a organização da equipe pedagógica do Colégio situa o profissional numa escala hierárquica: os professores estão subordinados diretamente aos coordenadores de ano e aos chefes de Seção de Ensino, no seu cotidiano escolar.

Os chefes de seção têm como encargo convocar e reunir os professores de seu ano escolar para a fixação dos programas comuns do Colégio; devem supervisionar as verificações da aprendizagem (VI) para alertar os professores sobre qualquer resultado discrepante. Os coordenadores de disciplina são responsáveis, principalmente, pela coordenação e controle das avaliações das disciplinas em cada ano, além de garantir a necessária continuidade interserial dos conteúdos (BRASIL, 2010a).

Nessa direção, apresentando o movimento do professor na cadeia hierárquica das relações pedagógicas, guiado pelos diversos documentos que regem sua vida profissional na instituição, abordaremos outro aspecto ligado ao profissional - a avaliação.

Os docentes são periodicamente avaliados pela equipe gestora do Colégio. Uma das formas de avaliação são as observações das aulas, pelo coordenador da disciplina e pelo chefe de seção. O instrumento usado nesse caso é a Ficha para Observação da Atuação de Docentes. Os resultados obtidos pelos discentes em provas e as observações das reuniões pedagógicas entre os docentes e, ainda, a atuação da COPEMA⁵⁸ em investigação da atuação do docente em situações delicadas são outros elementos que dão subsídio para a avaliação do professor.

Conforme preconizam as NIAE, essa avaliação tem como objetivo melhorar o processo ensino-aprendizagem, pois, a partir de dados levantados nos instrumentos de avaliação, a Divisão de Ensino toma providências no sentido de melhorar o desempenho dos professores, oferecendo-lhes oportunidades de aperfeiçoamento, promove reuniões para divulgação de experiências pedagógicas vividas pelos docentes em reuniões didático-pedagógicas da DEPA, faz divulgação de pesquisas e trabalhos dos docentes, visando ao estímulo e ao reconhecimento profissional (BRASIL, 2010b).

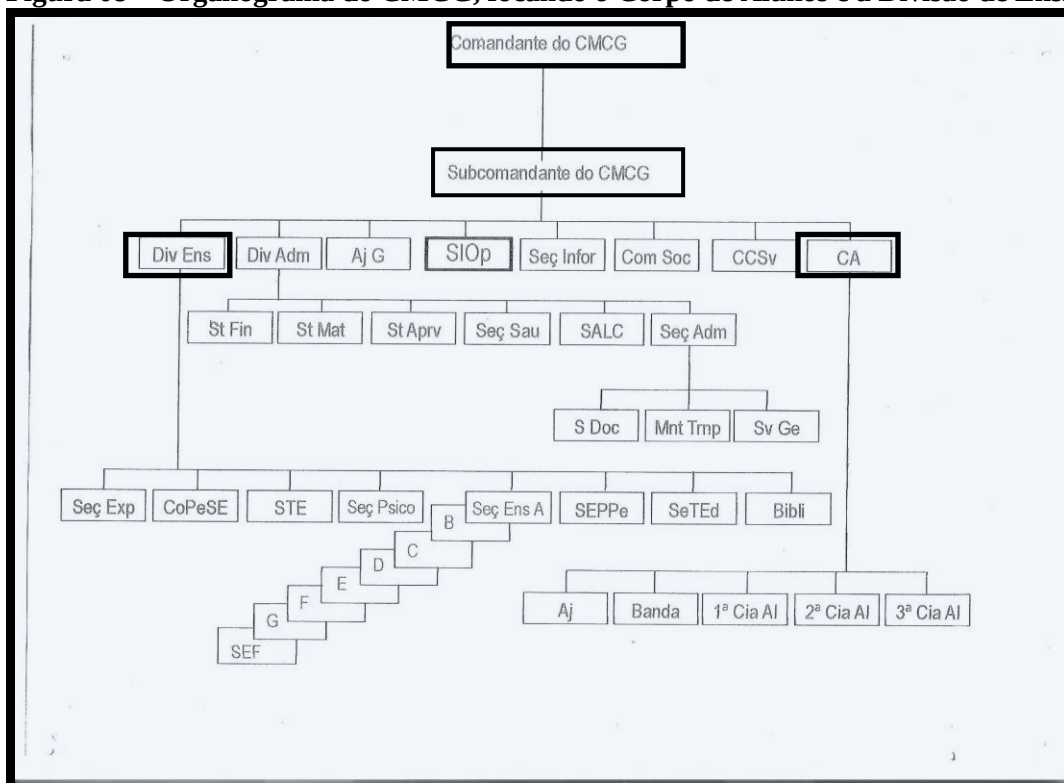
Postas essas questões, apresentemos - saindo das palavras e indo para a imagem - os dois grandes setores do Colégio que atuam diretamente com o aluno: o Corpo de Alunos (CA) e a Divisão de Ensino (DE).

2.2.3.3 Focando o Corpo de Alunos e a Divisão de Ensino no organograma do CMCG

Na figura 08, destacamos o Corpo de Alunos (CA), com as três companhias de alunos, e a Divisão de Ensino (DE), com as seções de ensino, a CoPeSE, a Seção Técnica de Ensino (STE), Seção Psicopedagógica e a SEPPE.

⁵⁸ COPEMA – Comissão Permanente do Magistério.

Figura 08 – Organograma do CMCG, focando o Corpo de Alunos e a Divisão de Ensino.



Fonte: Plano Geral de Ensino (CMCG, 2011).

Organização: Blós, 2012.

As seções de ensino nomeadas como Seção “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F”, conforme se vê no organograma, eram estruturadas até 2007 por disciplinas afins, sendo os professores agrupados por área de conhecimento. Cada seção era dividida em subseções, correspondentes a cada uma das disciplinas, por exemplo: a Seção de Ensino “A” era constituída pelas subseções de Língua Portuguesa, de Literatura e de Educação Artística. Nesse modelo, havia a figura dos chefes de subseção como assessor do chefe da seção. Observe-se essa situação no quadro 11:

Quadro 11 – Seções de Ensino do CMCG (até 2007).

Seções de ensino	Professores das disciplinas de:
A	Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística
B	Matemática e Desenho Geométrico
C	Ciências Físicas e Biológicas, Química, Física e Biologia
D	História e Geografia
E	Língua Inglesa e Língua Espanhola
F	Educação Física

Fonte: Arquivos do Colégio Militar de Campo Grande.

Organização: Blós, 2012.

Esse formato atendia a uma estrutura verticalizada, por exemplo, os professores da seção de ensino “A” acompanhavam o desempenho do aluno nas disciplinas de Português, Literatura ou de Educação Artística; o chefe da seção e os chefes das subseções de ensino tinham a preocupação de ver o desempenho do aluno nas disciplinas respectivas. Acompanhava-se o progresso do aluno no decorrer do ensino fundamental e do ensino médio. Cabia aos coordenadores de ano uma conduta horizontal, preocupando-se com o desempenho do aluno como um todo, observando o seu rendimento, as suas facilidades e dificuldades em todas as disciplinas do ano escolar em curso. Esses profissionais faziam parte da Seção de Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (CoPeSE) e tinham como missão convocar e reunir os professores de seu ano para discutir questões atinentes ao respectivo ano escolar.

A partir de 2008, as seções de ensino foram reorganizadas, tomando um novo formato. Passaram a ser constituídas pelos professores de cada ano escolar, de tal modo que os professores das diferentes disciplinas do 6º ano vieram a compor a Seção de Ensino “A”; os do 7º ano, a seção “B” e assim sucessivamente. Nesse modelo, os chefes de seção passaram a ser os coordenadores de ano também, ficando os coordenadores de disciplinas vinculados à CoPeSE.

2.2.3.4 Apoio pedagógico no CMCG (SEPPE)

2.2.3.4.1 Contextualizando

Todos os elementos apresentados, corpo discente, corpo docente e corpo administrativo nas suas mais variadas nuances, articulam-se para construir uma prática de ensino que atenda à proposta de qualidade no ensino do Colégio e do Sistema, com a tentativa de não deixar para trás aqueles alunos que por razões diversas não conseguem, em princípio, acompanhar a dinâmica escolar do CMCG. De um lado, há a excelência do ensino que consegue colocar os alunos em posições privilegiadas nos diversos concursos de que participam. De outro, paralelo a esses bons resultados, há um preocupante percentual de repetência, que é o “calcanhar de Aquiles” do Sistema. Como exemplo, apresentamos o quadro 12 com o percentual de reprovação do CMCG, no período de 04 anos; apontamos para 2007, ano em que se iniciam as atividades de apoio pedagógico no CMCG. O quadro 13 apresenta o percentual de reprovação

por origem dos alunos, os admitidos por concurso ou pelo caráter assistencial do SCMB, amparo previsto em Lei⁵⁹ (os “concursados” e os “amparados”).

Quadro 12 – Percentual de reprovados no CMCG. Anos: 2004 a 2007.

Ano	2004	2005	2006	2007
Condição				
Reprovados	18,6	12,6	12,1	14,9

Fonte: Banco de dados da STE/CMCG

Organização: Blós, 2012.

Quadro 13- Percentual de reprovados no SCMB e no CMCG, por origem. Ano: 2007.

Contexto	SCMB	CMCG
Origem		
Concursados	0,85	0,0
Amparados	12,31	20,87

Fonte: NPGE 2009.

Organização: Blós, 2012.

Como observamos, o maior índice de repetência ocorre no universo de alunos amparados, os dependentes de militares que chegam ao SCMB oriundos de diversas regiões do País e de diferentes realidades educacionais e que apresentam dificuldades de acompanhar o ritmo do ensino do Sistema. Essas dificuldades, comprovadas pelo alto índice de repetência em relação ao universo dos alunos concursados, já se expressam nos resultados da avaliação diagnóstica realizada quando o aluno ingressa no Sistema. O índice de conceito inapto ou apto com restrição⁶⁰ é bastante expressivo, como mostra o quadro 14:

Quadro 14 - Resultado da avaliação diagnóstica(AD) do ensino fundamental/CMCG. Anos: 2008 a 2010.

Ano	Efetivo da AD	Inapto (PM;P;M)⁶¹	Apto ou Apto c/Restrição⁶²
2008	161	102	59
2009	204	146	58
2010	272	181	91

Fonte: Banco de dados da SEPPE/CMCG.

Organização: BLÓS, 2012.

Por conta dessa realidade é que surgiu a proposta de apoio pedagógico⁶³ no SCMB, materializada no CMCG pelas ações desenvolvidas pela Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas.

⁵⁹Lei complementar nº 97, de 09 de junho de 1999 e Portaria do Comandante do Exército nº 42, de 06 de fevereiro de 2008 (Regulamento dos Colégios Militares/R-69).

⁶⁰ Em alguns casos, havendo disponibilidade de vaga, o aluno com conceito inapto é matriculado na série anterior mediante concordância da família.

⁶¹ Inapto nas duas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática), ou só numa outra.

⁶² Apto nas duas disciplinas; ou apto numa e apto com restrição na outra, ou apto com restrição nas duas.

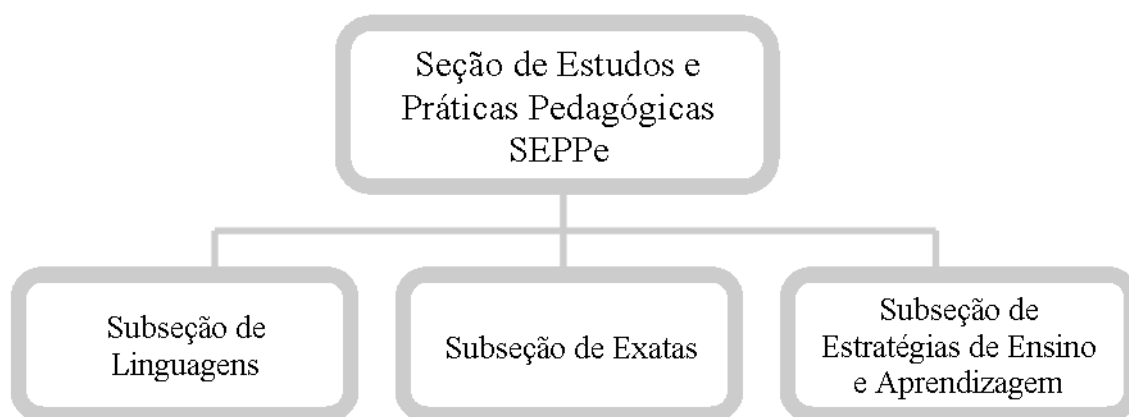
2.2.3.4.2 Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas

O trabalho de apoio pedagógico no CMCG foi implantado no segundo semestre de 2007 e consiste num conjunto de atividades desenvolvidas especificamente para atender aos alunos que apresentam baixo rendimento escolar, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, a especificidade do trabalho da Seção não se restringe somente ao trabalho com essas disciplinas. Há ações voltadas para a parte afetiva e psicomotora, para desenvolvimento da autoestima do aluno e da própria família; há o diálogo constante com a família e a busca de um trabalho integrado com os professores do ensino regular. Em síntese, considera-se o desempenho do aluno em seus diversos aspectos: de relacionamento, de conduta em sala de aula, de seu desenvolvimento progressivo, das dificuldades familiares. Nesse contexto, os professores mobilizam de forma intensa todos os seus saberes experienciais acumulados ao longo de sua vida profissional, advindos de sua prática como professores e/ou coordenadores.

Esse trabalho é de responsabilidade da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas, que passou a compor a estrutura organizacional do CMCG, no ano de 2007:

Passa a funcionar, a partir de 24 de setembro de 2007, a Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas (SEPPE), do Colégio Militar de Campo Grande, com a seguinte constituição: - Chefe [...]; Chefe da Subseção de Linguagens –[...]; Chefe da Subseção da Área de Exatas [...]; Chefe da Subseção de Estratégias de Ensino e Aprendizagem [...]” (CMCG, 2007b, f. 1239).

Figura 09 - Organograma da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas.



Fonte: Normas Internas da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas /NISEPPE (CMCG/2008).
Organização: Blós, 2012.

⁶³ Apoio Pedagógico: É uma atividade escolar oferecida obrigatoriamente pelo CM na qual, após avaliação diagnóstica em qualquer momento do ano letivo, capaz de detectar dificuldades de aprendizagem e a falta de pré-requisitos para a continuidade de estudos do aluno no ano escolar ou nos bimestres subsequentes, o mesmo é inserido nesta atividade, visando a capacitação imprescindível para seu progresso escolar (BRASIL, 2010b).

O documento que regula as atividades da SEPPE são as Normas Internas da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas (NISEPPE). Nele constam todos os elementos que norteiam o trabalho da Seção, os objetivos, a composição da equipe de trabalho e suas atribuições, as condições de execução, os critérios para a organização das turmas de alunos, a proposta de trabalho da Seção com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa⁶⁴, a criação de clubes pedagógicos, a implantação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), o Projeto Intervir, a tutoria de alunos, as Atividades Integradas e a presença da família na escola.

Os alunos integrantes da SEPPE são aqueles com conceito inapto e/ou aptos com restrição na avaliação diagnóstica, os reprovados e os aprovados em conselho de classe nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses alunos, em princípio, devem frequentar as atividades da SEPPE durante todo o ano letivo, mas podem vir a ser liberados em final de bimestre, dependendo do desempenho nas aulas da SEPPE e do resultado das avaliações do ensino regular. À medida que alguns alunos são liberados, outros são admitidos às turmas do apoio pedagógico, observando-se o desempenho escolar em cada bimestre considerado, desde que haja vaga, levando em conta que o efetivo de cada turma é de no máximo quinze alunos.

Os professores destinados a compor o quadro da SEPPE estão, em princípio, dedicados exclusivamente às atividades do apoio pedagógico. Porém em algumas situações, por falta de efetivo, os professores da SEPPE são convocados a assumir também turmas do ensino regular.

O quadro 15 apresenta numericamente o histórico da Seção desde 2007, ano de sua implantação, até 2010, data limite do recorte temporal desta pesquisa.

Quadro 15 - Dados da SEPPE no período de 2007 a 2010.

Ano	Nº de alunos	Nº de professores	Pedagogo/Psicólogo	Monitor	Apoio ⁶⁵
2007	Fase de estruturação da Seção com 04 profissionais (no 2º semestre).				
2008 ⁶⁶	257	10	01	01	03
2009	152	09	01	01	-
2010	254	06 ⁶⁷	01, no 1º sem	01	-

Fonte: Banco de dados da SEPPE/CMCG.

Organização: Blós, 2012.

⁶⁴ A disciplina de Língua Inglesa fez parte do trabalho da SEPPE somente no ano de 2008.

⁶⁵ Apoio: dois professores de Matemática de outra seção de ensino e um bibliotecário,

⁶⁶ No ano de 2008, eram desenvolvidas atividades do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), por dois profissionais da Seção Psicopedagógica, e trabalhava-se com o apoio pedagógico na disciplina de Língua Inglesa. Havia uma professora de Educação Artística, com a proposta de desenvolver um trabalho integrado com Português, Matemática e Língua Inglesa, para trabalhar com a ludicidade.

⁶⁷ Dos seis professores, cinco ministravam aulas sendo que dois acumulavam as aulas no PEI desenvolvidas em algumas turmas do 6º e no 7º ano, no ensino regular; e um professor exercia a função de chefia e ministrava aulas do PEI em todas as turmas do 6º e no 7º ano. No final do ano letivo, a Seção contava apenas com três profissionais. Houve a substituição de chefia.

Sem pretensão de análise, visto que não é nosso objeto de estudo, apontamos para o seguinte dado: percebemos que o efetivo de profissionais que atuou na SEPpe em 2010 foi bem menor em relação a 2008, apesar de o efetivo de alunos ser praticamente o mesmo. Também os resultados de final de ano letivo no CMCG, indicados no quadro 16, apontam um dado que merece um estudo posterior: há uma queda significativa no percentual de reprovação no ano de 2008, quando a Seção do apoio pedagógico começa suas atividades, em relação a 2007; no entanto, a partir daí o índice de reprovação vai sofrendo acréscimo, chegando a atingir 12,4% de reprovação, em 2010:

Quadro 16 – Percentual de reprovados no CMCG. Anos: 2007 a 2010.

Ano	2007	2008	2009	2010
Reprovados	14,9	7,2	8,2	12,4

Fonte: Banco de dados da STE/CMCG

Organização: Blós, 2012.

Da mesma forma, observando os resultados do efetivo de alunos que foram atendidos na SEPpe, ao longo de cada ano letivo, percebemos que o percentual de aprovação diminui consideravelmente no ano de 2010.

Quadro 17 – Percentual de alunos da SEPpe, que foram reprovados no ensino regular.

Ano	Condição dos alunos ⁶⁸	Efetivo de alunos atendidos	Reprovados
2008	I, AR, REP	207	19,8
2009	I, REP	183	20,77
2010	I, REP, ACC	285	33

Fonte: Banco de dados da SEPpe/CMCG.

Organização: BLÓS, 2012.

Observamos que de um ano para outro, o grupo de alunos foi constituído por critérios diferentes. Isso ocorreu em função das orientações estabelecidas pelo Comando do Colégio, adequando-as às possibilidades de atendimento da SEPpe, no que diz respeito ao efetivo de profissionais da Seção e observando o limite de alunos por turma. O fator determinante para a adoção desses critérios era foi o resultado da avaliação diagnóstica. Por exemplo, nos anos de 2009 e 2010, o número de alunos com o conceito “inapto” foi bem maior em relação ao ano de 2008, por isso os alunos com conceito “apto com restrição” passaram a ser atendidos pelos professores dos seus respectivos anos escolares, durante o primeiro bimestre.

Em linhas gerais, as palavras do parágrafo a seguir traduzem a filosofia da Seção da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas⁶⁹:

⁶⁸ I- Inapto; AR- Apto com restrição; Rep- Repetente; ACC- Aprovado em conselho de classe.

Nos primeiros momentos vivenciados nessa nova seção que então se estruturava, os esforços se canalizaram para a teorização: esta, das experiências iniciais, a mais significativa, talvez. Dela adveio a quebra de um antigo paradigma - a educação, classicamente, como que tão somente o ato de educar, deixou de assim o ser, pois entendia-se que tal conceituação não contemplava a filosofia de uma seção dita de apoio, auxílio, suporte, visto que professores e seu público, em princípio, estariam em constante equívoco em relação a esse ato. Daí a preferência pela noção de processo, estágio, andamento; educação, enfim, como um aperfeiçoamento progressivo de habilidades e competências latentes em alunos que necessitam de assistência pedagógica. Essa escolha terminológica, com base na teoria, é que propiciou a criação de um nome que melhor traduzisse os serviços prestados como apoio: estudos e práticas pedagógicas. Pois, tanto os estudos quanto as práticas, pretendia-se como realização conjunta entre discentes e seus responsáveis, docentes, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos e outros profissionais, passando a noção de aperfeiçoamento a todo o grupo envolvido nesse processo e não apenas aos alunos.

A realização conjunta que se expressa nos dizeres acima fez parte das propostas de trabalho da SEPPE, conforme a pauta de uma das reuniões da Seção: “Atuação em parceria com os professores do ensino regular; Trabalho cooperativo nas atividades de recuperação; Encontros para discussão, troca de experiência; Participação nas reuniões ordinárias das seções de ensino; Participação nos pré-conselhos e nos conselhos de classe.” Essas foram algumas iniciativas na tentativa de atender às orientações da DEPA para tornar o apoio pedagógico uma política dos Colégios de todo o Sistema Colégio Militar do Brasil, deixando de ser apenas uma ação pontual, de responsabilidade de uma única seção de ensino. Nas NPGE/2009 e NPGE/2011, que tratam especificamente do apoio pedagógico, há essa orientação:

O início do investimento em apoio pedagógico aconteceu para uma atividade específica. O momento, em que pesem todas as dificuldades relacionadas à implantação desta atividade, é de ampliação do horizonte do apoio, para o de uma política educacional. Como tal substituir-se-á a pontualidade das ações pela abrangência das estratégias, o que é imprescindível para o comprometimento de cada CM como um todo (BRASIL, 2009b, p. 38).

O Apoio Pedagógico, instituído primeiro como um núcleo e depois como uma seção dentro da DE dos CM, vem ascendendo ao patamar de conjunto de políticas de ensino, o que é imprescindível, frente à constatação de que um conjunto de profissionais, atuando de forma isolada no resgate dos alunos com dificuldades, não é suficiente para mudar uma conjuntura erigida como seletiva, excludente e elitista (BRASIL, 2011b, p. 33).

⁶⁹ Parte do texto que trata da SEPPE corresponde a artigos apresentados em eventos na área da educação; há trechos que foram extraídos da NISEPPE.

Enfim, fechamos este capítulo, sem trancá-lo nesses dizeres que não dizem tudo do CMCG. Na verdade, ele se abre para dar espaço à apresentação de outros aspectos de igual relevância que permeiam as atividades pedagógicas do Colégio: as práticas interdisciplinares, o trabalho da coordenação pedagógica e a formação continuada. Tais aspectos configuram a etapa seguinte, mantendo a relação com a realidade do CMCG.

3 SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO: A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA INTERDISCIPLINARIDADE



Numa contínua liberação do nácar fomos formando camadas de conhecimentos para chegarmos lá, no final, com a pérola formada - o resultado da pesquisa, com as possíveis respostas de nossas indagações. Fomos lançando camadas de informações a respeito de coordenação/supervisão, de formação continuada e de interdisciplinaridade, no contexto geral e na realidade do CMCG/SCMB. É o nácar se sobrepondo, camada sobre camada. Não apenas sobrepostas, mas cristalizando-se num todo para nos 'livrar' do incômodo das ignorâncias. A primeira camada de nácar produzida é a do coordenador/supervisor pedagógico: como ele vai se constituindo no decorrer da História da educação; e como se constitui no cotidiano das atividades do apoio pedagógico do CMCG.

3.1 CAMINHOS PARALELOS: SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO

Para tratar sobre o professor coordenador pedagógico da SEPPE/CMCG, necessitamos percorrer os caminhos pelos quais o profissional, supervisor ou coordenador, foi-se constituindo na trajetória da educação nacional, para então situá-lo no contexto do Sistema Colégio Militar de Campo Grande (SCMB)⁷⁰.

Fizemos algumas incursões pelos textos de diversos autores que tratam da supervisão/coordenação para chegarmos à legislação do SCMB.

Trazemos Saviani (1995; 2006; 2007), que aborda sobre sistema de ensino e suas legislações, sobre teorias educacionais e sobre a especificidade de supervisão em educação, mostrando como historicamente ela vai se construindo: como função, depois como ideia e, por fim, como profissão. O autor aponta que a função de supervisão remonta à época das sociedades primitivas e, acompanhando a evolução histórica e social do homem, chega à sociedade atual como profissão. Naquela sociedade, o processo educativo permeava todos os fazeres do homem primitivo, que aprendia à medida que atuava junto à natureza para garantir

⁷⁰Fazem parte do SCMB doze Colégios Militares: o de Porto Alegre, Santa Maria, Curitiba, Juiz de Fora, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campo Grande, Brasília, Salvador, Recife, Fortaleza e Manaus.

sua sobrevivência; as crianças eram educadas observando e imitando os adultos. Nesse processo, a função supervisora se fazia presente, assim também na Idade Antiga e na Média, porém num contexto diferenciado, na educação escolar: o pedagogo supervisionava a educação das crianças e o capataz supervisionava a educação dos escravos.

Na conjuntura da propriedade privada, do homem dividido em classes e da relação feudal, a educação é levada a assumir diferente matiz e não coincide de todo com o processo de trabalho, que era comum a todos. Surge a educação escolar destinada à classe dominante em contraposição àquela educação que ocorria no processo de trabalho.

A ideia de supervisão começa a se delinear no contexto da Idade Moderna.

Por conta do deslocamento do eixo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e da incorporação da ciência no processo produtivo, uma nova relação entre homem e trabalho se configura e os códigos escritos tornam-se fundamentais. Nesse contexto, há a generalização da escola, demandando uma educação de forma institucionalizada. Na organização da instrução pública, nos séculos XVI e XVII, com Lutero, Comenius e os jesuítas, e nos séculos XVIII e XIX com a organização de sistemas nacionais e estatais, nas redes escolares do século XX, a ideia de supervisão ganha força.

Focando a evolução da supervisão na realidade educacional brasileira, apresentamos três momentos, **1549**, **1570** e **1969**, não marcos divisórios, apenas sinalizações para discorrer sobre os caminhos trilhados pela ação supervisora, como função, ideia e profissão (SAVIANI, 2006, grifo nosso).

A função supervisora se faz presente no Plano de Ensino de Manuel da Nóbrega, já no início da organização das atividades educativas no Brasil pelos jesuítas, em **1549**. Mas é no Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, que a ideia de supervisão começa a se formar, especialmente após a morte de Nóbrega, em **1570**.

No Plano, constavam todas as atividades dos agentes do ensino: do provincial, do reitor, do prefeito de estudos e do professor. Cabia ao prefeito de estudos auxiliar o reitor e coordenar as atividades relacionadas aos professores e alunos. Aparece aí a ideia de supervisão, que ao longo de quatro séculos toma contornos mais definidos até chegar a profissão, no século XX.

Em 1757, com as reformas pombalinas, a expulsão dos jesuítas e a extinção de seu sistema de ensino, foram criadas as aulas régias. Surge a figura do diretor geral e de comissários, que assumem a função de diretor de estudos. Nesse sentido, a ideia de supervisão:

[...]englobava aspectos político-administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema, na figura do diretor geral e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação de ensino, em nível local, a cargos dos comissários ou diretores de estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos (SAVIANI, 2006, p. 22).

No ensino do Brasil pós-independência, com uma organização autônoma de instrução pública, a ideia de supervisão aparece fortemente quando se pretendia que ela fosse de responsabilidade de agentes específicos, conforme está explicitado em relatório do ministro do Império da época:

[...] fiz notar que as escolas de ensino mútuo, por razão qualquer, não correspondem às nossas esperanças [...]. O bem do serviço, senhores, reclama imperiosamente a criação de um Inspetor de Estudos, ao menos na capital do Império. É uma coisa impraticável [...] que um ministro presida ele próprio aos exames, supervisione as *escolas* e entre em todos os detalhes. (ALMEIDA, 1989, p. 58, grifo do autor).

Inclusive o professor, no método do ensino mútuo, limitava-se à “[...] supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo um **monitor** a sua frente, aluno mais avançado, que ficava dirigindo.” (ALMEIDA, 1989, p. 60, grifo do autor). Em 1854, com as Reformas Couto Ferraz, estabelece-se a missão do inspetor geral de “[...] supervisionar, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor todas as escolas, colégios, casa de educação, estabelecimento de instrução primária e secundária, públicos e particulares.” (ALMEIDA, 1989, p. 90).

Será no final do Império que a supervisão ganhará contornos mais definidos, pois uma nova realidade se apresenta. Os debates, propostas, projetos, reformas de homens preocupados com a educação, como o ministro do Império Paulino de Souza, João Alfredo, Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa, canalizam foco para uma questão premente: a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional.

Até aqui, estamos situados na primeira etapa da periodização da escola pública brasileira, definida por Saviani (2005) como “os antecedentes”, perpassando o período da pedagogia jesuítica, das aulas régias da reforma pombalina e das primeiras tentativas de organizar a educação pelo poder público. Na sequência, contextualizamos a supervisão na segunda etapa da periodização, que é a “história da escola pública propriamente dita”, em 1890.

Com o advento da República, o poder público assume efetivamente o ensino e, em decorrência, um sistema nacional começa a se organizar administrativa e pedagogicamente. Daí deriva a criação dos grupos escolares, de início no Estado de São Paulo e, a partir daí, em todo o país. Surge a necessidade de um trabalho de supervisão num âmbito geral e no âmbito das unidades escolares. Mas será com as reformas da década de 1920 que aparecem os “[...]”

'técnicos' em escolarização, constituindo-se numa categoria profissional.” (SAVIANI, 2006, p. 25). Nesse período, é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que atua na “[...] construção de proposições visando à implantação de uma política nacional de educação, regulada a partir do poder central.” (CUNHA, 1981 apud AZEVEDO, 2009, p. 28) e constitui-se no principal espaço para a “[...] concretude e reconhecimento aos especialistas em Educação.” (AZEVEDO, 2009, p. 30).

A reforma João Luís Alves, de 1925, cria o Departamento Nacional de Ensino, o Conselho Nacional de Ensino e órgãos específicos, de caráter técnico, para os assuntos educacionais. No âmbito dos estados, essa tendência manifesta-se mais clara, com a instituição de órgãos próprios para a administração do ensino. Há a “[...] separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos [...]” e rompe-se com “[...] os velhos moldes de confundir, na mesma direção, a parte técnica e a parte administrativa [...]” (SAVIANI, 2006, p. 26), em específico na reforma pernambucana de 1928. Nessa conjuntura, há ambiente propício para o surgimento da figura do supervisor, distinta do diretor e do inspetor. No caso de São Paulo, o supervisor desempenha as funções que antes eram atribuídas ao inspetor e surge a figura do coordenador pedagógico para supervisionar as unidades escolares.

O desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira intensifica as pressões em torno das questões educacionais, ficando ainda na iniciativa dos governos estaduais. Da década de 1930 em diante, essa mobilização ganha contornos nacionais passando a ser coordenada pelo poder central. Em 1931, cria-se o curso de Pedagogia em decorrência das mudanças propostas pelo decreto nº 19.851, quando da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Uma das incumbências do curso de Pedagogia era formar os “técnicos de educação”, no sentido genérico. Assim, os pedagogos generalistas coincidem com os técnicos de educação, ou “especialistas em educação” (SAVIANI, 2006, p. 27), que ganham relevância no contexto da racionalização do trabalho educativo, conforme proposta contida no Manifesto dos Pioneiros, de 1932, de um novo plano para a reconstrução da educação:

Certo, um educador póde bem ser um philosopho e deve ter a sua philosophia de educação; mas, trabalhando scientificamente nesse terreno, elle deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto tambem dos meios de realizal-os [...]. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjuncto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagogico ou dos methodos ao problema philosophico ou dos fins da educação; se tem um espirito scientifico, empregará os methodos communs a todo genero de investigação scientifica, podendo recorrer a technicas mais ou menos elaboradas e dominar a

situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares (TEIXEIRA, 1984, p. 408).

A partir dos anos 1960, começa a se configurar novo cenário para a supervisão. O Brasil, com o objetivo de alavancar o desenvolvimento da educação, envia aos Estados Unidos professores para realizarem cursos, em busca de inovações metodológicas para a prática pedagógica das escolas da rede pública. Por meio de um Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), forma-se, então, o primeiro grupo de supervisores, com a supervalorização de métodos e técnicas de ensino (LIMA apud ALVES, 2006).

Apresentamos a trajetória da ação supervisora, na segunda etapa da periodização, “[...] a história da escola pública [...]” (SAVIANI, 2003, p. 12), nos dois primeiros períodos: o da criação dos grupos escolares (1890-1931) e o da regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias, em nível nacional (1931-1961).

Adentrando o terceiro período da “história da escola pública” (1961-1996), com a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes públicas nos três níveis, apresentaremos o próximo passo na caminhada da supervisão, já na concepção produtivista da escola (SAVIANI, 2003, p. 12), saindo do ideário pedagógico renovador do segundo período.

Com a reformulação do curso de Pedagogia, pelo Parecer nº 252, de **1969**, do Conselho Federal de Educação, organizado em habilitações centradas nas funções específicas da ação educativa - administração, inspeção, supervisão e orientação, abre-se a possibilidade para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino, enfim, profissionalizar a função do supervisor educacional.

Na perspectiva da categoria totalidade, de Marx, essas mudanças, a instituição das habilitações para atender à demanda da sociedade capitalista - significarão a divisão técnica do trabalho e o parcelamento de tarefas no interior das escolas para a eficiência e a produtividade do processo educativo. Exemplo disso é o processo taylorista, cuja dinâmica do trabalho se move no sentido da racionalização de meios e da produtividade. O trabalho fragmentado das linhas de montagem das indústrias, que exige do homem uma especialidade pontual, vai se transportar para a educação. Nesse contexto, a escola vai responder às necessidades da

sociedade, com a integração dos especialistas em educação no seu quadro de profissionais: o administrador, o inspetor, o supervisor e o orientador.

O especialista situa-se no contexto da pedagogia tecnicista⁷¹, cujo

[...] elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1995 p. 24).

Essa fragmentação do trabalho escolar não está na simples divisão técnica do trabalho, mas na contradição entre capital e trabalho. Assim, a “[...] pedagogia do trabalho capitalista, ou seja, a educação pela e para a fragmentação, inscreve-se no quadro mais amplo das relações hegemônicas.” (KUENZER, 2002, p. 51).

Nos anos 1960, a profissionalização do supervisor escolar insere-se conjunturalmente nos modelos industriais em que a produtividade é a tônica, decorrendo daí a necessidade de um gerenciamento fiscalizador. O trabalho fragmentado, que exige a especialização do profissional para a realização de uma atividade específica, de certo modo fragmenta-o como ser humano, limitando-o ao desenvolvimento de habilidades específicas para cumprimento de determinada função na linha produtiva de uma fábrica. Essa concepção, que se molda para atender às necessidades da sociedade industrial em curso, transporta-se para a educação.

A formação do especialista reproduz e conforma a ideia de divisão de trabalho, no contexto da sociedade capitalista, porém essa concepção, aos poucos, vai mudando com as mudanças próprias da sociedade e com a era da globalização. Há a necessidade de formar homens não mais para as especialidades, e sim um ser total que consiga atuar e movimentar-se nas diferentes áreas do conhecimento, como um gestor de processos. Na educação, a supervisão começa a se ‘moldar’ nessa nova conjuntura e exige-se do supervisor outra postura, um profissional que coordene e promova trabalhos no sentido de envolver toda a comunidade escolar na perspectiva de uma gestão participativa e democrática. Essa tendência vai se objetivar nos documentos oficiais, na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

⁷¹Saviani trata do assunto em Escola e Democracia “na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e alunos posição secundária, relegados que são a executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas...” (SAVIANI, 1995, p 24).

Essas políticas educacionais, particularidades do Brasil, não são senão resultado da atuação de organismos e agências internacionais que direcionaram o olhar para os países da América Latina, no final dos anos 1980 e década de 1990. O Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL) apontam diretrizes e orientações para o desenvolvimento desses países emergentes. Com base no neoliberalismo, dão uma visão econômica à educação básica, com ênfase na produtividade. Inserido no conceito de totalidade, o Brasil movimenta-se de acordo com a conjuntura internacional. Nesse aspecto, se entendermos a totalidade como correspondente “[...] à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista [...]” (ALVES, 2004, p.19), nota-se que “[...] as influências externas impostas ao governo neoliberal [...] o levam a traçar políticas educacionais de nosso país para se adequar ao plano macroeconômico.” (KORITIAKE, 2010 [sem paginação]).

Enfim em cada momento socioeconômico, as políticas educacionais de um modo geral e às relativas à Administração Escolar alteram-se, e as concepções de profissional também. Ele passa de burocrata fiscalizador a gestor democrático, saindo do enfoque administrativo, anterior a 1988, para o de gestão, após 1988. Tanto nomenclaturas, como princípios, perfis e características relacionadas à Administração Escolar modificam-se no decorrer dos anos (MARTINS, 1999).

É nesse período, final dos anos 1980, que as nomenclaturas como “[...] coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de área, de aluno ou de disciplina vêm em conjunto com os demais termos utilizados, para designar a função supervisora na escola.” (HORTA, 2007, apud J. OLIVEIRA, 2009, p. 32), pois coordenação “é, também, designativo que se atribui a uma das condutas supervisoras.” (RANGEL, 2006, p. 76).

Por exemplo: o cargo de coordenador pedagógico surge em 1985, pela primeira na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. E no Rio de Janeiro, é instituído no final da década de 1990, através da Lei Municipal nº 2619, de 1998.

3.1.1 Coordenação: qual seu espaço...

A coordenação não surge nesse período (anos 80), ela vai se fazendo presente ao longo da história da educação no Brasil, mesmo que esparsamente. Nas aulas régias, a coordenação

aparece como um dos aspectos da supervisão; na reforma de João Luis Alves, de 1925, surge a figura do coordenador pedagógico para supervisionar as unidades escolares (SAVIANI, 2006, p. 26); no Estado da Guanabara, em 1961, surge a função de coordenador pedagógico, sendo denominado coordenador distrital que, em 1965, passa a se chamar orientador pedagógico (J. OLIVEIRA, 2009, p. 24). A Lei nº 5692/71 e a Lei nº 9394/96 tratam dos especialistas e profissionais da educação, porém não especificamente do coordenador:

Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL, 1971, p. 8)
[...]

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 23).

Todavia, hoje, o Coordenador Pedagógico figura, na lista das ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego, ao lado do Pedagogo, do Professor de Técnicas e Recursos Audiovisuais, do Psicopedagogo, do Supervisor de Ensino e do Designer Educacional.

Pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO/2002), esses profissionais fazem parte da família ocupacional dos “Programadores, avaliadores e orientadores de ensino”- código 2394. Suas atribuições, de acordo com a descrição sumária, são as seguintes:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender às necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (BRASIL, 2002).

O coordenador aparece com a descrição de “Auxiliar de coordenador escolar, Auxiliar de coordenação de ensino fundamental de primeira a quarta séries, Coordenador auxiliar de curso, Coordenador de disciplina e área de estudo, Coordenador de ensino e coordenador escolar” (BRASIL, 2002). O Supervisor de ensino, com as denominações de “Auxiliar de supervisor escolar, Auxiliar de supervisão de ensino, Supervisor educacional.” (BRASIL, 2002).

Na CBO do Ministério do Trabalho e do Emprego, coordenação e supervisão figuram como ocupações distintas, sob códigos diferentes - 2394-05 e 2394-30, porém a descrição da

profissão é geral para todas as ocupações e não nos fornece elementos que estabeleçam claramente a fronteira entre uma função e outra. Inclusive a literatura que trata da questão não estabelece limites rígidos.

Rangel (2006) destaca que a designação nominal é um aspecto importante na construção da identidade do profissional, no entanto assinala que em alguns momentos educacionais houve várias expressões para designar a ação do supervisor: “[...] supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina [...]” (RANGEL, 2006, p. 75). A autora toma a terminologia supervisão pedagógica, como a mais adequada, por se referir “à abrangência da função cujo ‘olhar sobre’ o pedagógico oferece condições de *coordenação e orientação*.” (RANGEL, 2006, p. 77, grifo da autora).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) falam sobre essas imprecisões. Dizem que em determinados lugares a coordenação se restringe à disciplina em que o coordenador é especialista e, em outros, a coordenação atende a todas as disciplinas. As funções, em muitas situações, são desempenhadas por professores, mas recomendam que sejam desempenhadas por profissionais formados em cursos de Pedagogia. O profissional:

coordenador pedagógico ou professor-coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 342).

Alonso (2006), ao se referir a diferentes nomes atribuídos a um mesmo profissional, menciona que no Estado de São Paulo existe o cargo de supervisor, conforme Lei complementar nº 836, de dezembro de 1997, e que nos demais estados não existe o cargo e sim a função. Nesse caso, o profissional denomina-se coordenador, orientador, assistente pedagógico. Fernandes (2005) também faz referência a essa questão:

[...] o Estado de São Paulo priorizou, no início da década de 70, a separação legal e técnica entre supervisão escolar, coordenação pedagógica e professor coordenador pedagógico, diferentemente de outros Estados brasileiros. O trabalho do supervisor é centrado em unidades de trabalho (Diretorias de Ensino) e no acompanhamento de um número variado de escolas, enquanto a coordenação pedagógica é um cargo previsto legalmente, mas praticamente extinto desde o final da década de 70. Já a função de professor coordenador pedagógico (PCP)⁷², é ocupada por professores eleitos entre os seus pares que realizam nas escolas o trabalho de coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas. A partir de 2006, a função passou a ser denominada apenas Professor Coordenador (PC). Com a Resolução nº66/2006, foram alteradas também a forma de escolha dos candidatos e as atribuições destinadas ao cargo (FERNANDES, 2005, p. 3).

⁷² Função criada, nos meados dos anos 1990, pela Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996.

No caso de Mato Grosso do Sul, existe a função⁷³ do Coordenador Pedagógico, desempenhada por um professor cujo cargo é denominado Profissional da Educação Básica. Para ocupar essa função, o profissional deve preencher alguns requisitos, como “[...] ser portador de diploma de ensino superior em licenciatura plena, independente do objeto de concurso; ser estável e integrante da carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Mato Grosso do Sul, ocupante do cargo de professor [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 2).

Essa realidade brasileira, de os professores assumirem a função da supervisão/coordenação, ocorre diferente da ideia defendida por Alarcão (2005) de que, pela sua natureza, o desempenho da função “pressupõe pré-requisitos e formação especializada.” e, na gestão de situações formativas, “implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas” (ALARCÃO, 2005, p. 66). Porém, não cabe nesse momento uma discussão sobre a questão, apresentamos a supervisão/coordenação no contexto atual: seu objeto, sua especificidade e sua função.

Supervisão, com base nos seus elementos etimológicos “super” e “visão”, remete-nos ao sentido de “olhar sobre”, não mais um olhar fiscalizador, e sim um olhar sob diferentes perspectivas, atento ao conjunto da escola, na cotidianidade de seus fazeres pedagógicos articulados entre si e com o currículo, os programas e o planejamento circunscritos no projeto da escola. Nesse sentido, o objeto da ação supervisora, em nível de escola, é o processo de ensino-aprendizagem sobre os quais se “observam os procedimentos de *coordenação*, com finalidade integradora, e *orientação*, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis.” (RANGEL, 2006, p. 78, grifo da autora). Ela é abrangente nas suas articulações e nas “co-ordenações” das inúmeras atividades que se desenvolvem no ambiente escolar, integrando-as entre si e entre as pessoas que as realizam; ao mesmo tempo é específica, com a supervisão dos programas, dos métodos de ensino, da avaliação, da recuperação, pois:

“Co-ordenar” é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentam soluções (RANGEL, 2006, p. 76-77, grifo do autor).

73 Função é definida como “[...] o conjunto dos direitos, obrigações e atribuições de uma pessoa em sua atividade profissional [...]” (Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.).

A exposição da autora sobre coordenação reflete a realidade do CMCG, em que o coordenador atua em diferentes frentes de trabalho, coordenando disciplinas, anos escolares, projetos e clubes.

3.1.2 Supervisão/coordenação no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

Adentrando a especificidade do SCMB, veremos que a ação supervisora sobre a avaliação da condução do ensino ocorre em três níveis distintos: supervisão realizada pelo DECEEx, pela DEPA e pelo próprio Colégio:

- 1) no primeiro nível, a cargo da Direção de Ensino do Estb Ens, com a atuação do Diretor de Ensino, do Subdiretor de Ensino, dos Chefes da Seção de Supervisão Escolar, da STE, da SPscPed, das Seções de Ensino, das Subseções de Ensino e dos coordenadores de ano e de disciplina;
- 2) no segundo nível, pela DEPA, durante as suas visitas de supervisão aos Estb Ens subordinados, que visa ao acompanhamento do desempenho da Avaliação do Ensino (AE) e das áreas da educação previstos nas fls 3 a 6 dessas normas.
- 3) no terceiro nível, pelo DECEEx, durante as suas visitas de supervisão (BRASIL, 2010b, p. 14).

No primeiro nível, nas práticas cotidianas, a ação supervisora objetiva-se pela atuação dos profissionais da Seção de Supervisão Escolar de cada Colégio, cujas ações de coordenar e supervisionar são enfatizadas nos documentos reguladores da vida orgânica da instituição: Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM); Regulamento dos Colégios Militares (R-6); Normas Internas para Avaliação Educacional (NIAE). Inclusive nas Normas Internas de Supervisão Escolar (NISE), documento que regula as atividades da seção, adota-se a denominação composta “supervisão escolar/coordenação pedagógica”.

No referido documento, faz-se uma explanação sobre os vieses da ação supervisora, que passa de um caráter de inspeção, numa relação vertical com os agentes de ensino, para a adoção de um perfil de coordenador, num relacionamento horizontal, apresentando-os como complementares do processo e não necessariamente excludentes, pois não se pode:

[...] excluir os docentes de sua obrigação autoral na execução de suas atividades, oportunidade em que autogerenciam sua rotina, segundo os interesses de uma proposta que lhes deve agregar; por outro lado, reconhece a especificidade do saber pedagógico, o qual deve interferir, pela mão do especialista, colaborando com a busca pelos objetivos colimados (BRASIL, 2010c, p. 2).

Com essa argumentação é que se justifica a agregação dos dois termos, supervisão e coordenação, à denominação composta ora referenciada e, ainda, porque integram:

[...] finalidades a serem perseguidas por seções específicas do SCMB, as quais devem entender o caráter complexo de sua prática: articular horizontalmente os agentes de ensino, em prol da proposta pedagógica do SCMB, preservando sua prerrogativa técnico-pedagógica de intervenção no processo (BRASIL, 2010c, p. 2).

Como podemos observar, nas atribuições dos profissionais que atuam na Seção de Supervisão Escolar, esses elementos se articulam. Por exemplo, a atribuição de “[...] coordenar e supervisionar as atividades de ensino e aprendizagem, com o apoio dos demais setores da Divisão de Ensino [...]” (BRASIL, 2009a, p. 9), de certa forma, representa uma verticalidade representada pelo verbo “supervisionar”, mas também denota a articulação horizontal da ação supervisora à medida que propõe trabalho conjunto: “[...] coordenar a elaboração do PGE⁷⁴, com o apoio dos demais agentes do ensino; orientar e coordenar o trabalho dos docentes.” (BRASIL, 2008b, p. 14).

A própria NISE reforça a ideia da horizontalidade na ação supervisora, que:

Deve ser entendida como uma ação que procura, junto com o corpo docente, coordenadores de anos, coordenadores de disciplinas, as seções de ensino e demais órgãos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, melhorar e aperfeiçoar as relações dentro do colégio, visando ao aprimoramento deste processo. (BRASIL, 2010c, p. 3).

Esse excerto bem como as outras atribuições inscritas nos documentos citados enfatizam um trabalho de cooperação e parceria: “[...] trabalhar em conjunto com as Coordenações de ano e a S Psc Ped e SAP⁷⁵ no intuito de participar do acompanhamento do rendimento dos discentes; coordenar [...]” (BRASIL, 2009b, p. 9) e “[...] orientar, com a cooperação das coordenações de ano e de disciplinas, os docentes que apresentem dificuldades de relacionamento com os discentes e os que têm turmas com baixo rendimento escolar.” (BRASIL, 2010b, p. 19).

Como explicitado, a função de coordenação faz parte da realidade do SCMB.

Nas Instruções Gerais/IG 60-01e IG 60-02⁷⁶, documentos que regulam a vida funcional dos professores civis e militares, há referência à coordenação. Assim temos: coordenador de disciplina por série ou equivalente; coordenador ou orientador de curso, de programa, de área de pesquisa ou equivalente. E ainda, nas Instruções Gerais/IG 60-03⁷⁷, há menção a especialistas da educação, classificados como agentes indiretos de ensino que, no âmbito da

⁷⁴ PGE- Plano Geral de Ensino, documento que regula as atividades peculiares de cada Colégio Militar.

⁷⁵ Seção Psicopedagógica e Seção de Apoio Pedagógico.

⁷⁶ IG 60-01 Instruções Gerais para o ingresso e a carreira do pessoal docente civil do Exército incluso no plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos; IG 60-02: Instruções Gerais para os professores militares.

⁷⁷ IG 60-03 Instruções Gerais para os instrutores, monitores e agentes indiretos do ensino.

força, têm como atividades o “[...] apoio à educação e ao ensino, de pesquisa e administrativas, pertinentes ao processo ensino-aprendizagem, quando de baixo rendimento escolar desenvolvidas pelos agentes indiretos, integrantes de divisão de ensino, de órgão de direção setorial (ODS) e de apoio.”(BRASIL, 2005a, p. 25). Os especialistas em educação são “[...] militares e civis, possuidores de educação superior, classificados ou nomeados para cargos específicos nas divisões de ensino dos estabelecimentos de ensino, nos ODS e nos órgãos de apoio.” (BRASIL, 2005a, p. 25).

As atribuições dos agentes indiretos estão vinculadas aos respectivos cargos e funções, especificados no Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino - R-126 (BRASIL, 2000a), nos regulamentos dos estabelecimentos de ensino e nos Quadros de Cargos Previstos (QCP).

Até aqui, este texto foi caminhando pelos meandros da supervisão e coordenação no Sistema Colégio Militar do Brasil. A partir de então damos foco às peculiaridades do CMCG, tratando no primeiro momento da supervisão, que a apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 18- Supervisão escolar no CMCG.

Ano	Designação	Constituição da Equipe		Espaço
		Chefia	Equipe	
2003	Em processo de constituição	02 professores civis: de Matemática e História	-	Sem espaço próprio.
2004	Seção de Supervisão Escolar	01 militar: de armas, curso no CEP ⁷⁸	-	Sem espaço próprio.
2005	Seção de Supervisão Escolar	01 militar: Pedagoga	-	Sem espaço próprio.
2006 1ºsem.	Seção de Supervisão Escolar	01 militar: Pedagoga	-	Sem espaço próprio.
2006 2ºsem.	Seção de Supervisão Escolar	01 militar: Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar	01 Pedagoga	Sala provisória
2007	Seção de Supervisão Escolar	03 militares: Psicólogo e Pedagogas	Coordenadores de disciplina	Sala própria
De 2008 a 2010	Seção de Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica(CoPeSE)	03 militares: Psicólogo e Pedagogas	Coordenadores de ano	Sala própria

Fonte: Banco de dados do CMCG.

Organização: Blós, 2012.

O quadro mostra a trajetória da supervisão no CMCG a partir de 2003, momento em que a figura do supervisor começa a aparecer e a seção começa a se estruturar. Porém a ação

⁷⁸ CEP: Centro de Estudos de Pessoal, do Exército brasileiro.

supervisora já acontecia no Colégio anterior a essa data, numa outra estrutura organizacional. Como situado no organograma do CMCG, a Divisão de Ensino (DE), responsável por todas as questões atinentes ao ensino, agrupa várias seções, cada uma com suas funções peculiares. Focamos a Seção Técnica de Ensino (STE) e as Seções de Ensino, nas quais se desenvolvia, e ainda se desenvolve, a ação supervisora.

A STE é responsável pela parte técnica das avaliações de sua incumbência, planejando, programando e coordenando a aplicação de avaliações educacionais (testes e provas formais), para emissão de parecer técnico sobre resultados indesejáveis, logo após a correção pelos docentes, assessorando preventivamente a direção de ensino. Essa seção trabalha em conjunto com as Seções de Ensino, a Seção de Apoio Pedagógico e a Seção de Supervisão Escolar para fazer o acompanhamento do rendimento do discente, colhendo subsídios, com a finalidade de atualizar o planejamento para o ano seguinte. Além disso, é de sua incumbência desenvolver estudos que proporcionem ao diretor de ensino, aos conselhos de ensino e de classe e aos integrantes da Divisão de Ensino subsídios para a adoção de medidas que visem a aperfeiçoar a condução do ensino e a melhoria do rendimento da aprendizagem (BRASIL, 2009b). Além disso, de acordo com o R-126 (BRASIL, 2000a), é de responsabilidade da STE realizar a coordenação pedagógica em apoio ao trabalho dos docentes.

Cabe às seções de ensino (no formato por disciplinas)⁷⁹ coordenar, conduzir e avaliar a execução didático-pedagógica do ensino das disciplinas afins, sob sua responsabilidade; orientar e acompanhar a execução do ensino das disciplinas da grade curricular que estão reunidas sob sua orientação pedagógica; orientar e sugerir aos docentes da seção a utilização e o aperfeiçoamento das instruções metodológicas dos Planos de Estudos (PLAEST) e Planos de Disciplinas (PLADIS)⁸⁰, cooperar com a STE na verificação do rendimento da aprendizagem; e avaliar os Planos de Execução de Trabalho (PET)⁸¹ e os Planos de Aula, por meio do coordenador de disciplina (BRASIL, 2009a).

Na realidade do CMCG, as ações de supervisão e coordenação se mesclam e se interrelacionam. Apresentamos a fala do docente com quem dialoguamos nesta pesquisa, que retrata essa realidade:

⁷⁹A partir de 2008, as seções de ensino passaram a ter outra estrutura: agrupam professores de diferentes disciplinas de um mesmo escolar (p. ex, Seção de Ensino A- seção do 6º ano; Seção de Ensino B – seção do 7º ano; e assim sucessivamente).

⁸⁰Plano de Estudos (ensino fundamental) e Plano de Disciplinas (ensino médio): documentos onde constam a relação de objetivos e conteúdos das disciplinas dos diversos anos escolares, distribuídos por bimestre.

⁸¹ Plano de Execução de Trabalho (PET): planejamento das aulas semanais, com os objetivos, conteúdos, descrição das atividades, data das avaliações.

Em 2003, assumi, juntamente com uma colega professora de História, a Supervisão Escolar, cumulativamente às aulas de Matemática no 1º ano. Essa seção estava se construindo nesse ano, por determinação da DEPA. Então eu assumi a coordenação do ensino médio, por convite do chefe da STE. Na verdade, nós assumimos a função de Coordenação de nível e não propriamente de Supervisão. No ano seguinte, com a chegada de um militar com curso de Supervisão, é que se instituiu efetivamente a Seção de Supervisão Escolar. Nesse ano, como coordenadora de nível, elaboramos um documento com as atribuições da Coordenação de Nível, tivemos como base as atribuições previstas para o Supervisor Escolar no Regulamento dos Colégios Militares (R-69). E então passamos a fazer nosso trabalho com base nesse documento (Sujeito E).

A Seção de Supervisão Escolar, a partir de 2007, é composta por psicólogos, pedagogos e pelos professores coordenadores de disciplinas ou de ano escolar. Em 2008, passa a ser denominada Seção de Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (CoPeSE).

3.1.2.1 Coordenadores de Ano, Coordenadores de Disciplinas, Coordenadores de Nível e Coordenadores de Clube

Além das ações da Seção de Coordenação e Supervisão Escolar, as ações de coordenação são desempenhadas pelos coordenadores de ano, coordenadores de disciplinas, coordenadores de nível e coordenadores de clube. Esses atores educacionais exercem funções específicas, diferentes das desempenhadas pelas chefias de seção, que ocupam cargos. Em documento próprio dos docentes civis e militares, há referência à função:

Incumbe ao docente civil: [...]

VIII - coordenar disciplina, curso ou área de concentração;

Art. 36. Os cargos de direção (CD) e as funções gratificadas (FG) de magistério correspondem, em princípio, aos encargos abaixo: [...]

e) FG/4 - assessor ou coordenador de disciplina por série escolar [...] (BRASIL, 2005b, p. 21).

Art. 9º Além do disposto no art. 2º destas IG, são consideradas atividades próprias de magistério, quando desempenhadas por professor, a ocupação ou o exercício dos(as) seguintes:

II - funções:

b) coordenador de disciplina por série ou equivalente;

c) coordenador ou orientador de curso, de programa, de área de pesquisa ou equivalente (BRASIL, 2005c, p. 32).

Os coordenadores de ano têm como incumbência coordenar as atividades interdisciplinares e multidisciplinares desenvolvidas no ano escolar e orientar os Trabalhos Interdisciplinares propostos pela DEPA. Está sob sua responsabilidade a supervisão das avaliações formativas, para alertar os professores sobre qualquer resultado discrepante. Esses profissionais devem manter estreita ligação com a Seção de Supervisão Escolar/Coordenação

Pedagógica, Seção Psicopedagógica, Seção de Apoio Pedagógico e Comando da Companhia de Alunos para resolver situações diversas sobre o desempenho dos alunos. Coordenam juntamente com seus professores atividades relacionadas aos Conselhos de Classe, Conselho de Ensino, Conselhos de Classe de Recuperação, Projeto de Monitoria por Alunos.

Somadas a essas atribuições previstas nas Normas de Planejamento e Gestão Escolar, os coordenadores, juntamente com outras instâncias do Colégio, são responsáveis pela condução da avaliação do ensino do SCMB, no primeiro nível- Colégio; fazem parte da equipe de avaliação dos docentes e têm como encargo preencher a Ficha de Observação da Atuação do Docente. As atribuições ligadas à supervisão das avaliações formativas e as incumbências ligadas aos Conselhos de Ensino e de Classe também são previstas nas NIAE (BRASIL, 2010b).

Os coordenadores de disciplina são responsáveis, principalmente, pela coordenação e controle das avaliações das disciplinas em cada ano, pela necessária continuidade interserial dos conteúdos e devem orientar os docentes que apresentem dificuldades de relacionamento com os discentes e os que têm turmas com baixo rendimento escolar (BRASIL, 2010b).

Os coordenadores de nível são professores de Língua Inglesa que coordenam os níveis do Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN). São responsáveis por todas as atividades atinentes ao seu respectivo nível: orientação aos professores, supervisão das avaliações. Essa função foi instituída para dinamizar o processo ensino aprendizagem do Inglês.

Os coordenadores de clube são os profissionais responsáveis por todas as atividades relacionadas ao seu respectivo clube: o planejamento, a execução e a avaliação.

Para o bom desempenho das atividades de coordenação, há redução da carga horária didática em até a metade do previsto nas IG 60-02 (BRASIL, 2005c).

3.2 UMA FORMAÇÃO QUE CONTINUA

Para começar um diálogo sobre o que se explicita no título deste item, trazemos a legislação federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96 – prevê, em seus artigos 61 e 67, a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação. A Lei estabelece como de responsabilidade dos sistemas de ensino a promoção da valorização dos

profissionais da educação, assegurando-lhes “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...]” (BRASIL, 1996, p. 23). Além disso, prevê que “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.” (BRASIL, 1996, p. 22).

A respeito do que trata a Lei, diferentes termos são usados para se referir à formação profissional, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação permanente, formação contínua, formação continuada, educação continuada (MARQUES, 1992; IMBERNÓN (2006); LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009; FUSARI, 2009; ORSOLON, 2010; FERREIRO, 1993 apud CLEMENTI, 2010).

Por considerarmos que o termo “capacitação” inscrito na legislação não contempla toda a significação subjacente ao processo de formação, trazemos Marin (1995), que sugere uso da terminologia educação continuada por contemplar toda a significação do processo em que o educador vai se aprimorando ao longo de sua vida profissional, aprendendo e desaprendendo, construindo e desconstruindo para reconstruir novas práticas e novos saberes. E, nesse processo, ele vai modificando-se pelas reflexões pautadas nos seus diversos saberes, em especial os experienciais, e dialeticamente modificando o seu espaço de trabalho, pois:

Parece que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora (MARIN, 1995, p. 19).

A autora defende a ideia de que a atividade profissional dos educadores é um processo contínuo que se faz e se refaz em todas as instâncias vividas pelo sujeito, que transita entre seu trabalho e seu lazer, e que vida/trabalho se constitui num par dicotômico.

O papel da formação permanente, segundo Imbernón (2006. p. 59), é “[...] descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisita-la e combatê-la.”. Nesse processo, o autor destaca cinco eixos de atuação:

1. A reflexão prático-teórica, mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação de um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico [...]

5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem de inovação isolada e individual à inovação institucional. (IMBERNÓN, 2006, p. 48)

Enfim, formar professores no contexto escolar, no seu ambiente de trabalho e na vivência com as situações conflitantes e contraditórias dará sentido a esse processo de educação continuada, pois sua significação fundamental “[...] consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão.” (MARIN, 1995, p. 11). Porém, essa formação continuada não pode se dar apenas nas experiências cotidianas da profissão, num processo de desconstrução de saberes, deve assentar-se na problematização das questões vivenciadas no cotidiano pedagógico, seja na relação com os alunos, com os professores ou com os gestores, no sentido de buscar soluções, sempre mediatizada pela teoria, pois

A continuidade da formação na experiência profissional necessita dar-se no mesmo princípio do embasamento profissional na postura intelectual crítico-criadora, pela qual a formação e ação se costuram em núcleo orgânico, estruturante da identidade profissional e garantia de sua relevância e efetividade sociais. (MARQUES, 1992, p. 54).

Nesse *continuum* de formação inicial e contínua, as práticas reflexivas devem se configurar numa prática de desenvolvimento profissional como contraponto à racionalidade técnica que caracterizou o trabalho e a formação dos professores. Os profissionais DEVem “autoformar-se [...] através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.” (TARDIF, 2010, p. 249). Um desses meios é a reflexão sobre sua prática, em que os profissionais colocam em confronto os saberes iniciais e as experiências do seu cotidiano pedagógico. Nesse processo, eles vão “[...] constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele[s] que constantemente reflete[m] na e sobre a prática.” (PIMENTA, 2008, p. 173).

A formação do professor, em específico aquela que ocorre no exercício da profissão, deve ocorrer na perspectiva crítico-reflexiva, no “entendimento de que a prática é a referência da teoria, e a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade.” (LIBÂNEO, 2010, p. 88); porém esse processo deve ir além de um ação individualizada, deve ser resultado de um esforço coletivo dos educadores no interior da escola, que seja resultado de uma organização sistematizada, que seja participativo e contínuo, para efetivamente promover a reflexão conjunta em momentos programados para garantir a participação do grupo de professores. Que seja primeiro em nível de ano/série escolar ou por disciplina, para a partir daí irradiar para encontros mais abrangentes, entre os professores de toda a escola; ou para discussão de profissionais de várias escolas, até atingir uma abrangência mais ampla em nível de encontros

municipais, estaduais ou nacionais. Não pode ocorrer que a experiência profissional, como exigência da formação profissional, se restrinja:

Às exigências operativas imediatas nem pode fechar-se no âmbito [...] de uma escola em particular. Faz-se mister o diálogo explícito, orgânico e sistematizado com outras formas de construção do saber e com outras instâncias educativas (MARQUES, 1992, p. 196).

Seguindo essa linha expositiva, trazemos Belmonte (2009) que aborda a questão do impulso voluntarista, do individualismo e da falta de planejamento como causadores do fracasso formativo. O autor aponta três elementos importantes para uma proposta de revisão da formação contínua:

- a) a necessidade de analisar as carências formativas dos docentes e os conteúdos dessa formação à luz dos *novos paradigmas, dos critérios e princípios* metodológicos que mais provocam resistência a mudanças;
- b) a necessidade de *elaborar um plano geral de formação permanente em cada escola* para todo corpo docente, com impacto nos resultados e na qualidade educativa, e
- c) a necessidade de *liderar, acompanhar e continuar* essa formação com uma cultura de pesquisa das mudanças pedagógicas e a tomada de decisões que levem aos resultados planejados (BELMONTE, 2009, p. 44, grifos do autor).

A consolidação de um projeto de formação contínua necessita ser articulado por coordenadores/supervisores reflexivos, orientados pela epistemologia da prática, numa reflexão da ação, reflexão na ação e reflexão da reflexão na ação (SHÖN, 1995).

3.2.1 Formação continuada no CMCG

Sob essa perspectiva da educação continuada, em que o educador pode ir se aperfeiçoando em seu ambiente de trabalho, seja em grupos de estudos específicos de cada área do conhecimento, seja em reuniões de caráter geral da escola ou na participação de eventos educacionais diversos (congressos, seminários, simpósios), observamos que o CMCG apresenta ações nesse sentido.

Percebe-se que essa preocupação é de todo o Sistema, pelo que apontam vários documentos que regulam a vida dos colégios. No Regulamento dos Colégios Militares (R/69), destaca-se como uma das atribuições do professor “aperfeiçoar-se profissionalmente, visando à maior eficiência no desempenho de suas tarefas.” (BRASIL, 2008, p. 16). As Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE) prevêm como uma das metas de ensino “Atingir a

meta de professores com aperfeiçoamento (pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*), na área de educação, de 95% até 2011, sendo: - 2010: 90% - 2011: 95%.” (BRASIL, 2010a, p. 43).

Outro documento que trata do aperfeiçoamento dos profissionais docentes são as Instruções Gerais para os professores militares (IG 60-02):

Art. 8º Incumbe ao professor militar:

I - os encargos [...] pertinentes à preservação, à elaboração, à atualização, à pesquisa, ao desenvolvimento e à transmissão de conhecimentos não essencialmente militares;

Parág. Único: [...]

XIV - buscar o autoaperfeiçoamento profissional mediante a melhoria da titulação acadêmica e a realização de pesquisas, experiências e estudos pertinentes (BRASIL, 2005c, p. 29).

Esse trecho trata do aperfeiçoamento profissional como responsabilidade do professor; antes de ser um direito é um dever. Essa posição está de acordo com o que defende Fusari:

[...] cabe ao professor o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional (FUSARI, 2009, p. 23).

Porém, essa formação não se dá efetivamente por força única de legislação ou por iniciativas individuais, há outros fatores que são determinantes: as condições de trabalho. Como a tendência, hoje, é ter a escola como *lócus* de desenvolvimento profissional (MARQUES, 1992; VICENTINI, 2006; FUSARI, 2009; CHRISTOV, 2009), cabe a seus gestores desenvolverem projetos de formação continuada.

Com relação a esse ponto, ainda tratando sobre o prescrito em documentos que regem o SCMB, percebemos que há uma política voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Em nível de Exército, seu comandante estabelece prioridade ao órgão responsável pela Educação e Cultura, pois argumenta que o “[...] investimento na qualidade da Educação aumenta a motivação profissional [...]” (BRASIL, 2011a, p. 18) e determina que sejam adotadas ações e práticas para assegurar a educação continuada.

Os documentos que regulam a vida dos Colégios estabelecem como dever dessas instituições promover condições para que se efetive esse desenvolvimento:

II. estabelecimento dê condições para o contínuo aperfeiçoamento do docente com propostas feitas pelas Equipes Educacionais, assessorando a Direção de Ensino;

V. sugestões de interação ou intercâmbio com outras instituições educacionais, civis e militares (BRASIL, 2010b, p. 14).

Em busca da permanente melhoria da qualificação do corpo docente e do corpo técnico- administrativo e pedagógico, cabem ao diretor de ensino e a todos os que exerçam os níveis de gestão, incentivar o aperfeiçoamento profissional de seus comandados, com medidas concretas, mediante participação de eventos pedagógicos,

em cursos e estágios (dentro e fora do Exército), no país e/ou no exterior (BRASIL, 2010a, p. 6).

Art. 12[...] § 1º As Seções de Ensino cooperam com as demais Seções da Divisão de Ensino nas atividades de pesquisa e de estudo das disciplinas que lhes são afetas, visando à permanente atualização dos docentes, assim como o contínuo aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2000a, [sem paginação]).

A DEPA, órgão diretamente responsável pelos Colégios Militares, determina que estes desencadeiem ações para “[...] manter atualizados seus professores, instrutores e monitores no campo didático-pedagógico, por meio de estágios e de acordo com as diretrizes do DEP e da DEPA [...]” (BRASIL, 2006, p. 6). A própria Diretoria instituiu, em 2007, um evento para promover a discussão sobre questões peculiares ao ensino do SCMB e temáticas mais abrangentes relacionadas à realidade educacional brasileira. É um evento de periodicidade anual e sediado nas cidades onde se encontram instalados os Colégios, destinado aos profissionais dos doze Colégios do Sistema e à comunidade educacional da cidade sede:

Quadro 19 - Seminários de Educação da DEPA.

Ano	Evento	Temática	CM responsável	Cidade
2007	I Seminário de Educação	Educação no século XXI	CMPA	Porto Alegre
2008	II Seminário de Educação	Educação Ambiental na Escola	CMJF	Juiz de Fora
2009	III Seminário de Educação	Apoio pedagógico: uma prática em construção	CMCG	Campo Grande
2010	IV Seminário de Educação	Letramento: caminho para o sucesso escolar	CMS	Salvador
2011	V Seminário de Educação	Diálogo entre práticas pedagógicas na perspectiva dos multiletramentos, das competências e habilidades.	CMC	Curitiba-PR

Fonte: Arquivos do CMCG.

Organização: Blós, 2012.

Outra iniciativa da DEPA para proporcionar o desenvolvimento profissional dos integrantes do SCMB foi a criação, em 2008, do Projeto “Práticas docentes em diálogo: pela emergência de novos letramentos na escola” (BRASIL, 2009b, p. 38)- Projeto Letramento, que consiste num subprojeto do Apoio Pedagógico (BRASIL, 2011).

O Projeto está voltado para a formação dos agentes do ensino, para o desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita, dando-lhes suporte para atuar de maneira eficaz em suas práticas de sala de aula. Consiste num curso de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade à distância, Especialização em Língua Portuguesa com ênfase em multiletramentos: a leitura e a

escrita a serviço das disciplinas escolares. Tem por objetivos “[...] subsidiar os professores no trabalho com a produção escrita e com a leitura em sala de aula e fora dela e apontar metodologias que permitam resgatar alunos com déficits de letramento e, por conseguinte, com dificuldades de aprendizagem.” (BRASIL, 2012a [sem paginação]). Esse curso (EAD/Semipresencial) tem duração de um ano, com carga horária de 440 horas e é destinado aos docentes de todas as disciplinas. Em 2010, participaram do projeto o CMRJ, CMF, CMPA e CMCG; no primeiro semestre de 2011, foram “[...] incorporados mais quatro Colégios, [...] para segunda etapa do projeto, cuja finalidade é o apoio aos discentes por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/SCMB), com a tutoria dos professores formados na primeira turma.” (BRASIL, 2011b, p. 35).

Pela importância desse empreendimento, a DEPA orienta os Colégios que enviem esforços para apoiar os participantes do projeto:

Como se trata de uma capacitação docente de alta envergadura, essa Diretoria determina que o Comando dos Colégios envie esforços, no sentido de apoiar os professores que participam do Projeto. Assim, esta Diretoria autoriza a liberação de duas tardes para estudo e cumprimento das atividades previstas no EBAula (BRASIL, 2011b, p. 34).

O CMCG tem feito um trabalho de incentivo aos profissionais para buscarem seu aperfeiçoamento. Nas reuniões semanais da Divisão de Ensino (DE) com os chefes de seção/coordenadores de anos, dentre as diversas orientações, está a de estimular os profissionais a se aperfeiçoarem. Nos registros dos livros de reunião das seções, da DE e do Comando, encontram-se muitas dessas orientações. Para além do discurso, o Colégio tem implementado ações práticas para dar oportunidade aos seus professores de estarem em constante aprimoramento. Todas as ações voltadas para a preparação dos profissionais vêm como resposta a orientações dos órgãos superiores do sistema de ensino do Exército, pautadas na Diretriz Geral do Comandante do Exército. Daí decorre o entendimento de que a prática de formação não depende somente de iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas é meta definida pelo Sistema.

Considerando que o “contexto interno da escola é ponto de ancoragem obrigatória e imprescindível, mas também é ponto de partida para outras modalidades de formação profissional.” (MARQUES, 1992, p. 196), o Comando do CMCG incentiva os profissionais para a realização de cursos das mais diversas ordens. Para concretização desse incentivo, adota duas linhas de ação: liberação parcial ou liberação integral do profissional de expediente de trabalho. Na primeira situação, o profissional é dispensado em alguns turnos de seu expediente

conforme a necessidade de seus estudos, não deixando de cumprir as atividades pedagógicas, e em alguns casos há a redução de sua carga horária. Na segunda, o profissional desvincula-se de todas as suas atividades do CMCG e inclusive deixa de cumprir expediente até a conclusão de seu curso. Nesse caso, o Colégio faz articulações com Associação de Pais e Mestres (APM) para contratação de professores para substituir os que são afastados integralmente de suas atividades, nas disciplinas em que há carência de profissionais.

Como uma das ações do CMCG, para o desenvolvimento profissional de seus educadores, há a destinação de parte de sua receita às despesas monetárias decorrentes da participação em eventos educacionais, em âmbito local e nacional. Inclusive o ônus da realização de alguns cursos, em nível aperfeiçoamento ou de especialização, fica sob responsabilidade do Colégio.

Quadro 20 - Cursos realizados pelos integrantes da SEPPE, com ônus para o CMCG. Anos: 2008 a 2011.

Curso	Carga horária	Efetivo de profissionais	Período
Curso sobre Distúrbios da Aprendizagem	60	05	2008
Curso de Tutoria on-line	84	07	2008
Curso de Especialização em Educação a Distância	360	01	2008
Curso de Especialização sobre Intervenção Cognitiva e Aprendizagem Mediada	370	01	2009 e 2010
Curso “Programa de Enriquecimento Instrumental”	210	06	2007 a 2011

Fonte: Banco de dados do CMCG.

Organização: Blós, 2009.

A própria instituição promove eventos de formação continuada. Como exemplo há o Estágio de Atualização Pedagógica/Nível II⁸²(ESTAP), destinado aos agentes de ensino (professores, instrutores e monitores), que acontece no início do ano letivo, na semana anterior ao início das aulas; e o ESTAP continuado, com encontros e palestras ao longo do ano e reuniões mensais por disciplina. O objetivo é “Permitir um contínuo aperfeiçoamento do corpo docente do SCMB em assuntos pedagógicos, visando o aprimoramento da prática docente.” (BRASIL, 2010a), para dar-lhe condições de refletir sobre seu fazer pedagógico e criar possibilidades de melhoria no processo de ensino-aprendizagem, numa abordagem das habilidades e competências. A escola constitui-se, assim, um *lócus* de aprendizagem docente, “ambiente formativo para os professores”, “[...] lugar no qual os professores se encontram e

⁸² Há o ESTAP - nível I destinado aos oficiais especialistas em educação que se encontram no exercício de suas funções, realizado anualmente, de forma presencial, sob a direção do CEP e coordenação do DECEX.

têm possibilidade de, através da interação entre pares, compartilhar saberes, conhecimentos, anseios, experiências.” (VICENTINI, 2006, p. 236).

Em nível mais amplo, são realizados os Simpósios de Educação, destinados aos profissionais do Colégio e ao público externo, professores, acadêmicos e profissionais da área da educação da cidade e região, com periodicidade anual até 2009 e, a partir dessa data, de realização bienal.

Em linhas gerais, apresentamos como se dá o projeto de desenvolvimento profissional dos docentes do SCMB e, em particular, do CMCG. Pelo exposto, pudemos observar que a “educação contínua” tem ocorrido num processo articulado fora e dentro da escola pois, como defende Fusari (2009, p. 19): “Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro lado, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora.”.

Essas ideias nos dão a entender como se dá a constituição do professor coordenador no seu ambiente de trabalho e como ele se movimenta num espaço cujas funções se dão numa perspectiva hierarquizada. Pois, se os profissionais são sujeitos do conhecimento e possuidores de saberes específicos de sua profissão e se “[...]seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas um espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios”. (TARDIF, 2010, p. 237), compreendemos que a formação do educador pode se alimentar dos confrontos do cotidiano, seja no confronto consigo mesmo, no seu fazer pedagógico, seja o confronto com o conhecimento, ou com o próprio sistema de regras.

3.3 AGREGANDO “INTER” À DISCIPLINARIDADE

Apresentamos algumas ideias sobre interdisciplinaridade visto que o olhar investigativo levou-nos a perceber que o trabalho do coordenador pedagógico do CMCG ocorre sob essa perspectiva.

A título esquemático, expomos o porquê da necessidade de uma ciência interdisciplinar: ela vem como resposta à necessidade de reintegrar o homem na sua totalidade sob a ótica de um saber global e universalizante, que fora esfacelado por conta da fragmentação do conhecimento ao longo dos séculos. Passamos de uma epistemologia tradicional, presente até o século XIII, para o racionalismo, século XVII, e substituído pelo empirismo no século

XIX, gerando posições ainda mais estreitas como o mecanicismo, o reducionismo e o materialismo. Enfim, passou-se de um foco multidimensional para o bidimensional, matéria e espírito, até chegar ao unidimensional, a matéria (SOMMERMAN, 2006).

No século XVII, diferente da totalidade da idade medieval, há ruptura entre fé e razão; há uma fratura entre Filosofia e Ciências que, em consequência, separou o conhecimento em Ciências Exatas e Ciências Humanas. No século XVIII, com o Iluminismo, reforça-se a separação dos saberes, mas ainda se preserva certo diálogo entre eles. Essa fragmentação aprofunda-se no século XIX, com as ideias de August Comte. Com a sua epistemologia positiva, há uma hierarquização das disciplinas, chegando à metade do século XIX, por conta de industrialização e do avanço das tecnologias, a um elevado grau de especialidade, a hiperespecialização.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como forma de compreender e modificar o mundo e como busca pela reintegração dos elementos fraturados. Essa é uma de suas aplicabilidades, pois:

O homem está no mundo, e pelo próprio fato de estar no mundo, ser agente e sujeito do próprio mundo, e deste mundo ser *Múltiplo* e não *Uno*, torna-se necessário que o homem o conheça em suas múltiplas e variadas formas, para que possa compreendê-lo e modificá-lo [...] (FAZENDA, 1979, p. 47, grifo do autor).

Muitos autores, como Japiassu (1976); Sommerman (2006); Pombo (2005); Fazenda (1994, 2008) e Thiesen (2008), afirmam que a interdisciplinaridade veio em reação ao saber positivo para superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento e que ela se impôs pela própria forma de o “[...] homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social [...]” (FRIGOTTO, 1995, p. 26), num caráter dialético. Sua discussão caminha entre campo científico e educacional “[...] numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo.” (THIESEN, 2008, p. 553).

A interdisciplinaridade surge ao lado da multidisciplinaridade, da pluridisciplinaridade, e de transdisciplinaridade. Para precisar o sentido de cada terminologia, buscamos o sentido de disciplinaridade, pois “Se fizermos certas precisões de ordem epistemológica nesses termos, chegaremos a uma diferenciação dos diversos tipos ou modalidades disciplinares.” (JAPIASSU, 1976, p. 72).

Como “Não se criam diferentes palavras para expressar o mesmo sentido.” (FIORIN, 1988, p. 36), buscamos a etimologia desses termos para definir a diferença de sentido porque

“de trás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra *disciplina*.” (POMBO, 2005, p. 3, grifo do autor), que é o seu radical, e está o mesmo sufixo *dade*. Disciplina provém do latim *disciplina*, formada do radical indo-europeu *dek-*, que significa “receber” e está na base de *discere*, “aprender”, *discipulus*, “o que aprende”; *disciplina*, “o que se aprende”. O sufixo *dade* é formador de substantivos abstratos a partir de adjetivos.

Com base no conhecimento desses elementos formadores da palavra, chegamos ao sentido de disciplinaridade como sendo “[...] o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias.” (JAPIASSU, 1976, p. 72).

O que vai definir a diferença entre as quatro palavras é o prefixo (todos de origem latina, a partir das raízes indo-europeias), cujo significado vai remeter ao sentido exato dos termos.

Quadro 21 - Lista de prefixos e suas significações.

Prefixo	Sentido	Palavras com o prefixo
Inter	Dentro de, entre	Interior, íntimo, interno, entrar, intestino
Pluri, pel	Encher, abundância, grande número	Plural, plenitude, pleno, suprir
Multi	Abundância quantitativa ou qualitativa	Muito, multidão, múltiplo, multiplicação, melhor
Trans, ter	Atravessar, chegar ao fim	Termo, término, determinar, traduzir, transportar, trás-os-montes

Fonte: FIORIN, José Luiz. Revista ALEA, vol.10, nº 1, jan.-jun. 2008.

Organização: Blós, 2012.

Com base nas significações desses elementos mórficos, podemos dizer que quando se usam diferentes maneiras de focar um tema, com objetivo de se chegar ao conhecimento global de uma determinada área, há a multidisciplinaridade (pluridisciplinaridade)⁸³. Por exemplo, no estudo da energia, o assunto pode ser focado pela Física, que estuda as formas e transformações da energia; a Biologia, que investiga os processos para obtenção da biomassa; pela a Geologia, pelas engenharias.

A transdisciplinaridade ocorre “Quando as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluidas num permeável processo de fusão.” (FIORIN, 2008, p. 38) umas “atravessam” as

⁸³ Segundo Fiorin (2008), a *multidisciplinaridade* e *pluridisciplinaridade* querem dizer a mesma coisa. Apesar de os dois termos apresentarem um matiz diferenciador entre si, a nuance de sentido perdeu-se na história: pela etimologia, nas palavras em que aparece o prefixo *pluri* há o sentido de abundância de elementos homogêneos e, quanto ao prefixo *multi*, não há essa ideia de homogeneidade. Então, nessa perspectiva, o autor toma os dois termos como sinônimos.

outras. Como transdisciplinares, citamos as interciências - Ciências Cognitivas e a Ecologia, que segundo Pombo (2005, p. 8):

[...] seriam conjuntos disciplinares onde não há já uma ciência que nasce nas fronteiras de duas disciplinas fundamentais (ciências de fronteira) ou que resulta do cruzamento de ciências puras e aplicadas (interdisciplinas) mas que se ligam, de forma descentrada, assimétrica, irregular, numa espécie de *patchwork* combinatório que visa a constituição de uma nova configuração disciplinar capaz de resolver um problema preciso. O exemplo melhor é o das ciências cognitivas. Elas não são especialmente a psicologia e a neurocirurgia, são as neurociências, são a filosofia, são a matemática, são as ciências da computação. Ou seja, são conjuntos de disciplinas que se encontram de forma irregular e descentrada para colaborar na discussão de um problema comum.

Sobre a interdisciplinaridade, Fiorin (1988, p. 39) afirma que há duas práticas interdisciplinares: a de transferência e de intersecção. Sendo a primeira a passagem de conceitos, metodologias e técnicas desenvolvidas numa ciência para outra; e a segunda quando duas ou mais disciplinas se cruzam para tratar de determinados problemas. Enfim, “A interdisciplinaridade supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos noutras ciências.” (FIORIN, 1988, p. 39).

Essas conceituações propostas por Fiorin, com base na etimologia, reforçam o que propôs Japiassu, o teórico pioneiro da interdisciplinaridade no Brasil.

Japiassu (1976) caracteriza a multidisciplinaridade como uma ação simultânea de algumas disciplinas que giram em torno de um tema comum de matérias independentes umas das outras, diferenciando-a da pluridisciplinaridade. Esta apresenta alguns pontos comuns e certa complementaridade entre as disciplinas que são próximas, porém se situam num mesmo nível hierárquico, não havendo ainda nenhum tipo de coordenação proveniente de um nível hierarquicamente superior. Já a interdisciplinaridade está na escala três na relação entre as disciplinas, havendo uma interação entre duas ou três disciplinas. Nesse caso, existe a cooperação e o diálogo entre elas. Quando ocorre um grau mais elevado entre elas é que se tem a transdisciplinaridade.

Nas palavras de Japiassu, o interdisciplinar é:

Caracterizado como o nível em que a colaboração entre as disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a *interações propriamente ditas*, isto é, uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um projeto interdisciplinar toda vez em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. (JAPIASSU, 1976, p. 75, grifo do autor).

Em outras palavras, mas mantendo o mesmo sentido, a interdisciplinaridade:

[...] é um termo utilizado para caracterizar a elaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (Exemplo: Psicologia e seus diferentes setores: Personalidade, Desenvolvimento social etc.) Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo entre o movimento de renovação da atitude frente aos problemas de ensino e pesquisa e a aceleração do conhecimento científico (FAZENDA, 1979, p. 41).

A interdisciplinaridade é mais do que um conceito teórico, é uma prática, ocorre na ação. Como prática individual representa uma atitude de espírito que se reveste de curiosidade, de desejo pelo novo, de multiplicidade de caminhos. É um princípio epistemológico e uma atitude metodológica. Como prática coletiva, e no nível da pesquisa, ela só é possível se houver, por parte de todos, o diálogo e a abertura para a alteridade; se houver uma equipe que trabalhe em parceria em que seus membros atuem com humildade intelectual. Isso pode eliminar os limites entre as disciplinas e vencer a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento que, por conta da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes, se permitiu “‘esquartejar’ cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina até aos seus mais ínfimos elementos[...]” (POMBO, 2005, p. 4).

Um ponto a ser frisado é separar dois universos: a interdisciplinaridade científica e a escolar. Esta tem uma perspectiva educativa, visto que as noções, suas finalidades, habilidades e técnicas estão voltadas ao processo de aprendizagem, com foco nos saberes do aluno, por proceder de “[...] uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências.” (CHERVEL, 1998; SACHOT, 2001 apud FAZENDA, 2008, p. 21).

No campo da educação, a interdisciplinaridade é um importante movimento de articulação entre o ensinar e o aprender, pois

Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na resignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (THIESEN, 2008, p. 553).

Uma prática docente interdisciplinar deve estar pautada nos princípios da humildade, da coerência, da espera, do respeito e do desapego. Esses cinco princípios, apontados por Fazenda (2002), são determinados ou identificados por alguns atributos, como a afetividade e a ousadia, que impulsionam as trocas intersubjetivas e as parceiras. O que nos permitiria “[...] olhar para nossos vizinhos de sala sem desprezo; admitir que, em ciência, não há feudo, não há exclusividade; reconhecer a legitimidade do outro para tratar do assunto em que se é especialista.” (FIORIN, 2008, p. 52).

Na prática coletiva de interdisciplinaridade, seja na pesquisa ou no trabalho pedagógico de sala de aula, a parceria é um elemento fundamental. Ela ocorre quando as pessoas que interagem em grupo têm a clara ideia de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exclusiva. Menéndez (2002, p. 157) nos diz que “La seguridad que se vá gestando en esse transitar, es capaz de modificar conductas muy estructuradas, y permite entrar en el mundo del pensamiento interdisciplinar, base imprescindible para el trabajo em parceria [...]”. Ou então como nos afirma Justina (2002):

[...] podemos por intermédio das parcerias, gerar um movimento em busca da compreensão da totalidade da realidade, onde a construção do conhecimento ocorre num contínuo ir e vir, interconectando o indivíduo, que aprende consigo mesmo, com seus pares e com o meio à sua volta. Aprender passa a ser o produto de parcerias e trocas, em um processo ininterrupto que dura toda a vida (JUSTINA, 2002, p. 160).

Em sala de aula, o profissionalismo do professor, a competência em sua área de atuação, seu método do saber e o diálogo constante com os colegas são determinantes para uma efetiva prática interdisciplinar, visto que ela pressupõe a construção incessante das relações entre docentes, uma parceria que ultrapassa a simples unificação de saberes (MELLO, 2004). A interdisciplinaridade é um processo que envolve:

integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, objetivando a formação integral do aluno, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da sociedade atual (LÜCK, 1994, p. 64).

Enfim, a revisita aos autores da interdisciplinaridade provoca uma reflexão sobre as práticas pedagógicas atuais, instigando-nos a estabelecer pontes com os dados da pesquisa sobre a prática desenvolvida pelos coordenadores da seção de apoio pedagógico do Colégio Militar.

3.3.1 A interdisciplinaridade no CMCG

A mudança de paradigmas verificada a partir das novas diretrizes educacionais preconizadas pela LDBEN e pelos PCNs indica que é necessário formar um aluno competente para a constituição de sua identidade e para o exercício da cidadania. Como os documentos que direcionam o SCMB enfatizam a integração de seu ensino à legislação federal em vigor e particularizam alguns objetivos subordinados ao Exército Brasileiro, essa tendência está presente no CMCG, que procura implementar melhorias no seu processo de ensino. Essa

constante busca por melhorias educacionais e pela manutenção de um ensino de qualidade está alinhada à visão de futuro da DEPA⁸⁴ e do DECEX⁸⁵, que de maneira mais ampla atendem à Diretriz Geral do Comando do Exército Brasileiro (BRASIL, 2011a): estar em processo de constante modernização do ensino.

O CMCG, atento às propostas de ensino inovadoras, canaliza o foco para questões que são muito presentes no contexto educacional. Dentre essas, está a questão da interdisciplinaridade, para que se possa, por meio dessa perspectiva, “[...] ampliar a conscientização dos alunos, de estimular a iniciativa e a criatividade e, principalmente, de incentivar o aluno a trabalhar em equipe, beneficiando o grupo em detrimento do indivíduo [...]” (BRASIL, 2009b, p. 22).

Os projetos interdisciplinares têm feito parte das práticas pedagógicas do CMCG. Alguns são desenvolvidos por força de orientação de órgão superior (DECEX, DEPA) ou então criados no próprio Colégio, no âmbito da chefias ou por iniciativa dos professores. Citamos alguns projetos desenvolvidos no Colégio ao longo de seus mais de quinze anos de funcionamento, uns destinados especificamente aos profissionais e a maioria, aos discentes: Projeto Programa de Leitura, Trabalho Interdisciplinar/Projeto Interdisciplinar, Projeto Valores, Projeto Pantanal, Projeto Dialogando com os Clássicos, Projeto Caminhando para a Leitura, Projeto Linguagens, Projeto Letramento, Projeto Apoio Pedagógico, Projeto InterVir, Projeto Avaliação Pedagógica/CMCG 2008.

O Apoio Pedagógico e o Letramento, implementados pela DEPA, são projetos que se complementam. O primeiro é de execução direta dos Colégios Militares e voltado diretamente aos alunos; o segundo é de responsabilidade da DEPA e está direcionado, em primeira instância, à formação profissional dos agentes de ensino para, como consequência, refletir sobre o aluno. A Diretoria entende o apoio pedagógico numa “[...] perspectiva interdisciplinar dos multiletramentos e da educação linguística com vistas ao desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras em todas as Disciplinas [...]” (CMCG, 2012, p. 38). Além desses dois projetos, estavam ainda em execução, no ano de 2010, apenas o Trabalho Interdisciplinar, em nível de SCMB previsto nas NPGE/DEPA, e o Projeto InterVir da SEPPE.

⁸⁴ Visão de futuro da DEPA: Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_missao.htm>

⁸⁵ Visão de futuro do DECEX. Disponível em: <www.decex.ensini.rb.br/pdfs/_plano_de_gestao_sispeg.pdf>

As práticas do CMCG, tidas como interdisciplinares⁸⁶, estão consubstanciadas na Diretriz do Chefe do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP⁸⁷), que prevê como uma de suas ações estratégicas “Implementar a interdisciplinaridade e a contextualização, sistematicamente, no processo ensino-aprendizagem, aliando-se práticas educacionais a atividades de enriquecimento geral e cultural [...]” (BRASIL, 2008c, p. 3); no Regimento Interno dos Colégios Militares onde consta, como um dos fundamentos da proposta pedagógica, que sejam feitas: “[...] abordagens [...] contextuais, interdisciplinares, contínuas e progressivas.” (BRASIL, 2009a, p. 2); e estão particularizadas em documento próprio, no Plano Geral de Ensino (PGE). Essas ações são implementadas sem perder de vista o prescrito em documentos do ensino federal, que prevê “[...] que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.” (BRASIL, 2000b, p.19).

Pelo exposto, percebemos que a legislação específica do CMCG/SCMB enfatiza a importância e a necessidade de se desenvolverem ações educativas pelo viés interdisciplinar. Respalado por essa legislação, o Colégio desenvolve vários projetos em tal perspectiva, porém por acreditarmos que a interdisciplinaridade efetivamente se constitui como força mobilizadora se fizer parte da concepção de vida e de trabalho do profissional, expressas em atitudes e ações, julgamos pertinente lançar desafio a novos pesquisadores para uma investigação a fim de compreender qual é a concepção de interdisciplinaridade dos professores do CMCG e se os projetos lá desenvolvidos são resultado de tal concepção.

⁸⁶De acordo com depoimento dos Sujeitos da entrevista, alguns desses projetos desenvolvidos não estão alinhados à perspectiva interdisciplinar.

⁸⁷ Hoje chamado Departamento de Educação e Cultura do Exército.

4 APRESENTANDO A TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO



A metodologia, tal como o trabalho das células que secretam o nácar, dá-nos possibilidade de descoberta do que podemos construir. Se o processo de lançamento da substância, trabalho peculiar da ostra, tem por finalidade alisar a parte interna da concha para maior conforto do molusco e defendê-lo de elementos invasores, comparativamente o percurso metodológico é fundamental para acomodar a pesquisa à sua finalidade. O propósito de lançamento das camadas do conhecimento sobre os dados coletados requer a pesquisa qualitativa e o reconhecimento das categorias de análise, os percursos indicados por Bardin (2004). Como os cristais individuais de cada camada da pérola diferem na sua forma e orientação, também a metodologia envolve elementos de maneira particular e única. A acomodação e respostas dos questionamentos e indagações resultam em um novo conhecimento, a pérola: pesquisa construída.

A pérola que figura o capítulo da metodologia representa os esforços necessários para se chegar a analisar e compreender o trabalho da equipe de apoio pedagógico do CMCG.

4.1 FOCO QUALITATIVO ILUMINANDO A PESQUISA

Elegemos a abordagem qualitativa para dar tratamento ao objeto de pesquisa, pois ela responde às condições próprias da investigação da escola, como espaço social e local de trabalho, caracterizada por uma complexidade de múltiplas relações. Essa abordagem permitiu-nos levantar os dados necessários para compreender como se dá o trabalho de apoio pedagógico no CMCG. A pesquisa qualitativa permite trabalhar com dados quantitativos, perscrutar a realidade não possível de quantificação e responder a questões particulares para compreender em pormenor os significados e características situacionais da atuação dos coordenadores pedagógicos, em seus fazeres cotidianos na escola. Como afirmam Marconi e Lakatos (2007a, p. 269), essa abordagem “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”.

Esse tipo de pesquisa hoje tem ganhado fôlego no meio científico, apesar ainda das muitas contestações. Os críticos da pesquisa qualitativa “[...] supõem que as ciências sociais nas quais a observação participante predomina, tal como a antropologia, são também campos que recrutam ‘românticos da contracultura e romancistas criativos deslocados’”. (CAMPBELL, 1974 apud SELLTIZ; WRIHTSMAN; COOK, 1987a, p. 70).

A evolução da pesquisa qualitativa foi marcada por muitas rupturas, foi sofrendo modificações, que ampliaram seu campo e seu significado. Chizzotti (2010) aponta cinco marcos da evolução dessa pesquisa nas ciências humanas e sociais. O primeiro remonta

[...] às raízes mais remotas dos debates sobre o mundo vivido, está associado ao romantismo e ao idealismo, às querelas metodológicas do final do século XIX [...] reivindicando uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do mundo da vida [...]. (CHIZZOTTI, 2010, p. 48-49).

O **segundo marco** ocupa a primeira metade do século XX, impulsionada pelos estudos socioculturais, a antropologia constitui-se em disciplina distinta da história e procura estabelecer meios de estudos como vivem grupos humanos, partilhando suas vidas, no local onde vivem e como dão sentido às suas práticas e mantêm a coesão ao seu grupo. (CHIZZOTTI, 2010, p. 50, grifo do autor).

O **terceiro marco**, demarcado entre o pós-II Guerra até os anos 70 [...] Reelaboram-se conceitos de objetividade, validade e fidedignidade, procurando definir a formalização e a análise rigorosa dos estudos qualitativos [...] O debate qualitativo *versus* quantitativo revigora, de um lado, a contestação do modelo único de pesquisa, a crítica à hegemonia dos pressupostos experimentais, ao absolutismo da mensuração e à cristalização das pesquisas sociais em um modelo determinista, causal e hipotético-dedutivo [...] A observação participante rivaliza com as amostragens quantitativa, a arte da interpretação sobrepuja a estatística. (CHIZZOTTI, 2010, p. 52- 54, grifo do autor).

No **quarto marco**, a década de 70 e 80 [...] Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa, criando um campo amplo de debate sobre o estatuto da pesquisa (CHIZZOTTI, 2010, p. 54, grifo do autor).

O **quinto marco**, a década de 90 em diante [...] A posição social do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico, a transcrição da realidade é posta em questão: o pesquisador está marcado pela realidade social. (CHIZZOTTI, 2010, p. 55-56, grifo do autor).

Em síntese, a pesquisa qualitativa está em oposição ao império da objetividade, das previsões absolutas das ciências naturais, ela “[...] parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Seguindo essa abordagem, percorremos o caminho para a construção do conhecimento sobre a coordenação/supervisão pedagógica do CMCG. Esse caminho foi se formando desde a busca dos dados, quando nos integramos ao campo de pesquisa para apreender os significados das ações, das atitudes, dos gestos e das falas emergidas do cotidiano dos profissionais da

SEPPE, até o exercício da análise dos fenômenos. As análises circunscreveram-se naquele espaço-ação para chegar à compreensão de como foi se constituindo a identidade dos professores como coordenadores pedagógicos. Procuramos buscar as particularidades do cotidiano do professor, as manifestas e até aquelas ocultas, para que o “[...] corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas.” (MALINOWSKI, 1984 apud MINAYO, 2007, p. 63). Nessa perspectiva, o próprio objeto emerge como sujeito e, numa relação dialógica, com o sujeito-pesquisador interage no processo de construção do conhecimento, em que ambos estabelecem relações de significados e de ações ressignificando-os. Pesquisador e pesquisados criam uma relação dinâmica entre si, estabelecendo vínculos que se mantêm até o final da pesquisa, eles assumem uma ação dinâmica diante dos fenômenos, pois o sujeito-observador como “parte integrante do processo de conhecimento [...] interpreta os fenômenos atribuindo-lhes significados.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79), e como os pesquisados, que são reconhecidos como sujeitos, “elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 82)

Estabelecendo interlocução entre essas ideias e as práticas desenvolvidas no cotidiano pedagógico do CMCG e as ações dos professores coordenadores da SEPPE, podemos dizer que os pesquisados se constituem os Sujeitos. Assim os denominamos porque, em se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa, se o “[...] objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79) e os fatos sociais são produtos de ações humanas e não coisas, os professores não devem ficar na posição inerte de um objeto de pesquisa e sim serem elevados aos status de sujeitos, pois “Quando se fala de sujeito, ele é tratado como objeto até o momento que o sujeito fala de si mesmo.” (HINKELAMMERT, 1988 apud FERNANDEZ, 2003b, p. 65).

É nessa perspectiva que olhamos e dialogamos para e com esses profissionais que vão se desvelando pelas suas ações e pela sua linguagem, na rede de conflitos e de contradições que permeiam a instituição escola, mostrando a possibilidade de se empreitarem na busca de mudanças e inovações. Pois diferente da abordagem quantitativa, que explica fenômenos que produzem regularidade, na qualitativa aprofunda-se o mundo dos significados, esse nível de realidade que não é visível “precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados.” (MINAYO, 2006 apud MINAYO, 2007, p. 22).

4.4.1 Abrindo espaço aos Sujeitos⁸⁸ da pesquisa: pesquisador e pesquisados

Como Sujeito-observador, fizemos uma incursão na realidade do trabalho da SEPPE para coletar informações, testemunhar vivências e desvelar significados de fatos e ações dos atores educacionais, no movimento de suas práticas pedagógicas cotidianas. Como entrevistadora, procuramos, num processo dialógico, construir informações e fazer emergir da fala dos entrevistados “[...] a reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.” (MINAYO, 2007, p. 65).

Tivemos como Sujeitos epistemológicos seis professores do Colégio Militar de Campo Grande, sendo três civis e três militares, que trabalharam na Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas, no período de 2007 a 2010, e que atuaram, cumulativamente à regência de aula, como coordenadores na referida Seção. Dois desses sujeitos são graduados em Matemática e quatro, em Letras.

Para manter os entrevistados no anonimato, definimos denominá-los pelo sistema alfabético, na ordem de “A” a “F”. No entanto, o próprio *lócus* da pesquisa poderá dar indícios para sua identificação; além disso, na fala de cada um estará expresso o seu modo de pensar, de agir e de atuar, o que poderá também identificá-lo.

No quadro a seguir, apresentamos alguns dados que mostram o perfil dos entrevistados: seu tempo de exercício no magistério, os cursos realizados e suas funções de coordenação ou chefia⁸⁹ desempenhadas no CMCG. Nesse momento, não nos referimos aos Sujeitos pela denominação adotada (A, B, C, D, E, F), eles são colocados na ordem de 1º ao 6º sem, no entanto, obedecer a uma correspondência direta entre a sequência alfabética e a numérica, por exemplo o Sujeito A não corresponde ao 1º Sujeito do quadro. Estão distribuídos de acordo com o tempo de serviço. Esse procedimento é mais uma estratégia para tentar garantir o anonimato dos pesquisados.

⁸⁸ Optamos por escrever Sujeitos com inicial maiúscula, quando tratamos dos sujeitos dessa pesquisa em contraposição a sujeitos tratamos de modo geral.

⁸⁹ Neste estudo consideramos coordenador tanto aquele assumiu uma coordenação como o que assumiu uma chefia.

Quadro 22- Dados dos Sujeitos da pesquisa.

Sujeito	Tempo/ serviço total	Tempo/ serviço só no CMCG ⁹⁰	Funções desempenhadas no CMCG	Cursos de desenvolvimento profissional: pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .
1º	29 anos	05 anos	Coordenadora de Clube Coordenadora do Soletrando/SEPPE	Especialização em Leitura e Produção de Texto, 1998. Mestrado em Estudos Linguísticos, 2005.
2º	27 anos	17 anos	Chefe de Seção de Ensino e de Subseção de Ensino, Chefe da Seção de Supervisão, Chefe da SEPPE, Coordenadora de Projetos, Coordenadora do Clube da Tutoria	Especialização em Psicopedagogia em Educação, 1997; em Supervisão Escolar, 1999; em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, 2002; em Aprendizagem Mediada e Intervenção Cognitiva, 2010.
3º	22 anos	15 anos	Coordenadora de Nível/EM, Chefe de Subseção da SEPPE	Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática, 1992; em Psicopedagogia, 2001. Mestrado em Educação Matemática, 2010.
4º	22 anos	13 anos	Coordenadora de série Chefe de Subseção da SEPPE	Especialização em Supervisão, 1998; em Instrumentação para o Ensino em Matemática, 2010.
5º	17 anos	15 anos	Chefe de Seção de Ensino Chefe de Subseção de Ensino da SEPPE Coordenador do InterVir	Especialização em Magistério do Ensino Superior – Literatura, 2002. Mestrado em Estudos Literários, 2006.
6º	13 anos	03 anos	Coordenadora do InterVir ⁹¹	Especialização em Educação a Distância, 2010.

Fonte: Dados recolhidos da entrevista.

Organização: Blós, 2012.

Comparando os dados quanto ao tempo de serviço, observamos que praticamente todos os Sujeitos apresentam maior tempo de trabalho no CMCG. Com relação aos cursos de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, todos foram realizados no período em que o profissional estava em exercício de sua atividade profissional no Colégio, excetuando-se os cursos do 1º Sujeito.

Dos seis Sujeitos, dois não atuaram como coordenadores no período anterior às atividades da SEPPE, sendo que um deles foi contratado na mesma época da fase de implantação da Seção e o outro estava apenas há dois anos no Colégio.

Mesmo havendo outros coordenadores no Colégio, desempenhando suas funções nos diversos setores pedagógicos do CMCG, eles não foram selecionados para a investigação porque sua área de atuação não estava vinculada aos trabalhos do apoio pedagógico, que é o interesse desta pesquisa: compreender como esses profissionais foram se constituindo coordenadores, no processo de construção das atividades da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas. Suas atribuições foram construídas em conjunto, discutidas e analisadas de

⁹⁰ Para fins de contagem de tempo de serviço, consideramos a data limite o ano de 2010.

⁹¹ A coordenação foi a partir de 2009, quando o coordenador anterior foi afastado por problema de saúde.

acordo com a realidade do novo espaço educativo, durante todo o processo de organização da Seção. Os demais coordenadores, por fazerem das outras seções com uma estrutura organizacional posta em regulamentos e normas, já tinham suas atribuições explicitamente determinadas nos documentos que regulam todo o SCMB. O propósito da investigação foi fazer um estudo sobre esse *lócus* específico (SEPPe), com esses Sujeitos específicos para instigar novas pesquisas, com a possibilidade de estudos comparativos da realidade da coordenação/supervisão pedagógica no contexto geral do CMCG e, também, do trabalho de coordenação/supervisão da SEPPe com a realidade do apoio pedagógico dos demais Colégios do Sistema.

4.1 CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO QUADRO DE DADOS

Para a composição do quadro de dados, usamos algumas das técnicas que respondem às necessidades próprias da abordagem qualitativa de nossa investigação. Trabalhamos com Marconi e Lakatos (2007a; 2007b, 2009), Chizzotti (2006) e Minayo (2007), como suporte teórico à nossa opção metodológica.

Em Minayo (2007), encontramos a seguinte definição para técnicas: “[...] são procedimentos mais focalizados que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados.” (SEVERINO, 2002 apud MINAYO, 2007, p. 46).

Chizzotti (2006) ao abordar questões sobre a pesquisa qualitativa, afirma que esta:

privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como a **observação participante** [...], análise de conteúdo, **entrevista não-diretiva** etc., que reúnem um corpus qualitativo de informações que, segundo Habermas, se baseia na racionalidade comunicacional (CHIZZOTTI, 2006, p. 85, grifo nosso).

De acordo com Marconi e Lákatos (2009, p. 111), as técnicas são “um conjunto de preceitos ou processo de que se serve a ciência; são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem à parte prática de coleta de dados.”. As autoras apresentam duas grandes divisões: documentação indireta e documentação direta. Essas técnicas é que possibilitaram o levantamento de dados de nossa investigação.

Um dos tipos de técnicas da chamada documentação indireta é a documental, cuja característica é ser uma “[...] fonte de coleta de dados [...] restrita a documentos, escritos ou

não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” (MARCONI; LAKATOS, 2007b, p. 176) e que, ao lado da bibliográfica, compõe a documentação direta.

Valemos-nos da pesquisa documental para compor nosso quadro de dados: buscamos informações na legislação que rege o ensino no Exército brasileiro, na legislação do Sistema Colégio Militar do Brasil e nos documentos reguladores da rotina pedagógica do Colégio Militar de Campo Grande e, em particular, da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas, dentre eles citamos: Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126); Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM); Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE); Plano Geral de Ensino (PGE); Normas Internas para Avaliação Educacional (NIAE).

A pesquisa a portarias, normas, regulamentos, regimentos, diretrizes, manuais, ordens de serviço e boletins internos forneceu-nos elementos para composição do retrato do CMCG, necessários para análise dos dados sobre a atuação da coordenação da SEPPE. Na constituição desse retrato, mesmo que o objetivo da pesquisa não tenha sido o estudo específico do cotidiano escolar, revelamos o cotidiano do Colégio onde se configuram os diversos embates das forças sociais. De um lado, as políticas educacionais, as diretrizes e a presença da família, que interferem na dinâmica escolar e no *lócus* específico da sala de sala onde se materializa essa dinâmica; de outro, a relação professor-conhecimento-aluno; e ainda essas forças contraditórias da sociedade presente na história de cada sujeito, que se reflete no seu fazer profissional⁹². É na cotidianidade da escola que essas três dimensões se interrelacionam: o clima institucional, o processo de interação de sala de aula e a história de cada sujeito. Nessa direção e com esse olhar, num movimento dialético, é que analisamos como os profissionais da SEPPE, com um perfil caracteristicamente participativo, cooperativo, crítico e questionador, articulam-se no interior da própria Seção e com as demais instâncias do Colégio e dentro dos contornos da legislação.

Além da pesquisa documental em documentos legais do sistema de ensino do Exército, do SCMB e CMCG, o outro caminho que seguimos para a constituição do quadro empírico foi a observação direta intensiva, com a observação propriamente dita e a entrevista, que se constituem as duas técnicas “[...] mais usual[is] na investigação qualitativa [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2007a, p. 279).

A observação, uma das técnicas usadas para compor a empiria da investigação científica, é muito usual no campo das ciências humanas, especialmente a participante. Porém

⁹² Para melhor compreensão desse movimento dialético, ver André (1999).

como a observação faz parte do nosso dia a dia e os atos rotineiros de nossas vidas constituem-se matéria de observação, levando-nos cotidianamente a desempenhar papéis de observadores e também de observados, isso pode levar ao entendimento de que não estejamos preparados para uma observação de caráter científico. A observação espontânea não nos garante qualificação para um trabalho investigativo, pois o exercício dessa atividade exige preparação. Observadores sem essa preparação podem enfrentar dificuldades no seu processo investigativo e os resultados “são quase sempre de natureza caótica e não merecem credibilidade [...]” (VIANNA, 2007, p. 16). Por isso que, para o processo observacional, independente de seus objetivos ou finalidades da observação, o investigador deve levar em conta quatro pontos fundamentais:

O que deve ser efetivamente observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual sua natureza e como implementar essa relação? (SELLTIZ, 1967 apud VIANNA, 2007, p. 20).

Atento a essas questões, o observador necessita desenvolver seu trabalho sem perder de vista os propósitos da investigação e sem incorrer no risco de cair num processo de observação simplista e “caótica”, pois a observação é “um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade de nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais.” (GRAZIANO; RAULIN, 2000 apud VIANNA, 2007, p. 14): nossa audição, olfato, tato e, evidentemente, nossa visão. Porém não basta ao observador olhar, ele “Deve, certamente, saber ver. Identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. (VIANNA, 2007, p. 12). Nessa perspectiva e em função da abordagem e da natureza de nosso trabalho, consideramos necessário eleger a observação como técnica para o levantamento dos dados visto que ela é considerada uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas na área educacional, pois, conforme afirma Vianna (2007, p. 12) “Sem acurada observação, não há ciência.”. Para ser efetivamente uma técnica científica, ela deve ir para além da observação simplista da “vida diária que, por sua natureza, é inteiramente caótica”, (VIANNA, 2007, p. 20), já que para sua realização pressupõe-se que ela se faça “[...] com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do processo e da confiabilidade dos resultados.” (VIANNA, 2007, p. 14). Por isso, quando iniciamos nosso processo de pesquisa, com a preocupação de garantir a validade da investigação e conferir confiabilidade aos resultados, procuramos organizar os procedimentos para garantir o rigor da pesquisa, pois apesar de já nos

valermos, por ser integrante da equipe de profissionais da SEPPE e numa posição de chefia, da observação como um recurso para direcionar, reelaborar, reconduzir as práticas da Seção, ela não tinha cunho científico. Era uma observação que se fazia nos instantâneos do cotidiano quando nos deparávamos com alguma situação inusitada e singular; ou então uma observação mais atenta e focada, mas de certa forma intuitiva sem um planejamento sistematizado, o que não garantia sua cientificidade, pois ela só se torna científica “[...] à medida que é planejada sistematicamente, é registrada metodicamente e está relacionada a proposições mais gerais, e está sujeita a verificações e controles sobre sua validade e segurança.” (DIEHL; TATIM, 2004, p. 72).

Nessa perspectiva, fizemos um planejamento sistemático do trabalho de observação, traçando como objetivo levantar os dados reveladores do cotidiano dos professores coordenadores da SEPPE. Para isso, estabelecemos como alvo de observação os temas sobre formação contínua, relação entre profissionais, hierarquia, práticas experienciais e ação interdisciplinar. Para o registro, usamos o diário de campo fazendo anotações dos elementos do dia a dia pedagógico dos Sujeitos da pesquisa, assim os seus atos rotineiros se constituíram a matéria-prima de nossas observações, pois “[...] é preciso ver o sujeito da ação, construída nas interações das pessoas.” (CHIZZOTTI, 1992, p. 94).

Nesse trabalho observacional, apesar de Vianna (2007) afirmar que “O observador, como participante, não é apenas um pesquisador. Ele é sujeito da pesquisa [...]” (p. 33), procuramos não interferir na rotina da Seção para criar situação específica que se constituísse objeto da observação. Partimos da rotina já posta, fizemos um estudo para selecionar quais momentos seriam os mais adequados para a observação científica e que pudessem fornecer dados significativos/representativos ao objeto de investigação. Assim, definimos fazer a observação das dinâmicas dos Encontros de Estudos⁹³, das reuniões ordinárias da Seção e das Atividades Integradas. Outro espaço-tempo de observação foram os intervalos de aula, momento em que os professores retornavam da sala de aula, porque dali poderiam emergir falas e posturas mais reveladoras da realidade do que uma situação formal poderia revelar, mesmo ao olhar atento do observador.

Ressaltamos que em todos os espaços-tempos de observação, colocávamo-nos numa posição não “visível” aos observados, os profissionais não tinham conhecimento do momento específico em que estavam sob observação. Adotamos essa linha de ação para evitar o risco de os observados, nossos colegas de trabalho, mudarem seu comportamento, ocorrendo o que

⁹³ A organização e condução de cada Encontro de Estudos era de responsabilidade de um profissional da SEPPE.

Vianna (2007) chama de efeito *Harwthorne*, em que os “[...] comportamentos passam a ser diferentes do habitual.” (VIANNA, 2007, p. 18). Na verdade, apenas esses momentos não eram ‘visíveis’, porque toda a equipe da SEPPE tinha conhecimento da pesquisa que se fazia naquele espaço educativo, visto que todos acompanharam o processo da investigação. A fase de seleção para o nosso ingresso no Curso do Mestrado, o compartilhar de bibliografias, a disponibilidade para as entrevistas, os esclarecimentos sobre a pesquisa durante as reuniões da SEPPE e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo 05) compuseram o *corpus* de interação entre pesquisador e os seus Sujeitos. Nesse sentido, procuramos preservar a questão ética e seguir o rigor de um trabalho científico (Anexo 06).

Enfim, o trabalho com a técnica da observação, feita no contexto natural dos atores educacionais, permitiu-nos recolher as ações a partir de suas perspectivas e de seus pontos de vista, pois como observador-participante tivemos condições de estar em “[...] interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais sobre razões e significados de seus atos.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 91) e pudemos levantar os dados necessários à investigação sobre “[...] tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente.” (MINAYO, 2007, p. 63), dando-nos a possibilidade de captar “[...] elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano.” (MINAYO, 2007, p. 66).

Então se na observação participante o “[...] observador é parte da atividade do objeto da pesquisa [...]” (VIANNA, 2007, p. 18), e sendo esta pesquisadora componente da equipe de profissionais da SEPPE, temos aí a justificativa da opção por esse tipo de observação.

Para complementar o quadro empírico, trabalhamos com a entrevista que se enquadra na observação direta intensiva. Essa técnica, cuja matéria-prima é a fala dos interlocutores, serviu-nos para levantar dados da SEPPE, trazendo à tona elementos que não se tornaram visíveis durante as observações, pois a entrevista é considerada uma fonte de informações que fornece dados da realidade vivenciada pelos sujeitos, construídos na interação entrevistador-entrevistado, são os dados primários.

Uma entrevista também pode fornecer dados secundários, além dos primários, que são próprios da pesquisa qualitativa:

- (a) Os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o

indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2007, p. 65).

A entrevista, sempre realizada pela iniciativa do entrevistador, é uma conversa que se dá entre dois ou mais interlocutores; assim nas palavras de Minayo (2007, p. 64, grifo do autor) “As *entrevistas* podem ser consideradas *conversas com finalidade* e se caracterizam pela sua forma de organização.”.

Essa técnica de coleta de dados pode variar de acordo com o propósito do investigador, sendo classificadas em: (a) padronizada ou estruturada e (b) despadronizada ou semi-estruturada (MARCONI; LAKATOS, 2007a, p. 279); ou então como (a) sondagem de aptidão, (b) semi-estruturada, (c) aberta ou em profundidade, (d) focalizada e (e) projetiva. (MINAYO, 2007, p. 64-65).

Em nossa investigação, optamos pela entrevista semiestruturada, visto que esta modalidade permite maiores possibilidades de diálogo entre o entrevistado e o entrevistador possibilitando a exploração mais ampla de uma questão, podendo “ser respondidas dentro de uma conversação informal” (LAKATOS; MARCONI, 2007b, p. 199). Como ela consiste numa combinação de “[...] perguntas fechadas e abertas [...]” (MINAYO, 2007, p. 64), deu-nos mobilidade para discorrermos sobre os temas da coordenação, da interdisciplinaridade, da formação contínua, tendo como base as perguntas-chave, que foram se desdobrando de acordo com as indagações e questionamento dos entrevistados. Dessa forma, a dinâmica da entrevista desenvolveu-se bem próximo a um diálogo.

O uso dessa técnica, dada a sua característica e seu objetivo, possibilitou-nos captar com mais precisão a realidade pedagógica da SEPPE, fornecendo elementos para entender como o professor foi constituindo-se coordenador e como foi esse movimento no contexto hierarquizado do Colégio, pois a entrevista dá ao investigador qualitativista a possibilidade de ter em mãos, além de seu material primordial que é a fala, “[...] elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano.” (MINAYO, 2007, p. 66).

Para conseguirmos êxito na entrevista, captando os elementos que atendessem aos propósitos da pesquisa, levamos em consideração algumas normas estabelecidas por Marconi e Lakatos (2007b), quais sejam: (a) o contato inicial, para estabelecimento de um clima de cordialidade com o entrevistado; (b) a formulação das perguntas, que devem ser feitas de acordo com a modalidade da entrevista; (c) o registro das respostas, para manter maior veracidade das informações; (d) término da entrevista, em clima de cordialidade, abrindo a possibilidade para a volta à entrevista para obtenção de novos dados e aprovação por parte do

informante; (e) requisitos importantes, as respostas devem atender à validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão.

Seguindo essas normas, fizemos o primeiro contato com os Sujeitos da pesquisa para estabelecer um clima de confiabilidade, pois na “[...] pesquisa qualitativa ao contrário do que muitos pensam, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador.” (MINAYO, 2007, p. 67); para assegurar ao entrevistado o caráter confidencial da entrevista e o seu anonimato; e para apresentação dos objetivos da investigação e dos tópicos que seriam abordados. A entrevista, propriamente dita, foi realizada de um a três encontros, no próprio local de trabalho do entrevistado, com a duração de uma a duas horas, de acordo com a disponibilidade de tempo e da necessidade do trabalho investigativo. Em algumas situações, usamos o email para complementação das entrevistas, para esclarecimentos e acréscimos de informações. Como a modalidade foi a semiestruturada, elaboramos algumas perguntas que possibilitassem aos entrevistados discorrer livremente sobre um determinado tópico e permitissem fazer desdobramentos necessários para obtenção de maiores detalhes.

Para o registro das falas, apesar da gravação ser o instrumento mais usual, optamos pela digitação, seguindo uma dinâmica que garantisse a fidedignidade dos registros, pois o “[...] pesquisador deve anotar tudo com suas próprias palavras, tentando manter fidedignidade ao sentido conferido pelo interlocutor.” (MINAYO, 2007, p. 69). Os depoimentos foram digitados, pelo entrevistador, à medida que o Sujeito ia respondendo aos questionamentos, que fluía de modo natural e espontâneo numa interação dialógica, pois “o entrevistador deve estar preparado para escrever assim que a questão é feita, e não esperar até que toda a resposta seja dada.” (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987b, p. 37).

A partir da pergunta, iniciava-se o diálogo que ia sendo permeado de questionamentos, de esclarecimentos e de retomadas, tanto por parte do pesquisado como do pesquisador, tomando-se o cuidado de mantê-lo preso ao fio condutor da pergunta. Em algumas situações, solicitava-se ao entrevistado que interrompesse momentaneamente a fala para o entrevistador concluir a digitação, pois “é perfeitamente admissível pedir ao informante que espere até que o entrevistador registre ‘a última ideia’ [...]” (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987b, p. 37). Ao fim de cada tópico, a resposta era lida pelo pesquisador e então complementada por outras ideias que o entrevistado ia acrescentando, ou então reformulando-a para expressar de maneira fiel a fala do momento,

Concluída a entrevista, uma cópia digital (e outra impressa) foi disponibilizada ao pesquisado, para leitura e acréscimo de dados e informações que julgasse necessário fazer. Esse procedimento, de “volta” ao entrevistado, foi feito para garantir-lhe o:

direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a eles dispensados, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista, desde a pesquisa em ciências sociais até no jornalismo. (CRIPPA, 1988 apud SZYMANSKI, 2002, p. 15).

Findo o prazo, entrevistado e entrevistador reuniram-se para leitura e assinatura do texto final, pois “Uma condição do êxito da entrevista é que mereça aprovação por parte do informante.” (MARCONI; LAKATOS, 2007b, p. 202).

Enfim, para esse trabalho de coleta de dados trabalhamos tanto com a entrevista quanto com a observação, tendo o cuidado de atender aos requisitos da “fidedignidade e da validade”⁹⁴ (SELLTIZ; WRIHTSMAN; COOK, 1987, p. 3). Como o terreno da pesquisa social é movediço, procuramos adotar o máximo de rigor na aplicação dessas técnicas, pois

Medir características do mundo social é como atirar uma flecha em direção a um alvo móvel. Os alvos são conceitos abstratos que nos impedem ver o centro do alvo. Os arqueiros podem demonstrar quão precisa é sua pontaria, medindo a distância entre o centro e o local atingido pela flecha. Podem demonstrar quão confiável é sua pontaria, repetindo o lançamento dez vezes. Os pesquisadores sociais podem medir sua precisão apenas com referência a outros lançamentos de flecha no escuro em direção ao mesmo alvo abstrato. Podem demonstrar quão confiável é sua pontaria, apontando na mesma direção uma segunda vez; porém se a flecha cair em lugar diferente, não poderão ter certeza se o alvo se moveu ou se o lançamento foi errado. Como uma maneira de lidar com aquilo que podem ser alvos móveis no escuro, as técnicas de mensuração nas ciências sociais estabelecem rigorosos requisitos sobre o que se constitui uma evidência. (SELLTIZ; WRIHTSMAN; COOK, 1987a, p. 3).

Atentos a essa questão abordada por Selltitz, Wrihtsmen e Cook (1987a), procuramos seguir rigorosamente o que nos propõem os teóricos sobre as técnicas de coleta de dados. Também tivemos o cuidado de adquirir o termo de adesão dos entrevistados, a autorização do Comandante do Colégio Militar de Campo Grande para a realização dos trabalhos de campo: consulta à documentação específica do CMCG, observações e entrevistas (Anexo 07 e Anexo 08), e a autorização para o uso de imagens (Anexo 09).

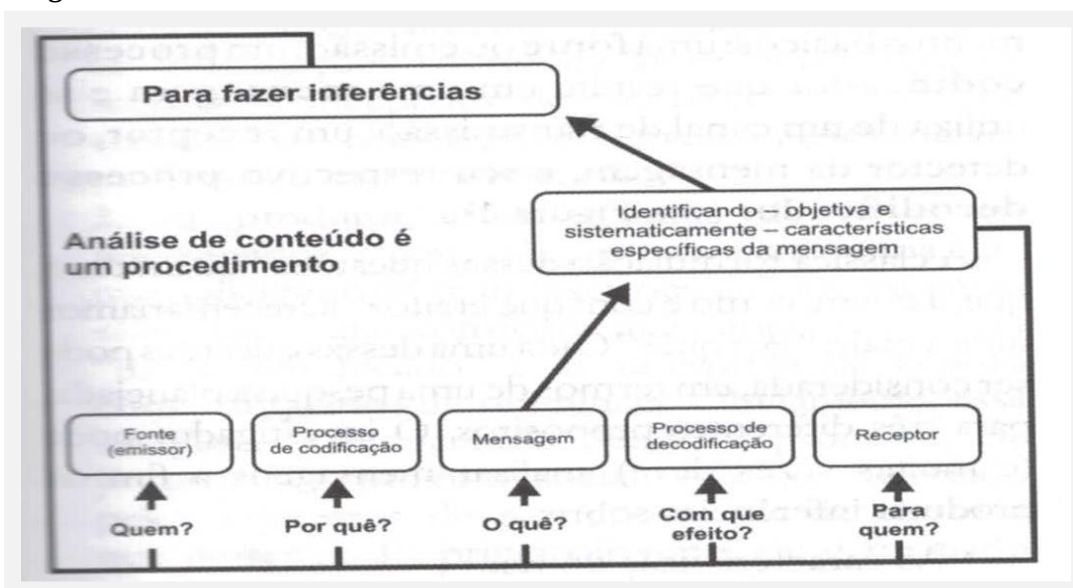
⁹⁴ Medidas fidedignas são replicáveis e consistentes. Medidas válidas são representações precisas das características que se pretende medir (SELLTIZ, WRIHTSMAN; COOK, 1987a, p. 3).

4.3 A LENTE PARA O TRATAMENTO DOS DADOS

O pesquisador, como ser inserido socialmente, é determinado por condicionantes diversos, por sua experiência pessoal e profissional e por seu meio social. Esses elementos são determinantes para formação de sua visão de mundo. Nesse sentido temos nossa pesquisa - sua finalidade e a escolha de seus instrumentos metodológicos- marcada por essa visão de mundo e daí privilegiarmos essa interação entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado, elegendo a observação-participante e a entrevista que possibilitaram que nos “embrenhássemos” nesse espaço da SEPPE até então não desvelado pelo rigor da pesquisa. De posse dos dados levantados, traçamos o percurso para trabalhar com esses dados, buscando desvelar por meio de rigorosos critérios da análise de conteúdo, na linha proposta por Bardin (2004), o conteúdo manifesto e o latente presentes nas falas dos professores da SEPPE para se chegar à interpretação do material coletado, pois “[...] tudo o que dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo.” (HENRY; MOSCOVICI apud BARDIN, 2004, p. 28).

A análise de conteúdo consiste num “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2004, p. 33), com a intenção de fazer a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2004, p. 34). Trazemos o quadro organizado por M. Franco (2008) para melhor caracterizar essa técnica:

Figura 10 - Características definidoras da Análise de Conteúdo.



Fonte: M. Franco, 2008.

Para melhor definir o que seja análise de conteúdo, Bardin (2004) estabelece uma comparação com a análise do discurso, dizendo que se a linguística “[...] estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis.” (BARDIN, 2004, p. 38).

Nesse sentido, tentando conhecer os “jogadores” e seu “ambiente”, tivemos o cuidado de fazer toda a contextualização do *lócus* da investigação no macrossistema Exército, com um recorte temporal de 2007 a 2010. Se a análise de conteúdo “[...] procura conhecer aquilo que está atrás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2004, p.34), como arqueóloga, usando a comparação de Bardin (2004, p. 34), procuramos vestígios nos textos (orais) produzidos pelos professores, no momento da entrevista e no decorrer das observações, para fazer emergir significações escondidas no conjunto das palavras, nas frases soltas e nas pausas a fim de levantar elementos que nos remetessem às possíveis respostas às nossas indagações iniciais.

A análise dos dados foi realizada seguindo as três fases propostas por Bardin (2004). Fizemos a pré-análise, com a “leitura flutuante” para captar as impressões iniciais das falas de cada Sujeito. Tivemos o cuidado de atender à regra da exaustividade, da representatividade e da homogeneidade, nesse caso tivemos a preocupação de trabalhar com “indivíduos semelhantes” (BARDIN, 2004), ou seja, Sujeitos com características comuns: professores com uma função de coordenação e trabalhando num mesmo projeto, o de apoio pedagógico, que foram submetidos às mesmas técnicas e inquiridos sobre o mesmo tema, ou seja, pelas mesmas perguntas.

O segundo momento desse processo foi a exploração do material, quando fizemos a análise propriamente dita do material em mãos (texto das entrevistas e as anotações do diário de campo). Optamos por fazer esse trabalho manualmente, mesmo que o computador oferecesse possibilidade para tratamento dos dados, pois consideramos que ao adotar esse procedimento pudéssemos captar com mais precisão as subjetividades presentes nos textos. A codificação, operação central nesse momento exploratório e necessária no nosso processo investigativo, consiste num “[...] processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinente do conteúdo.” (HOLSTI apud BARDIN, 2004, p. 97). Para a codificação, partimos para a escolha das unidades de registro, recorte de ordem semântica, que corresponde “[...] ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização [...]” (BARDIN, 2004, p. 98).

Dentre as várias unidades de registro mais utilizadas numa análise de conteúdo, palavra, tema, personagem, acontecimento e documento, optamos pelo tema que “é uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 2004, p. 99). Com isso, foi-nos encontrar os núcleos de sentido que compuseram a fala dos entrevistados no decorrer da entrevista.

Para termos compreensão maior das unidades de registro (tema), que em princípio já devem comportar toda a significação mesmo que isoladas do contexto, separamos as unidades de contexto justamente para conferir a “significação exacta da unidade de registro” (BARDIN, 2004, p. 101). No caso, recortamos fragmentos do texto que, como “pano de fundo”, serviram para dar sentido mais exato às unidades de registro, permitindo-nos fazer as inferências.

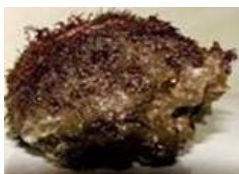
As categorias foram sendo formadas durante a exploração do material, à medida que iam aparecendo progressivamente no decorrer do processo. É o que Bardin (2004) chama de procedimento de “milhas”. Procuramos elaborar as categorias obedecendo ao critério da “exclusão mútua” e da “homogeneidade”, da “pertinência”, da “objetividade” e “fidelidade” e da “produtividade”. (BARDIN, 2004, p. 113-114). No processo de categorização⁹⁵, levantamos num primeiro momento as subcategorias ou as chamadas “categorias com generalidade mais fraca”, depois num trabalho meticuloso as agrupamos em três blocos para chegarmos à categorização adequada, às “categorias terminais” (BARDIN, 2004, 113): gestão pedagógica, interdisciplinaridade e formação continuada. Nesse caminhar, fizemos um trajeto de ida e volta, num transitar entre os dados e os sentidos daí emergidos e entre estes e a teoria, para compor um quadro circunscrito no rigor da pesquisa. Procuramos, ainda, manter o equilíbrio entre os dados brutos resultados das entrevistas e das observações e os elementos que pudessem fornecer os dados necessários para a análise e interpretação, pois conforme afirma Fazenda “É preciso que tudo isso fique bem visível aos olhos do leitor, que deve ter acesso aos elementos básicos da pesquisa, para poder dar crédito às interpretações do pesquisador, quer concorde quer discorde delas.” (FAZENDA, 1992, p. 49).

Feito esse percurso, passamos à análise e interpretação dos dados com o cuidado de não nos desviarmos dos objetivos da pesquisa, que nos serviam como bússola para garantir a direção certa da análise, pois na “[...] análise qualitativa, a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos, nem é trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos.” (MELLO, 2004, p. 25). Enfim, nessa terceira fase, a do tratamento dos resultados,

⁹⁵ Bardin (2004, p. 115) usa “categorias” e “subcategorias”.

trabalhamos com os dados no sentido de buscar inferências, pois “[...] a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutuoso do que a frequência de aparição.” (BARDIN, 2004, p. 107). Optamos por esse tipo de medida, e não a frequência de sua aparição, dada a natureza de nosso material: o conteúdo das entrevistas que são “mensagens singulares” e “[...] irredutíveis à normalização (singularidade da expressão, da situação, nas condições de produção e da finalidade no objetivo da comunicação).” (BARDIN, 2004, p. 109). A entrevista realizada nesta pesquisa apresenta-se “[...] como um todo, como um sistema estruturado segundo leis que lhes são próprias e portanto analisável em si, ou incomparável.” (BARDIN, 2004, p. 109). Por essa razão, não nos interessou trabalhar com a frequência da aparição dos índices (tema), pois cada um das seis entrevistas se constitui um texto analisável em si mesmo.

5 REFLETINDO OS SOBRE ESPAÇOS DA GESTÃO SOB A ÓTICA DOS RESULTADOS DA PESQUISA



Se o trabalho das células ectodérmicas, do nácar, se faz para a constituição da pérola; esse momento da pesquisa perscruta a constituição do fazer pedagógico dos professores coordenadores da SEPPE/CMCG, desvelando a realidade tal como ela se mostra. Para trazer a lume essa realidade – pérola escondida, a ostra/pesquisadora, precisa de ajuda, do suporte dos teóricos para analisar e compreender o universo da coordenação pedagógica em suas camadas sinuosas, pois “[...] pérola escondida em sua concha: tal como acontece com a verdade e o conhecimento, [para] sua aquisição necessita esforço.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 712

Os grãos de areia que provocaram as inquietações nos levaram a compreender algumas divergências internas, diferenças teóricas e culturais dos profissionais, as resistências diante do novo, a falta de uma cultura interdisciplinar. E tudo isso fez com que as células ectodérmicas se mobilizassem para a ação, produzindo camadas e mais camadas do nácar: as parcerias, o trabalho, as discussões e os estudos. E enfim, formaram-se as pérolas, o trabalho dos professores. Pérolas, se não perfeitas, mas pérolas. Resultado de esforços somados... 🐚

Para refletir sobre os espaços da gestão, trazemos os dados da pesquisa para fazer emergir dos discursos dos Sujeitos a pérola de seu trabalho: a realidade dos professores coordenadores no seu contexto de trabalho, visto que é pelos discursos que se pode revelar ou então ocultar, pelo silêncio ou por palavras intencionadas, o que se diz e o que se pensa, como nos afirma Mello:

Talvez seja desconhecido para eles mesmos o que as palavras significam, mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais de seus pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível na sua vivacidade representativa. A linguagem acompanha e abre a possibilidade da busca de verdades, não como instrumento paralelo, mas integrada no direcionamento existencial. (MELLO, 2004, p. 24).

Como a linguagem “abre a possibilidade da busca de verdades”, procuramos mediante atenta análise buscar “verdades” de nosso fenômeno investigado. Para tal, organizamos os

discursos, obedecendo ao encadeamento lógico de assuntos. A análise dos dados, dessa forma, não seguiu a sequência lógica das perguntas da entrevista, agrupamos as questões de acordo com as categorias gestão pedagógica, interdisciplinaridade e formação continuada. A cada uma dessas categorias agregamos um grupo de subcategorias⁹⁶, que serviu como base da análise para o levantamento daquelas as quais direcionamos as questões-base. Valemo-nos também de outras questões quando dali emergiam falas que se agregavam à respectiva categoria.

Quadro 23 – Entrevista organizada em quadro didático.

Perguntas da Entrevista
Quadro 24– CATEGORIA: GESTÃO PEDAGÓGICA 1. Antes de trabalhar na SEPPE já foi coordenadora, foi por indicação, por voluntariado? 2. Conseguiu desempenhar sua função a contento? Quais os entraves? 3. Como foi sua integração à equipe da SEPPE: por convite, indicação, determinação? (Como se sentiu ao ter que assumir uma missão diferente da que já vinha desempenhando?) 4. Para atuar como coordenadora na SEPPE, houve indicação, convite ou voluntariado? (Como foi sua atuação como coordenadora?) 9. Qual a relação do trabalho do apoio pedagógico no contexto do Colégio? (Houve parceria entre os professores da SEPPE e os das demais seções?) 10. Você acha que o Colégio, como um todo, entendeu essa proposta do apoio pedagógico como política? Quadro 25- CATEGORIA: INTERDISCIPLINARIDADE 8. Considera que o trabalho da SEPPE ocorreu sob o viés interdisciplinar? 8. a Você acha que o grupo agia interdisciplinarmente, na condução das práticas da seção? 8. b O seu trabalho como coordenadora foi interdisciplinar? 8. c Houve alguma dificuldade no desenvolvimento da prática interdisciplinar, considerando o contexto do Colégio? Quadro 26 - CATEGORIA: FORMAÇÃO CONTINUADA 5. Você tem alguma formação na área de coordenação? 6. Qual a vantagem de ser coordenadora e professora ao mesmo tempo? 7. Os encontros de estudos realizados na SEPPE foram válidos para a sua atuação como coordenadora?

Organização: Blós, 2012.

Nos quadros 24, 25 e 26, apresentamos as ideias centrais captadas de nossas entrevistas. Encabeçando cada quadro, temos explicitada a categoria e o número das questões desencadeadoras das falas dos Sujeitos. Para identificar as perguntas usamos a letra “P”, maiúscula, seguida do número da pergunta (P1, P2, P3...). Os números entre parênteses indicam as questões de onde também emergiram algumas ideias ligadas à respectiva categoria.

5.1 GESTÃO PEDAGÓGICA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Observamos que no quadro 24, cada unidade de registro foi depreendida das unidades de contextos que estão agrupadas em seus contextos mais amplos: gestão pedagógica em outra seções do Colégio (anterior à SEPPE) e a gestão pedagógica na SEPPE. Fizemos essa divisão

⁹⁶ Bardin (1977) faz referência à subcategoria, na página 115.

didática, para melhor visualização dos movimentos operados pelos profissionais nos dois espaços/tempos que ocuparam no CMCG. Como afirma Minayo “A entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível [...] Como uma forma privilegiada de interação, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade.” (MINAYO, 2007, p. 66).

Quadro 24 - CATEGORIA: GESTÃO PEDAGÓGICA

	Unidades de contexto Extraídas das Perguntas: P1, P2, P3, P4 (P6, P8)	Unidades de registro	Sub Categorias
C	1. “[...] assumi as chefias por antiguidade [...] o voluntariado não contava.” 2. “[...] fui indicada pela supervisora do ensino fundamental.” 3. “[...] fui indicada[...] a chefia me foi imposta[...]”	Assunção à coordenação por determinação.	R E L A Ç Õ E S D E P O D E R
S	4. “[...] mescla de indicação [...] e voluntariado.” 5. “Houve indicação do chefe da CoPESE para eu fazer parte da nova seção[...]”		
C	6. “[...] fiz o que pude dentro das limitações impostas pelas normas do colégio[...].” 7. “[...] prevalecia, não a melhor proposta mas a definida pelo mais antigo.”	Trabalho dificultado pelas determinações hierárquicas.	
S	8. “Claro que nem tudo o que o grupo planejava era possível ser executado, às vezes esbarrava nas determinações da chefia, do escalão superior.” 9. “[...] quando se constata que tais ordens não estão relacionadas efetivamente ao pedagógico é mais difícil colocá-las em prática [...]”		
C	10. “Lógico que o que era determinação dos meus superiores, cumpria-se; mas não sem antes eu reverter o quadro mediante insistente argumentação.” 11. “[...] sempre com muita cautela, profissionalismo, responsabilidade transitei entre a hierarquia e defesa de postura crítica diante da realidade pedagógica na qual estava inserida.”	Postura crítica diante das orientações e das determinações.	
S	12. “[...] prática de sala de aula me dava argumentos sólidos para defender uma ideia em favor dos alunos, mesmo contrariando a uma determinação da chefia geral, ou em qualquer situação.” 13. “[...] como coordenadora também foi defender junto a chefia aspectos específicos [...], não colocando em prática uma orientação geral dada pelo Comando.” 14. “[...] defendia junto a chefe da SEPpe que devíamos desenvolver [...] um trabalho que atendesse às peculiaridades da disciplina.”		
C	15. “Coordenar uma equipe não é fácil, tentar sempre buscar o consenso das divergências internas de cada seção foi uma constante na minha experiência[...]” 16. “Na coordenação, tive mais dificuldade de trabalhar com os colegas, eles não acreditavam no trabalho da Seq Spv Esc [...], outros colegas coordenadores também enfrentavam o mesmo problema.”		
S	17. “Com o grupo, eu discutia muito, surgia uma ideia discutíamos junto e elaborávamos junto, com uns professores; com outros era mais difícil.” 18. “Sempre procurei ouvir os professores com o objetivo primeiro de reverter todas as ações em benefícios dos alunos, e quase sempre tive <i>feedback</i> positivo.”	Divergências internas como obstáculo para o trabalho. Equipe não totalmente coesa.	
S	19. “[...] às vezes, não tive respaldo ou não houve compreensão da importância das atividades do apoio do colégio como um todo. Sempre tive iniciativa para fazer as coisas, mas havia impedimentos [...].” 20. “Intervir [...] não tivemos muito apoio dos setores externos à seção.” 21. “Espero que eu esteja sendo pessimista e que eu esteja enganada, mas na minha opinião, o colégio ainda não entendeu [o apoio pedagógico].”		
		Diferenças teóricas e culturais geram conflitos no grupo.	

	22. “[...] tivemos [...] certa resistência a esse trabalho, principalmente porque a própria seção era nova e apresentava uma proposta de trabalho diferenciada. 23. “Como tudo o que é novo causa um certo desconforto, alguns profissionais observavam o trabalho desenvolvido na Seção com desconfiança.”	O novo gera resistência.	
C	24. “[...] aceitei o convite, não foi imposição [...]”	Assunção à coordenação por convite ou voluntariado	P A R T I C I P A Ç Ã O
S	25. “[...] grande momento de livre decisão, absoluto voluntariado. [...] nos voluntariamos para trabalhar com o apoio pedagógico.” 26. “[...] me voluntariei [...] acreditava nesse trabalho de apoio.” “Me voluntariei para criar um Clube [...] e assumir sua coordenação.”		
C	27. “[...] como coordenadora de nível, tinha canal aberto para reivindicar junto ao Comandante as questões [...] que precisavam de uma decisão superior.” 28. “[...] uma atuação conjunta, diálogo, discussão do problema.” 29. “[...] os professores de determinadas disciplinas ou de série eram reunidos para discutir e buscar soluções.” 30. “[...] caso eu tivesse dificuldade de resolver o problema eu encaminhava para a supervisora, e em conjunto se tentava buscar uma solução.”	Para atuação conjunta a busca do diálogo.	
S	31. “a coordenação [...] se pautou na cooperação, na troca, no diálogo, na construção em parceria. Sempre decidimos juntos, em grupo [...]” 32. “Na verdade, eu vejo a função que assumi mais de parceria, do que propriamente coordenação, pois tudo construíamos juntos.” 33. “[...] eu sempre fui de ouvir, de aceitar a ideia dos outros, sempre fui muito aberta.”		
	34. “[...] pelo fato de se estar implantando uma prática nova, eu e meus colegas tivemos que estar a todo momento discutindo e decidindo junto, porque [...] tudo era novo[...].”		

Organização: Blós, 2012. Legenda: **C** – gestão pedagógica em outras seções do Colégio; **S** – gestão pedagógica na SEPPE.

No quadro, apresentamos os elementos que caracterizam a gestão pedagógica dos professores coordenadores, tanto no contexto da SEPPE como em contexto/tempo diverso a essa Seção. Os dados relacionados à assunção aos cargos e funções de chefias e coordenações mostram que esses profissionais se movimentam entre questões contraditórias, a imposição e o voluntariado para o desempenho de seus cargos e funções. Na sequência dos dados, apresentamos a atuação desses coordenadores articulando-se com um posicionamento crítico, entre as determinações impostas pelas normas e pela estrutura hierárquica do Colégio e as resistências ao trabalho novo de apoio pedagógico e as próprias divergências internas do grupo. Fechando o quadro, apresentamos elementos que revelam aspectos de uma gestão participativa, pautada no diálogo e na parceria.

Essas relações contraditórias que se manifestaram ao longo de toda a entrevista e durante as observações, como se mostram no quadro 24, podem ser sintetizadas em dois grupos semânticos. Um que revela a concepção de hierarquia fortemente acentuada no Colégio: convocação, imposição, determinação, designação. O outro conjunto semântico - voluntariado, convite, iniciativa, diálogo, remete-nos à concepção de um trabalho em que a participação e o diálogo se fazem presentes.

Para iniciarmos a análise dos discursos, valendo-nos de elementos da legislação do SCMB, trazemos algumas reflexões que contextualizam nossos Sujeitos nessa rede conflituosa e contraditória que é o espaço escola.

Mesmo num contexto de contradições, seja num nível mais amplo em termos de sociedade, seja no nível mais estrito, num sistema de ensino por exemplo, é possível articular elementos para a superação de um *status quo*. No caso do SCMB, há sinalização nesse sentido conforme se vê explícito no texto que trata das ações sugeridas pela DEPA aos CMs:

[...] gerir pedagogicamente os CM torna-se um imperativo de eficácia, para o qual há que se buscar a linguagem, a epistemologia, etc. O olhar administrativo-burocrático dominante no SCMB garante a manutenção de um *status quo*, porém, **não a sua superação**, em prol de melhores resultados educacionais. (BRASIL, 2009b, p. 38, grifo nosso).

O espaço para o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, que mobilizou os professores da SEPPE/CMCG para a implementação de propostas de trabalho inovadoras, ao lado dos espaços-ações mais caracteristicamente hierarquizados, que restringiam o profissional a cumpridor de ordens, configuram-se na rede de contradições na qual o Colégio enreda os seus fazeres pedagógico (e administrativos). Essa movimentação é a objetivação de elementos contraditórios que, igualmente, estão presentes em documentos legais pertinentes ao ensino do SCMB:

Tendo em vista formalizar a proposta pedagógica do SCMB, a qual hoje se encontra dispersa em proposições distribuídas em diversos documentos – **muitos deles conflitando entre si** [...] a DEPA designará, em 2012, grupo de estudo composto por membros de sua seção de ensino e **representantes de todos os CM**, com a missão de apresentar uma redação para a proposta pedagógica do SCMB e, ato contínuo, uma redação para o projeto pedagógico da DEPA [...] (CMCG, 2012, p. 37, grifo nosso).

Observamos que o próprio texto faz referência a ideias conflitantes “entre si” constantes em documentos reguladores do ensino dos Colégios Militares, configurando-se uma espécie de autocrítica. Ao lado disso, seu conteúdo traz o direcionamento para construção da proposta pedagógica do SCMB, numa perspectiva de coparticipação. Ademais, como exemplo de uma gestão que se aproxima da participativa é a reelaboração dos Planos de Estudos (PLAEST) e Planos de Disciplinas (PLADIS) que, gradativamente, está sendo feita com a participação de representantes dos doze Colégios Militares (Anexo 10).

A ação participativa na elaboração do Projeto Pedagógico do SCMB, que propõe o documento (conforme trecho acima transcrito), e a revisão curricular com a participação de todos os CM, de alguma forma, propiciam certa autonomia aos Colégios do Sistema. Mas por

outro lado, vemos a questão da autoridade e da hierarquia acentuadamente marcada em outro documento que regula a vida dos Colégios do SCMB:

- a) A gestão escolar na linha de ensino do Exército, em relação à Educação Básica ministrada nos Colégios Militares, é uma ação coadjuvante à ação de comando, em todos os níveis em que esta é exercida, e caracteriza-se pelo exercício da **autoridade**, pelo conhecimento dos aspectos peculiares ao processo ensino-aprendizagem e pela busca da integração e da interação **interpessoal**.
- b) Ainda que seja viabilizada por intermédio de uma ação supervisora coletiva nos CM, caracteristicamente **hierarquizados** como qualquer instituição militar, sempre será **ressaltada a pessoa do Comandante** e Diretor de Ensino, responsável pela eficiência e pela eficácia da política educacional do Sistema de Ensino do Exército, buscando o desenvolvimento pleno dos seus objetivos, organizando e coordenando todos os esforços, oferecendo contínua inspiração e liderança em busca da permanente melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2011b, p. 4, grifo nosso).

É nesse contexto mais amplo que se insere a Seção e por onde se movimentam nossos Sujeitos nos seus fazeres pedagógicos. Daqui decorre um questionamento: a estrutura hierarquizada⁹⁷ do Colégio acarretaria a impossibilidade de ações participativas de seus profissionais? Sem pretensão de dar resposta, apresentamos a fala do Sujeito B quando explica como chegou à coordenação de um dos Projetos da SEPPe: “[...] mescla de indicação [...] voluntariado [...] e pouca opções [...]”. Nesse caso, demonstra que a situação se deu para atender às necessidades do Colégio, observando-se o perfil do profissional para o desempenho da função:

Acredito ter sido uma mescla de **indicação**, pelo fato de eu já ter trabalhado com essa modalidade de ensino, **voluntariado**, pois sempre me disponibilizei a aceitar desafios positivamente, e **poucas opções**, já que a pessoa que estava à frente desse trabalho, por problemas de saúde, foi afastada (Sujeito B, grifo nosso).

O que depreendemos desse discurso e dos que seguem é que o Colégio se articula entre o seu caráter hierárquico na distribuição do efetivo profissional e certa horizontalidade nas decisões e nas relações entre os seus integrantes.

Os discursos do Sujeito F “[...] fui convocada a assumir [...] essa chefia me foi imposta [...]” e “[...] grande momento de livre decisão, absoluto voluntariado.” fazem referência a momentos e situações diferentes. O primeiro caso indica a imposição para assumir a chefia de uma seção de ensino do Colégio; e o segundo, refere-se à assunção à coordenação da SEPPe.

Observemos, ainda a título de descrição dos dados, outra situação em que um professor, num determinado contexto tem liberdade para decidir sobre sua situação funcional e em outro,

⁹⁷ Neste trabalho, ao tratar de estrutura hierarquizada referimo-nos, além da relação de subordinação de um setor ao outro, à subordinação na cadeia militar. Art. 7º “A **hierarquia militar** é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, por postos e graduações.” (BRASIL, 2012, p. 2, grifo nosso).

não: “[...] aceitei o convite, não foi imposição.”, diz o Sujeito E ao se referir à coordenação de nível do ensino médio; e para fazer parte da SEPPE, ele diz que “Num primeiro momento fui para cumprir determinação [...]”.

Longe de serem contraditórios entre si, por se referirem a contextos diferentes, esses discursos expressam o movimento dialético que permeia a dinâmica do Colégio, ora de imposição ora de participação. A prática conservadora dos princípios da hierarquia e disciplina convive com a prática transformadora que se anuncia, ainda que modestamente, numa gestão participativa. Apresentamos um excerto das Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE), que ilustra nossa fala e, de certa forma, explica o discurso de nossos Sujeitos:

Ainda que seja viabilizada por intermédio de uma **ação supervisora coletiva** nos CM, **caracteristicamente hierarquizados** como qualquer instituição militar, sempre será ressaltada a pessoa do Comandante e Diretor de Ensino, responsável pela eficiência e pela eficácia da política educacional do Sistema de Ensino do Exército, buscando o desenvolvimento pleno dos seus objetivos, organizando e coordenando todos os esforços, oferecendo contínua inspiração e liderança em busca da permanente melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2011b, p. 4, grifo nosso).

Pudemos depreender que os professores coordenadores, movimentando-se nesse espaço contraditório entre os momentos de autonomia que lhe era possível e as limitações da hierarquia, desenvolveram seus trabalhos pautados no diálogo e na decisão de grupo, porém, em última instância, prevaleciam as determinações e as ordens superiores.

Tratamos aqui de autonomia na ação de pessoas e na gestão de grupo, não estamos nos referindo à autonomia das unidades escolares, que devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo 15º: “[...] autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996).

Usamos o conceito apresentado por Barroso (1998), quando falamos de autonomia:

O conceito de **autonomia** está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias [e de que] a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com “independência”. A autonomia é um conceito **relacional** (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. (BARROSO, 1998, p. 16, grifo nosso).

Barroso (1998) tem como base esse conceito para tratar sobre a autonomia da escola, que resulta da “[...] confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores,

profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar.” (BARROSO, 1998, p. 17).

Apesar de o autor afirmar que autonomia de escola não significa o mesmo que a autonomia dos professores, dos pais ou dos gestores, em nossa análise falamos sobre a autonomia dos professores ao tratar do trabalho dos coordenadores do CMCG, especialmente os que atuaram na SEPPE no período de 2007-2010, não tratamos de autonomia do escola, já que já o CMCG faz parte de um Sistema, o SCMB.

Em sendo a autonomia um conceito que também exprime um certo grau de relatividade porque “[...] podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras.” (BARROSO, 1998, p.16), entendemos que os professores coordenadores tiveram autonomia para desempenhar suas funções, citamos sua iniciativa em elaborar o documento norteador da Seção, as Normas Internas da Seção de Estudos Práticas Pedagógicas:

[...] juntamente com alguns colegas, [...] estruturamos toda a seção, elaboramos sua proposta pedagógica e criamos um **documento** onde constou todo o planejamento dos trabalhos da Seção (as Normas Internas da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas). Tivemos toda a liberdade para fazer isso, é claro atentando para as orientações gerais (Sujeito F, grifo nosso).

Fizeram isso porque, articulando-se entre a autonomia (relativa) e a hierarquia, encontraram espaço para assumirem-se “como produtores de sua profissão”, sem se alhear da “[...] intervenção do terreno profissional.” (NÓVOA, 1995, p. 28), para a elaboração daquele documento, que emergiu do “chão” da sala de aula.

Como se explicita na fala do Sujeito F, “[...] pelo fato de eu ter mais autonomia [...] me sentia um pouco mais livre das ‘amarras’ da hierarquia [...]”, os profissionais articulavam-se entre a relativa autonomia e a hierarquia, pois “[...] o que era determinação dos meus superiores, cumpria-se.”. As orientações dadas aos integrantes da Seção, em reunião, expressam o traço fortemente hierarquizado que permeia os trabalhos do Colégio: “Seguir cadeia de Comando.”; “Primar pela hierarquia e disciplina”; “Atenção! Cumprimento de ordens e missões.”⁹⁸. Esses discursos ancoram-se no Regulamento Disciplinar do Exército:

Art. 9º As ordens devem ser prontamente cumpridas.
§ 1º Cabe ao militar a inteira responsabilidade pelas ordens que der e pelas consequências que delas advierem.
§ 2º Cabe ao subordinado, ao receber uma ordem, solicitar os esclarecimentos necessários ao seu total entendimento e compreensão (BRASIL, 2002, p. 2).

⁹⁸ Recomendações extraídas do Livro do Bom Dia (Este livro contém as orientações e recomendações que são passadas durante as reuniões gerais e as reuniões do chefe da DE com os chefes de seção.).

Em contraponto a esse aspecto, emergiu de muitas falas de nossos Sujeitos a preocupação do Comando do CMCG em mobilizar ações para tornar o apoio pedagógico uma prática geral de todas as instâncias do Colégio, exemplificamos: “O Comando está nos apoiando, o apoio pedagógico vai se tornar uma política como a DEPA prevê.” (Sujeito C). Levantamos, ainda, do Livro do Bom Dia⁹⁹ vários registros que indicam a preocupação da Chefia com relação a esse aspecto: “Aproximação entre apoio pedagógico, com o Ensino Fundamental, principalmente.”; “SEPPe: apoio na recuperação”; “Eficiência e eficácia-trabalho da SEPPe em conjunto com os anos escolares, principalmente na recuperação.”. Essa preocupação, que é de todo o Sistema, vai estar formalizada no Plano Geral de Ensino do CMCG:

Proposta a serem implantadas em 2012:

Intensificação da cultura de apoio pedagógico por meio de *Encontros Pedagógicos* (reuniões mensais entre professores de Língua Portuguesa e matemática), que visam ao acompanhamento dos alunos com baixo rendimento escolar e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem condições favoráveis de aprendizado do discente.

Participação dos profissionais da SEPPe nas reuniões de coordenação de ano, no âmbito das diversas seções de ensino, a fim de propagar a ideia de apoio pedagógico e partilhar experiências.

Dinamização do AVA.

Desenvolvimento e aprimoramento da tutoria realizada por professores voluntários.

Estreitamento de laços entre Seção Psicopedagógica e a SEPPe a fim de desenvolverem atividades conjuntas (CMCG, 2012, p. 41).

Ao lado dessa preocupação, no entanto, emergiram outros discursos aflorados nos instantâneos do cotidiano da SEPPe, particularmente nos intervalos de aula, que indicam, dialeticamente outro contraponto, o distanciamento entre a proposta de ação geral do apoio pedagógico e as condições para sua materialização: “Se falta professor, o primeiro que tiram é o da SEPPe.”(Sujeito D); “Marcaram atividades no horário da SEPPe.”(Sujeito B); “O colégio tem que dar condições pra gente poder trabalhar com esses computadores.” (Sujeito A). Outro aspecto que se evidenciou na fala dos entrevistados sobre essas relações de forças que agem sobre as dinâmicas de trabalhos da Seção foi a resistência de alguns profissionais do Colégio ao trabalho de apoio pedagógico:

Com relação ao trabalho com as outras seções, as dificuldades também foram grandes [...] (Sujeito B).

⁹⁹O Livro do Bom Dia é o livro (ou caderno ou agenda) onde cada Chefe de Seção (de Divisão e/ou Comandante de Companhia de alunos) anota as orientações passadas durante as reuniões com a Chefia. O livro recebe esse nome por conta das reuniões que, normalmente, aconteciam pela manhã, no início do expediente (Reunião do Bom dia). Atualmente ela tem ocorrido à tarde também.

Nem todas as seções estão apoiando “ainda” o trabalho realizado pelos profissionais da Seção de apoio pedagógico [...] (Sujeito D).

Não havia cem por cento de aprovação; a escola quis cumprir a missão, houve professores que se envolveram na proposta; mas também eu escutei muitas críticas [...] (Sujeito E).

Na percepção dos entrevistados, isso se deveu pelo não entendimento da importância da proposta do apoio pedagógico, pelo fato de se tratar de um trabalho novo e diferenciado, que gerava mais trabalho e demandava tempo para um planejamento conjunto; e também porque estruturar uma nova seção significava retirar profissionais de suas seções de origens, o que foi visto como “[...] desvio de professores para uma função que não é prioridade no colégio.” (Sujeito F). Contudo, os Sujeitos afirmam que aos poucos foi havendo entendimento da importância e da necessidade desse trabalho:

Houve muita dificuldade, tentamos várias vezes e com muito esforço foi possível. [...] (Sujeito B).

Aos poucos, depois de muito trabalho e suor, os colegas de ofício começaram a perceber que havia um quê de razão nas nossas propostas e vários trabalharam ‘com’ (Sujeito C).

Acredito que o colégio esteja começando a perceber os resultados da seção. De certa forma sabíamos que ia demorar, já que o colégio sempre valorizou muito os bons resultados (Sujeito B).

Houve parceria com alguns professores [...] inclusive a SEPPE atuava junto aos professores nas aulas de recuperação, até 4 professores em sala; com outros tínhamos dificuldade até de conseguir informações sobre os alunos (Sujeito E).

A despeito das relações de forças entre os pares, da reação e resistência aos trabalhos do apoio pedagógico, das divergências internas e da estrutura hierarquizada, que é um traço identitário dessa instituição escolar, os profissionais demonstraram poder trabalhar articulando-se nas contradições próprias daquele espaço educativo:

Minha atuação como coordenadora também foi defender junto à chefia aspectos específicos da Matemática, em certas situações nós [...] não colocávamos em prática uma orientação geral dada pelo Comando [...] pois sabíamos que havia a necessidade do aluno [...] eu defendia junto a chefe da SEPPE que devíamos desenvolver nosso trabalho conforme havia sido planejado e estava posto em documentação (NISEPPE) [...] (Sujeito E).

Um ponto de relevância que emergiu das falas de alguns Sujeitos é que, apesar das dificuldades impostas pela hierarquia, houve um canal aberto com a chefia para resolver questões de diversas ordens, e que havia espaço para eles atuarem com certa autonomia e desenvolverem um trabalho criativo: “[...] estava coordenando um projeto em andamento [...] que foi criado por livre iniciativa de um grupo de professores [...]”. (Sujeito F)

Inferimos de todas essas falas que, de certa forma, há alguns lampejos de gestão participativa, se levarmos em conta um dos indicadores apontados Ferreira e Aguiar para a efetivação desse tipo de gestão: “[...] a descentralização do poder, [deve ser] entendida como método de trabalho coletivo, que divide atribuições e responsabilidades, rompendo com a hierarquização.” (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 253).

Percebemos que os professores, independente do contexto no qual estavam inseridos, praticavam uma gestão pautada no diálogo e na atuação conjunta. Trazemos duas falas do Sujeito E, a primeira faz referência a seu trabalho de coordenação de nível, desenvolvido com os coordenadores de série e professores do ensino médio; a outra refere-se ao trabalho de coordenação da equipe de Matemática na SEPPE:

O meu contato direto era com os coordenadores de série. Este, caso não conseguissem resolver os problemas em nível de coordenação de ano, traziam as questões para discutirmos e resolvermos em conjunto; quando havia necessidade chamávamos o professor ou aluno em questão (Sujeito E).

Na coordenação houve parceria, muito troca, houve uma construção conjunta [...] Na verdade, eu vejo o papel que assumi mais de parceria, do que propriamente coordenação, pois tudo construíamos juntos. Inclusive houve troca com as outras áreas da seção [...], pois apesar de cada uma ter a sua especificidade, as práticas eram discutidas em conjunto: como tratar um conteúdo, como atuar diante de uma situação em sala de aula, que estratégias usar (Sujeito E).

Inferimos daí que a professora coordenadora tem uma mesma postura, independente do foco e do espaço de trabalho, seja num âmbito mais geral tendo o olhar para o trabalho dos professores de diferentes disciplinas e de diferentes anos escolares, ou num âmbito mais estrito, especificamente com os professores de Matemática da SEPPE. Essa atitude se mantém a despeito de o critério de ‘nomeação’ para coordenação ser por convite ou por indicação.

Seguindo essa linha de análise, depreendemos também do discurso do Sujeito F uma atuação pautada na dialogicidade e na parceria, quando fala sobre o seu trabalho de coordenação desenvolvido em cada uma das seções em que atuou: “[...] questão que se colocava em discussão na seção, a decisão sempre era orientada pela na opinião da maioria.”; “[...] coordenação [...] pois se pautou na cooperação, na troca, no diálogo, na construção em parceria. Sempre decidimos juntos, em grupo [...]”. Tomando como base esses discursos ampliamos nossa discussão sobre participação, uma das subcategorias da gestão pedagógica dos professores coordenadores da SEPPE.

Tratamos aqui da gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, que não se “[...] reduz e circunscreve na responsabilidade de construção e desenvolvimento do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e se

desenvolve em **todos os âmbitos da escola.**” (FERREIRA; AGUIAR, 2009, p. 308-309, grifo nosso), justamente por isso falamos sobre o tipo de gestão que direcionou o trabalho da SEPPE, no período considerado de 2007-2010, e como nesse contexto o professor foi-se constituindo coordenador.

Se o coordenador, como um dos atores que compõe o coletivo da escola deve desempenhar seu trabalho voltado para ações que promovam a transformação, vimos que essas professoras coordenadoras (Sujeitos E e F) caminharam nesse sentido enquanto promoviam, por meio do diálogo, uma construção conjunta, conscientes de que “[...] seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares [...]” (ORSOLON, 2010, p. 18).

Porém, mesmo que na fala do Sujeito E e de outros Sujeitos tenha emergido com muita incidência o tema da cooperação, do trabalho conjunto, da resolução dos problemas pelo diálogo, nesses discursos também aflorou a presença das divergências internas, de um grupo não totalmente coeso no contexto da SEPPE, que se evidenciou de forma explícita no discurso do Sujeito E: “Com o grupo, eu discutia muito, surgia uma ideia, discutíamos junto e elaborávamos junto, com uns professores; com outros era mais difícil.”; ou se revelado na sutileza do discurso do Sujeito C: “Sempre procurei ouvir os professores com o objetivo primeiro de reverter todas as ações em benefícios dos alunos, e quase sempre tive *feedback* positivo.”. Observemos a oposição de “sempre” e “quase sempre” e a que elementos se referem.

Numa fala breve sobre a constituição e a ocorrência de um fenômeno, podemos dizer que ele não se dá isolado, fora do emaranhado das relações contraditórias e dialéticas da sociedade, ele se põe situado e como tal é produto e produtor das redes de transformações sociais. Nessa conjuntura está a escola, como sistema, constituída pelos seus microssistemas internos, as seções de ensino no caso do CMCG. Se num microssistema há a ocorrência de um fenômeno, este deve estar ocorrendo ou vir a ocorrer no outro, ou então ir-se descaracterizando aos poucos sendo **anegado** pelo sistema. Retomando a questão sobre o fenômeno das divergências internas assinaladas pelos Sujeitos C e E, percebemos que não é um evento pontual, elas se configuram também em outros microssistemas daquele espaço escola, nas outras seções de ensino do CMCG, como se explicita na fala do Sujeito F, quando relata a experiência anterior ao seu ingresso à SEPPE: “Coordenar uma equipe não é fácil, tentar sempre buscar o consenso das divergências internas de cada Seção foi uma constante na minha experiência de chefe.”. Essa fala indica uma atitude interdisciplinar de nosso Sujeito, uma

atitude de humildade, como ato de força e abertura ao outro, na tentativa de fazer convergir os elementos conflitantes que se estabelecem nas relações entre as pessoas de cada seção, pois a interdisciplinaridade, como afirma Fazenda (1994, p. 86), “[...] decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas.”.

Da análise das falas citadas e de todo contexto da entrevista, depreendemos que as divergências a que fazem referência os Sujeitos da pesquisa não são representações de individualidades “de-situadas”, antes sim manifestações produzidas e reproduzidas num contexto dado. Por isso que disponibilidade, boa vontade e envolvimento, elementos apontados pelo Sujeito D como característicos de um profissional, seja professor ou coordenador que se deseja democrático e participativo, não se bastam em si mesmos. Outros fatores concorrem para uma gestão participativa e a efetivação de um bom trabalho:

Para a gente se firmar num trabalho, o contexto todo deve estar envolvido e em sintonia com a proposta, [...] só disponibilidade, postura, envolvimento não são suficientes para coordenar bem, sem apoio não é possível fazer um bom trabalho. [...] na minha atuação enquanto professora coordenadora, nas mais variadas instituições onde atuei, sempre lutei contra esse contexto e, na maioria das vezes, consegui sucesso, mas há situações em que isso não é possível (Sujeito D).

Dessa fala depreendemos a ideia de que o profissional deve ter a compreensão das reais relações decorrentes de sua posição como coordenador, pois se não for assim sua prática poderá se tornar limitada e limitante.

Limitada porque, não compreendendo as dimensões de sua ação, julga necessário “ensinar ao professor o seu fazer” [...] consequentemente, sua atuação torna-se predominantemente técnica, desconsiderando-se as propostas reflexivas, os envolvimento pessoais, as possibilidades intuitivas que englobam seu trabalho.

Limitante na medida em que, ao valorizar somente o aspecto técnico, desconsidera a autoria e o engajamento de ambos – coordenador e professor- no projeto pedagógico da escola, além de um comprometimento social e político mais amplo dos educadores que atuam na escola (CLEMENTI, 2010, p. 56, grifo nosso).

O coordenador como um dos atores que fazem parte de todo o contexto escolar deveria ter consciência de que o seu trabalho se constrói nesse e para esse coletivo, mediante articulações dos interesses, expectativas e necessidades dos vários atores da escola para a construção de um projeto político-pedagógico que leve a mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Especificamente, tratando-se do professor coordenador da SEPPE, pudemos observar que, mesmo que na sua ação esteja subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir, envolvendo as dimensões técnica, humano-interacional e política (PLACCO, 1994) num processo de interação com os professores da Seção, o trabalho não alcança

transformações significativas no contexto mais amplo, o Colégio. Pois ainda permeiam as relações conflitantes, num entremear de concordâncias e discordâncias, resistências e engajamento, consenso e dissenso. Porém, uma questão que se explicitou claramente na fala dos Sujeitos é que, apesar dos diversos confrontos, toda e qualquer iniciativa para criar novos trabalhos ou para defender ideias e posições foi sempre pautada na preocupação em oferecer o melhor para os alunos.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA CONSTRUINDO-SE NO COTIDIANO PEDAGÓGICO

Durante nossas observações, percebemos que os professores coordenadores da SEPPE se mobilizavam na busca de respostas às indagações emergidas do seu cotidiano, discutindo seus fazeres e refletindo sobre eles na busca de resignificação de suas práticas, seja ela em nível de sala de aula, na relação com seus alunos, seja em nível de Seção, na relação de trabalho entre seus professores e no contexto do Colégio. Os momentos informais dos intervalos de aula tornavam-se momentos de contínua reflexão desses profissionais sobre sua ação. Do mesmo modo, percebemos, nas reuniões da Seção e nos Encontros de Estudos, a preocupação de promoverem uma articulação entre as práticas vivenciadas e a teoria. Isso levou-nos a perceber um processo de educação continuada que se desenvolvia na Seção e instigou-nos a focar, na entrevista, o questionamento nessa temática com uma pergunta (P7) específica sobre os Encontros de Estudos que ocorriam na Seção. O quadro 25 sintetiza os elementos essenciais que depreendemos sobre a formação contínua dos Sujeitos.

Quadro 25 - CATEGORIA: FORMAÇÃO CONTINUADA

Unidades de contexto Perguntas: P5, P6, P7 (P2)	Unidades de registro	Sub categorias
1. “Quando tratava com os professores sobre o planejamento, discutia com eles um plano de ação para uma realidade que eu conhecia, eu conversava com eles tendo em vista o mesmo aluno real do meu professor, aquele que eu via em sala de aula [...]” 2. “Se eu não fosse professora, acho que eu ia ter um pouco mais de dificuldade para coordenar, é preciso a prática de sala de aula, para entender e ajudar o colega.” 3. “O fato de estar atuando em sala de aula, como professora, me ajudou muito para eu poder desenvolver um trabalho com mais consistência.”	A prática de sala fornece segurança para o desempenho da função de coordenador e favorece um trabalho mais eficiente.	Saberes Experien ciais
4. “Os Encontros de Estudo: “[...] importantes para a atuação como coordenadora [...] como professora; porque além de discutirmos os assuntos específicos [...] tínhamos [...] oportunidade de dialogarmos sobre as experiências de sala, trazer para discussão os casos de sala de aula.”	Os Encontros de Estudo promovem discussão de assuntos específicos e diálogo sobre experiências de sala.	

5. “[...] esses encontros sempre traziam pontos interessantes e nos faziam refletir sobre a nossa prática, promovendo debates e buscas contínuas de avanço.” 6. “[...] tínhamos um tempo destinado [...] para estudo, tive melhores condições para poder desenvolver o trabalho.”	Os Encontros de Estudo provocam reflexão e possibilitam melhores condições para o trabalho.	Ação-reflexão: proposta dialética
7. “[...] esse novo contexto exigiu de mim muito estudo, muita busca teórica, muitas leituras sobre questões específicas como dificuldades de aprendizagem e problemas escolares [...]” 8. “[...] sempre fui um pesquisador. É fundamental para a boa atuação do professor, ser ele um pesquisador. A grande qualidade dos professores da SEPPE é que todos são pesquisadores.”	A formação como iniciativa individual.	Auto formação
9. “O interessante é que os professores da seção também atuaram como palestrantes.” 10. “Nesse período, além das atribuições específicas da coordenação, realizamos o I Simpósio do CMCg. Fomos responsáveis pela organização e coordenação desse evento.”	Professores atuando como agentes de formação.	Co-formação

Organização: Blós, 2012.

Os dados que organizamos no quadro didático acima emergiram principalmente dos discursos ligados à P7, mas também entremeados nas falas relativas às outras temáticas. Da atenta e criteriosa leitura, sintetizamos os dados em unidades de registro e chegamos às subcategorias saberes experienciais, reflexão-ação, autoformação e co-formação, das quais depreendemos a categoria formação continuada.

Para iniciar nossa reflexão, podemos dizer que os profissionais, na sua atuação como coordenadores, mobilizavam os diversos saberes, oriundos da formação profissional: saberes disciplinares, curriculares e experienciais, já que na “[...] formação profissional [...] os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos [...]”. (TARDIF, 2010, p. 249).

Algumas coordenações, ligadas a áreas específicas de formação do profissional, Língua Portuguesa ou Matemática, mobilizavam os saberes disciplinares para desenvolvimento do trabalho, estabelecendo estratégias ligadas à área de conhecimento comum ao grupo. Outras coordenações, como a da Supervisão e a do apoio pedagógico, que em princípio requerem a mobilização de conhecimentos mais voltados à área de Pedagogia, foram também de responsabilidade de profissionais graduados nas áreas de Letras e Matemática. Mas, pelo que pudemos depreender, isso não afetou negativamente o desempenho de suas funções, pois a experiência e o atuar em cooperação contribuíram para a execução dos trabalhos:

[...] a prática como professora facilitou o desempenho dessa função, tornando a realização das ações mais segura; assim o trabalho se deu de maneira mais eficiente (Sujeito D).

[...] a experiência de sala de aula me ajudou muito na função de coordenadora [...] quando tratava com os professores quaisquer que fossem as questões pedagógicas eu tinha o respaldo da experiência, da vivência com os alunos [...]. (Sujeito F).

Essas experiências de que falam os Sujeitos referem-se aos saberes experienciais ou práticos que se constituem um:

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem de currículos. [...] São saberes práticos (e não da prática: eles se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) (TARDIF, 2010, p. 48-49).

Os professores coordenadores da SEPPE valiam-se de todos esses saberes da prática de seus vários anos de profissão, usando o conhecimento adquirido nas vivências de sala de aula para definir situações e resolver problemas que iam emergindo do seu cotidiano, pois esses saberes “[...] formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.” (TARDIF, 2010, p. 49).

O trabalho do professor, e por extensão o do coordenador, ocorre eivado de condicionantes diversos, porque inserido num contexto de múltiplas interações. São situações imprevistas e inusitadas com as quais o profissional se depara no cotidiano de sua profissão e essas situações concretas exigem dele improvisação e habilidade pessoal para resolvê-las. Isso é formador e “[...] permite ao profissional desenvolver os *habitus*¹⁰⁰ [...] que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.” (TARDIF, 2010, p. 49). Foi o que ocorreu na prática dos coordenadores da SEPPE que se valiam de suas experiências para enfrentar os imponderáveis da função, como diz um de nossos entrevistados: “Também o fato de ser professora me ajudou muito, porque como professora a gente conhece a situação de sala de aula; com essa experiência é mais fácil resolver um problema [...]” (Sujeito A).

Além dos saberes experienciais e do intercâmbio dessas experiências no coletivo da Seção, depreendemos outro fator que deu suporte ao trabalho de coordenação, foram os cursos que os professores, de maneira autônoma, realizaram ao longo de sua vida profissional, na sua área de conhecimento específico ou em Psicopedagogia e Supervisão. A importância desses estudos na atuação dos profissionais como coordenadores se expressa nos seguintes discursos:

Já tinha o curso de Especialização em Supervisão Escolar, esse curso me ajudou muito para atuar na coordenação [...] Após o curso comecei a perceber que o trabalho de Supervisão é de ajuda mútua, de cooperação, e assim, com esse curso, eu tive mais segurança para atuar como coordenadora da subseção de Exatas da SEPPE (Sujeito A). [...] tenho uma especialização em Psicopedagogia. Essa especialização humanizou a minha atuação como professora de Matemática. Eu consegui a partir desse curso

¹⁰⁰ *Habitus*: certas disposições adquiridas na e pela prática real (TARDIF, 2010).

perceber o aluno como um ser individual, um aluno real, cada um com suas características próprias na relação com o conteúdo matemático. [...] Essa especialização me deu suporte para vencer o desafio de trabalhar numa seção que atua junto a alunos com dificuldades escolares (Sujeito E).

Esses cursos a que fazem referência os entrevistados, fundamentais na construção da identidade dos coordenadores, compõem um dos itens da formação continuada. Com relação a esse aspecto, resgatamos os dados apresentados no quadro 22, que nos mostram que todos os Sujeitos fizeram especialização *lato sensu*: um realizou quatro cursos, dois Sujeitos fizeram dois cursos e dois fizeram um. Além disso, três fizeram pós-graduação *stricto sensu*, mestrado na área de Matemática, de Literatura e de Estudos Linguísticos. Com exceção de um, que foi pago com recursos do Colégio, os referidos cursos foram realizados por iniciativa dos professores. Mesmo que um dos objetivos seja a progressão na carreira e aumento de remuneração (“Vale o esforço para estudar, isso compensa; melhora um pouco o meu salário.” [Sujeito A]), depreendemos desse cenário que o perfil dos profissionais, professores coordenadores da SEPPE, é de que são pessoas capazes de iniciar e conduzir por si mesmas os processos de aprendizagem, sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem, por isso podem planejar, dirigir e selecionar atividades que julgam necessárias à sua formação. Isso se configura no que postula García (1999) como desenvolvimento profissional autônomo, a autoformação, em que:

[...] os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. [...] professores que realizam cursos a distância, que aprofundam determinados temas a partir de suas próprias leituras, que realizam cursos de especialização [...] (GARCÍA, 1999, p. 150).

Ainda nos valendo das ideias de García (1999), o desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado, pois como ele acontece no decorrer da vida profissional, ele vai acompanhando os movimentos estáveis e instáveis da carreira do professor. Enfim há “[...] épocas de **crise** que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajecto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais.” (GARCÍA, 1999, p. 150-151, grifo nosso). O que o autor diz, confirma a experiência vivida pelos nossos Sujeitos como coordenadores de um novo espaço educativo. A crise foi o período de desestabilização do professor ao se deparar com uma realidade diferente. Na verdade, uma realidade que precisava se construir – a Seção de ensino que trabalharia com o apoio pedagógico. Essa realidade levou os profissionais a buscarem caminhos para seu aperfeiçoamento, por meio da

autoaprendizagem, conforme fica explicitado no discurso do Sujeito F “[...] esse novo contexto exigiu de mim muito estudo, muita busca teórica, muitas leituras sobre questões específicas como dificuldades de aprendizagem e problemas escolares [...]”.

Essa busca tem a ver com a capacidade de o professor manter uma curiosidade dinâmica de sua classe, ou o coordenador uma curiosidade dinâmica de seu trabalho com a equipe de professores, e

[...] identificar interesses significativos e aprender a valorizar e a procurar diálogo com os colegas, especialistas que servem de apoio na análise dos dados que o trabalho diário proporciona, **ajustar os padrões de ações** na classe **à luz de um novo entendimento** (RUDDUCK, 1987 apud GARCIA, 1999, p. 150, grifo nosso).

Esses ajustes, à luz de um novo entendimento, a que se refere o autor, pudemos perceber num dos Encontros de Estudo da Seção, quando os professores discutiam sobre a “Tutoria entre alunos”, na ótica de Duran (2008) e Topping (2000). No momento em que se apresentaram a fundamentação teórica sobre tutoria e os dados concretos de quase dois anos de experiência, os professores faziam reflexões sobre as práticas do Colégio: “O colégio já faz esse trabalho há um bom tempo, só que com outros nomes: monitoria, apadrinhamento, estudo amigo.” (Sujeito C).

Os Encontros de Estudos, de periodicidade mensal ou bimestral, tinham como propósito discutir as questões mais emergentes de cada momento do cotidiano da SEPPE. Percebemos que essa dinâmica foi possível por que a equipe de profissionais da Seção tinha um perfil inquiridor, de iniciativa, de buscas, tinha um tino de pesquisador, com diz o Sujeito C: “[...] sempre fui um pesquisador. É fundamental para a boa atuação do professor, ser ele um pesquisador.” Porém essa dinâmica foi pontual pois, mesmo o Colégio promovendo palestras ao longo do ano com temáticas variadas, falta-lhe ainda um projeto sistematizado de educação continuada que privilegie os interesses e as necessidades dos professores nas atividades específicas de sua área do conhecimento, emergidas do cotidiano da sala de aula, e que promovam uma discussão crítico-reflexiva sobre as práticas do Colégio: “O Colégio deveria fazer encontros com os professores de cada seção, e por área de conhecimento para discutir questões específicas de cada disciplina, ver as dificuldades, as possibilidade de melhora, fazer troca de experiências.” (Sujeito E).

Ainda em relação aos Encontros de Estudo: esses eventos que tinham a temática definida em encontro anterior ou emergida no decorrer do bimestre, nas conversas informais e nas trocas de experiências, constituíam-se misto de clínica de desabafos, de reduto de diálogo com os teóricos e de laboratório de discussão para implementar novas ações, formando assim

um movimento de ação-reflexão-ação. É o que se depreende do discurso do Sujeito A: “Agora, estamos vendo a teoria sobre a nossa prática, é bom conhecer a teoria, isso dá segurança ao nosso trabalho e podemos ainda melhorar.”. O discurso, aparentemente ingênuo, revela que o professor tem consciência da necessidade de fazer circular teoria e prática; nesse confronto dialético, alimentando a prática com a teoria e fazendo emergir, das práticas ressignificadas, uma nova teoria. Assim, para a formação de um prático reflexivo, essa faceta compreende, ao mesmo tempo, “[...] o professor que reflete suas práticas e analisa seus efeitos e aquele que produz ferramentas inovadoras.” (PERRENOUD, 2001, p. 146).

Os professores, no decorrer de suas práticas cotidianas e durante os Encontros de Estudo, promoviam discussões sobre questões diversas e sobre suas experiências de sala de aula, no sentido de compartilhar processos para resolver problemas e encontrar soluções. Trazemos a fala de um dos entrevistados, como elemento ilustrativo:

[...] sempre fui um pesquisador. É fundamental para a boa atuação do professor, ser ele um pesquisador. A grande qualidade dos professores da SEPPE é que todos são pesquisadores. [...] nós, os próprios professores, tivemos que buscar na literatura respostas para dúvidas sobre as nossas dificuldades. Entendo, portanto, que a pedagogia se faz no caminho, na busca conjunta por melhores processos de ensino e de aprendizagem. O professor tem muito de pedagogo, porque estuda essa área do conhecimento na faculdade e permanece em constante estudo no seu fazer diário (Sujeito C).

As palavras do Sujeito C encontram eco na literatura, citada por Pérez Gómez (1995), que trata da importância dos conhecimentos práticos e da reflexão-na-ação no processo de contínuo desenvolvimento profissional, pois:

Apoiar-se na prática não significa que se reproduzam acriticamente os esquemas e rotinas que seguem as práticas empíricas e se transmitem de geração em geração como resultado de um processo de socialização profissional [...] Trata-se de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 112).

Nesse sentido, emergiram dos discursos de todos os entrevistados a importância da experiência e dos Encontros de Estudos para a dinamização do trabalho de coordenação e desencadeamento de reflexões sobre as práticas desenvolvidas na SEPPE.

Reforçando: esses eventos não se resumiram na simples troca de experiência e sim se configuraram em momentos de reflexão sobre a prática, que era analisada e avaliada para provocar uma ação transformadora, “[...] esses encontros sempre traziam pontos interessantes e nos faziam refletir sobre a nossa prática, promovendo debates e buscas contínuas de avanço.”

(Sujeito B). É justamente o que nos alerta Oliveira (1996 apud CUNHA; PRADO, 2010, p. 42-43):

[...] a colaboração entre professores no grupo de formação poderá não ser suficiente se ela se basear exclusivamente em comunicações apoiadas na simples troca de experiências, sem uma reflexão aprofundada sobre as práticas e um confronto com a teoria, que podem promover mudanças nos quadro de referência.

Além disso, fazendo uma interlocução com o autor, que afirma ser importante a realização de encontros com um planejamento prévio e com o cuidado de levar para o debate e a discussão as situações concretas e práticas articuladas com as teorias, apresentamos o discurso do Sujeito F, que explicita essa mesma ideia: “Esses encontros não foram situações isoladas, foram resultados de um **planejamento** de formação continuada para os professores da seção, estendendo aos professores das outras seções [...]” (grifo nosso).

Como a organização e a condução desses eventos eram de responsabilidade dos próprios profissionais da SEPPE- poucas vezes por profissionais convidados de outras instituições- estes movimentos compunham o conjunto de mecanismos da educação continuada, que García (1999) chama de co-formação, pois os próprios colegas de trabalho constituíam-se, também, como agentes de formação, já que “[...] os professores da seção também atuaram como palestrantes.” (Sujeito F). Enfim, essa dinâmica de troca de experiências e a partilha de saberes, que acontecia entre os atores educacionais, acabava por constituir a SEPPE um “espaço de formação mútua”. Cada professor, ao se preparar teoricamente para desenvolver a temática do Encontro de sua responsabilidade, acabava por “[...] desempenhar, simultaneamente, o papel de **formador e formando.**” (NÓVOA, 1995, p. 26, grifo nosso), ocorrendo aí, ao mesmo tempo, autoformação e a co-formação. Exemplo disso, citamos dentre outros os Encontros de Estudos sobre “Reavaliação das práticas pedagógicas”, realizado em 2008, e sobre “Análise dos procedimentos pedagógicos realizados pela SEPPE”, em 2009.

No Encontro de Estudo cuja temática foi InterVir¹⁰¹, observamos de um lado a equipe de professores inserida num espaço para seu desenvolvimento profissional; de outro, o professor conduzindo o encontro, no papel de formador, com o objetivo de orientar os colegas para a efetiva inserção de recursos tecnológicos nas práticas do apoio pedagógico, como ferramenta indispensável no processo ensino-aprendizagem, a fim de torná-la estratégia eficaz para o aprendizado do aluno. Nesse sentido, o professor coordenador do projeto, como um articulador do trabalho coletivo da Seção, foi capaz de propor inovações agregando o comprometimento de toda a equipe, por meio do diálogo e da troca de experiência, pois:

¹⁰¹ InterVir projeto em andamento na Seção, na modalidade ensino a distancia como complemento às atividades presenciais.

À medida que essas novas ideias, além de conter algo de novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências (ORSOLON, 2010, p. 22).

Podemos considerar essa atividade de estudo, de troca e de interação entre a equipe de professores e o professor coordenador do InterVir um modelo de “[...] desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão.” (GARCÍA, 1999, p. 150).

Outra situação, captada nos rápidos momentos de intervalos de aula, foi que o coordenador, percebendo a angústia dos colegas pela sua inabilidade em operar o sistema *moodle* na postagem das atividades na sala virtual, acompanhava-os e orientava-os na realização desses procedimentos. Esses momentos configuravam-se num “apoio profissional mútuo”, que consiste em “[...] proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no local de trabalho.” (NEUBERT; BRATTON, 1987 apud GARCÍA, 1999, p. 162).

Enfim, a SEPPe tornou-se um espaço de pesquisa permanente, onde se buscavam continuamente respostas às indagações e às dúvidas emergidas do cotidiano da Seção, daí que toda ação os conduzia a uma reflexão e, numa dialética permanente, voltava à ação ressignificada gerando uma nova reflexão:

[...] eu tive que me preparar primeiro como professora para trabalhar com o aluno no sentido de desconstruir nele algumas questões sobre a Matemática, principalmente o medo da disciplina, que era considerada difícil e muito abstrata; para deixá-lo aberto para aprender para então construir conhecimentos. (Sujeito E)
 [...] essa nova realidade exigiu de mim muito estudo, muita busca teórica, muitas leituras sobre questões específicas como dificuldades de aprendizagem e problemas escolares, sobre estratégias diversas de trabalho. Também foi uma oportunidade para rever conceitos, mudar minha visão diante do aluno, eu começava a vê-lo em sua singularidade; na verdade eu já tinha essa preocupação com o aluno na sua individualidade, mas nessa seção pudemos realmente colocar em prática essa visão (Sujeito F).

Os Encontros de Estudo, somados aos diversos cursos realizados pelos profissionais, desde 2007 até 2010, representam a materialização de uma política interna de educação continuada da Seção, respaldada na legislação de ensino do Exército, especificamente a que regula o SCMB e o CMCG e que se encontra prevista nas Normas Internas da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas (NISEPPe).

Para operacionalizar o que se propõe na Proposta Pedagógica de todo o SCMB, e particularmente na linha de ação norteadora das rotinas pedagógicas da SEPPe/CMCG, necessita-se, de imediato, a capacitação dos profissionais que terão a missão específica de monitoria e de acompanhamento das mais diversas atividades

propostas pela Seção, e da implementação dos estudos e práticas pedagógicas [...]. Para tanto, buscar-se-á, no decorrer de todo o período letivo, propiciar aos profissionais da seção a oportunidade de uma capacitação efetiva para atuarem como verdadeiros interventores no resgate de nossos alunos, em todos os aspectos educacionais, sejam eles cognitivos, afetivos, psicomotores ou sociais (CMCG, 2008, p. 8-9).

Concluindo essa linha analítico-interpretativa, podemos dizer que os profissionais, tanto nas dinâmicas de sua prática pedagógica, no refletir sobre essas práticas, na troca de experiências com seus pares, nas buscas teóricas como na realização de cursos, foram constituindo sua formação continuada, pois “[...] a formação profissional ocupa boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.” (TARDIF, 2010, p. 249).

Para fechar essa ideia e estabelecer ligação com o próximo tópico, trazemos algumas falas registradas em uma reunião quando se tratava da organização do Seminário/Simpósio¹⁰² de Educação, sob a coordenação da Seção, e sobre a produção de um artigo científico para teorizar sobre as práticas do apoio pedagógico: “Nós temos que produzir conhecimento; na verdade sistematizar o conhecimento que já estamos produzindo.”; “A gente faz tanta coisa diferente e inovadora, e tudo acaba ficando no esquecimento.”; “Nós passamos a vida estudando, buscando melhorar, só que esse estudo parece que não tem valor, as nossas experiências só tem valor científico se aparecerem 'a luz da teoria'.”; “Nossa, eu sempre quis estudar, pesquisar, mas a gente não tinha muito tempo, aqui a gente pode fazer isso, o estudo faz parte da SEPPE.”; “Escolhemos esse nome – Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas- justamente com essa intenção de tornar o estudo uma rotina da seção.”

Esses discursos, que dão foco à importância da produção do conhecimento, à necessidade de conferir cientificidade às práticas do cotidiano escolar e ao significado dado à escolha terminológica para nomear a Seção, carregam em si uma concepção interdisciplinar pois trazem “[...] em si uma intencionalidade: a de propiciar o exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do ato pedagógico, do ato de ser professor.” (HASS, 2002, p. 150). É o pensar interdisciplinar que tenta dialogar com as diversas formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas, é o conhecimento do cotidiano que dialoga com o conhecimento científico para o enriquecer das relações com o “[...] outro e com o mundo[...].” (FAZENDA, 1991, p. 17), no sentido estrito das práticas educativas ou no seu sentido amplo, do ser na sua totalidade.

¹⁰² Seminário de Educação da DEPA, citado no capítulo III, quadro 19 ; Simpósio de Educação promovido pelo CMCG.

5.3 INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL

Trazemos a interdisciplinaridade para discussão visto que foi uma ação presente no dia a dia da SEPpe. Ela geradora de conflitos no sentido de ter provocado inquietações pedagógicas nos profissionais daquela Seção, que sentiam a dificuldade para promover um trabalho interdisciplinar, no âmbito da SEPpe e na relação com as demais instâncias do Colégio. Depreendidas de nossas observações, essas percepções levaram-nos a questionar, durante a entrevista, os professores coordenadores sobre esse tema, indagando-os sobre suas práticas e como se dava esse movimento interdisciplinar nos trabalhos desenvolvidos na Seção.

Quadro 26 – CATEGORIA: INTERDISCIPLINARIDADE

Unidades de contexto extraídas da pergunta: P8 (4)	Unidades de registro	Sub categorias
1. “[...] com o interdisciplinar o professor se humaniza, [...] ele atinge um processo de alteridade , se coloca no lugar do aluno.”	Ser interdisciplinar é se colocar no lugar do outro.	Humildade desapego
2. “[...] os professores acreditavam na interdisciplinaridade.”	A interdisciplinaridade é primeiramente uma atitude individual.	Postura individual
3. “[...] o fator fundamental é o comprometimento, esse é um aspecto individual, depende cada um. ”		
4. “[...] a ideia ou proposta de interdisciplinaridade, os professores trabalhavam em si mesmos [...]”	O envolvimento e o comprometimento são fundamentais para a interdisciplinaridade.	Comprometimento
5. “Acho que ocorreu interdisciplinaridade nas Atividades Integradas, [...] todos os professores se envolveram no processo.”		
6. “[...] o fator comprometimento , que é um aspecto individual, é fundamental.	Profissional aberto ao desafio e ao novo.	Abertura ao novo
7. “[...] para dar certo o trabalho profissional estar aberto a aprender, aberto ao desafio, não ter medo do novo [...]”		
8. “[...] estar aberto às inovações, às trocas, e tem que demonstrar na prática.”	A interdisciplinaridade requer trabalho em equipe, pautado nas trocas, no diálogo.	Parceria, diálogo, troca
9. “[...] trabalhar em equipe, fazer trocas [...]”		
10. “[...] eu realmente percebia atitudes interdisciplinares nos professores [...] pela partilha [...]”	Para um trabalho interdisciplinar um depende do outro, deve haver uma ação em conjunto.	Construção coletiva
11. “Acredito que na SEPpe houve interdisciplinaridade, pelo menos eu tentei. Em diálogo com os professores [...]”		
12. “Parece que, quando se trabalha em conjunto , a sua área perde a sua majestade, mas isso é necessário. O conjunto em si é o merecedor da coroa.”	Reflexão da prática integrada.	Ação traduzida na prática coletiva
13. “[...] para trabalhar essa interdisciplinaridade, eu trabalhava com o grupo [...]”		
14. “[...] um depende do outro, os profissionais devem agir em equipe. ”		
15. “[...] posso dizer para haver interdisciplinaridade tem que ter ação (reflexão), prática, disponibilidade [...]”		
16. “[...] o grupo agia interdisciplinarmente [...] nas atividades integradas [...] no dia a dia dos profissionais.”		
17. “[...] em relação às práticas do cotidiano [...] o grupo agia de forma interdisciplinar [...]”		

18. “[...] certos profissionais não tinham postura interdisciplinar, de discutir junto , de envolvimento[...].” 19. “[...] vejo resistência de alguns professores pois muitos se fecham na sua disciplina[...].”	Resistência de professores, falta de postura interdisciplinar e de envolvimento.	A difícil prática pedagógica interdisciplinar: estruturação interdisciplinar
20. “Então em sala, [...] nem sempre foi possível a interdisciplinaridade, pois dependia do assunto [...].” 21. “O trabalho da SEPPE nem sempre pode ser interdisciplinar, principalmente porque em alguns momentos a preocupação em seguir o planejamento do ensino regular, que na maioria das vezes não é interdisciplinar, nos limitava.” 22. “[...] essa não foi uma prática constante, talvez porque ficávamos obstinados a atingir aquele determinado objetivo da disciplina isoladamente.”	Na sala de aula nem sempre é possível fazer um trabalho interdisciplinar. Há assuntos e conteúdos que não possibilitam a interdisciplinaridade.	
23. “Acredito que a dificuldade no desenvolvimento de alguma prática interdisciplinar [...] no CMCG, deva-se ao fato de que praticamente não existem encontros, debates, reuniões pedagógicas que abordem esta temática.” 24. “[...] quando a SEPPE realizava essas atividades esbarrava [...] na própria organização curricular do Colégio [...]”.	A interdisciplinaridade esbarra no planejamento, na organização curricular, na falta de estudos sistematizados .	

Organização: Blós, 2012.

Organizamos o quadro de acordo com as subcategorias que emergiram dos discursos dos Sujeitos em resposta aos questionamentos da pergunta oito (P8), relacionada especificamente à interdisciplinaridade. Ademais, essas subcategorias foram aflorando de outros questionamentos, de maneira acentuada também na P4. Assim humildade, desapego postura individual, comprometimento, abertura ao novo, parceria, diálogo, troca, construção coletiva, ação na prática coletiva e a difícil prática pedagógica interdisciplinar, que chamaremos de subcategorias ou “categorias de generalidades mais fracas” (BARDIN, 2004), são elementos da categoria interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002). Essa categoria, já a havíamos estabelecido anterior ao processo da entrevista, visto termos percebido, por meio das observações, que algumas práticas pedagógicas da SEPPE foram desenvolvidas na perspectiva interdisciplinar. Para chegarmos às subcategorias, partimos das unidades de registro extraídas das entrevistas, de onde apareceu explicitamente que as ações interdisciplinares não foram resultado de um projeto sistematizado da Seção, pois praticamente não houve estudos específicos sobre a temática, conforme nos disse o Sujeito D. Elas foram se construindo no exercício e na vivência do trabalho, pois um projeto interdisciplinar “[...] não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se.” (FAZENDA, 1991, p.17), seja ele um projeto de pesquisa ou de ensino.

Tomamos para a análise a interdisciplinaridade relacionada ao pedagógico, ligada a questões de natureza curricular, de ensino e aprendizagem escolar; e que se constitui no campo da educação um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Captamos esse sentido de interdisciplinaridade nos discursos de nossos entrevistados:

O grupo da SEPPE agia sim interdisciplinarmente, na parte pedagógica, pois se fazia um planejamento conjunto para ajudar o aluno, porque quando eu via o professor de Português fazer uma atividade diferente eu procurava aplicar em Matemática, assim também agiam os outros professores, isso ocorria no nosso dia a dia, rotineiramente; para fazer as gincanas e outras ações, planejamento, então sentávamos para discutir e elaborar junto a proposta de trabalho (Sujeito E).
Em relação às praticas do cotidiano, como atendimento a pais e alunos, organização de ciclos, análise do desempenho dos alunos e outras, o grupo agia de forma interdisciplinar, pois todos procuravam, de alguma maneira, contribuir para o desenvolvimento das ações da seção (Sujeito D).

Iniciando nossa discussão, tratamos da interdisciplinaridade como prática docente e a ligamos a um conceito de Fazenda (2002): a parceria, considerada como um dos atributos dos cinco princípios que regem a interdisciplinaridade. Esse atributo revela-se no discurso do Sujeito F: “[...] às vezes eu, fazendo parte de uma equipe, tenho de **abrir mão** de uma ideia minha em favor de outra que seja mais proveitosa para determinada situação.” (grifo nosso). Ainda mais, esse discurso, do senso comum, analisado à luz da teoria, revela um dos cinco princípios da prática docente interdisciplinar de que trata Fazenda (2002), o desapego, objetivado no contexto de um trabalho de equipe ao “abrir mão” de uma ideia. Talvez nem o próprio Sujeito tenha percebido o significado mais profundo do que disse e de sua própria prática. Porém, nós pesquisadores procuramos desvelar o implícito ou oculto que, nas palavras, os Sujeitos “[...] deixam um conjunto de traços verbais de seus pensamentos [...]” (MELLO, 2004, p. 24). E, assim, percebemos que todos os Sujeitos entrevistados têm a concepção de interdisciplinaridade como um trabalho conjunto, dialógico, cooperativo, em que se compartilham os mesmos objetivos e se faz “[...] partilha de conhecimento, cultural, emocional [...]” (Sujeito C). Igualmente eles têm a compreensão de que uma equipe interdisciplinar atua num mobilizar de conhecimentos das diversas áreas para a resolução de um problema, como também num mobilizar de pessoas com um espírito de parceria, de ajuda mútua e de humildade. Enfim, é uma questão de atitude que exige do professor, e também o coordenador, que esteja “[...] sempre avaliando o seu trabalho, verificando se está adequado à sua realidade, se traz felicidade na relação professor-aluno e se leva à aprendizagem significativa.” (JOSGRILBERT, 2002, p. 84). Para isso, o professor deveria experienciar internamente a interdisciplinaridade para então partir para a ação, o que foi percebido no discurso dos profissionais da SEPPE:

A ideia ou proposta de Interdisciplinaridade, os professores trabalhavam em si mesmos, [...] para iniciar sua prática didático-pedagógica na seção tiveram que buscar conhecimento e foram se envolvendo, quando se descobriram como interdisciplinares, buscavam agir assim. “Se sou interdisciplinar, como agir interdisciplinarmente?” acredito, era assim que os professores pensavam (Sujeito C).

Por isso “Descobrir-se interdisciplinar é uma experiência gratificante.” (PENA, 1991, p. 57), porque nos possibilita transformar “[...] a velha prática em nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se interrelaciona com a prática, com uma prática que se relaciona com a vida, com base na realização e no prazer.” (JOSGRILBERT, 2002, p. 84).

Se a interdisciplinaridade “se estabelece a partir da importância e necessidade de uma contínua interfluência de teoria e prática, de modo que se enriqueçam reciprocamente.” (LÜCK, 1994, p. 63), percebemos que os profissionais da SEPPE caminharam nessa direção, pois os constantes estudos e discussões levavam os profissionais, ao refletirem sobre suas práticas, teorizarem sobre ela, o que culminou na produção de cinco artigos¹⁰³ sobre os trabalhos do apoio pedagógico. Assim, nesse processo de reflexão-ação, “[...] a interdisciplinaridade ganha foro de vivência (escapando à disciplinaridade) e estabelece a hominização em seu processo.” (LÜCK, 1994, p. 63).

Enfim, percebemos que os professores coordenadores, tendo essa concepção de interdisciplinaridade como um atuar conjunto e cooperativo, conseguiram mobilizar ações interdisciplinares. Como exemplo, citamos as Atividades Integradas, que consistem num conjunto de atividades de caráter ludo-cognitivo, envolvendo num mesmo encontro os alunos de todas turmas, os pais e os professores da SEPPE. São desenvolvidas ao longo do ano letivo, mensal ou bimestralmente, às sextas-feiras à tarde ou aos sábados pela manhã. Alguns desses eventos consistem no fechamento de atividades realizadas no decorrer de todo um bimestre, e outros, mesmo que vinculados ao trabalho do respectivo bimestre, são eventos pontuais, que se iniciam, se desenvolvem e encerram num único encontro. Um dos propósitos das Atividades Integradas é desenvolver um trabalho em que se privilegiem os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social.

Durante as observações, pudemos depreender que a dimensão afetiva foi um aspecto marcadamente presente em todos os eventos, as atividades desenvolviam-se num ambiente interativo onde alunos, professores e pais construía ludicamente as atividades propostas, em clima amistoso e de alegria. O que daí inferimos é que os professores têm uma preocupação com a aprendizagem significativa e com o conhecimento e a compreensão das “[...] motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno.” (LIBÂNEO, 2010, p. 44-45). Era a afetividade, esse atributo da prática interdisciplinar,

¹⁰³ Ver: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO-DEPA, 3. E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO-CMCG, 5., 2009, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: CMCG, 2009. 75 p.

que levava um afetar o outro, instigando as energias e ativando o eu de cada para a ação, pois a “inter” diz “[...] da disposição do ser para com o outro, da abertura para perceber o outro, acolhê-lo para, juntos, renascer, reconstruir, ser.” (RANGHETTI, 2002, p. 88). Trazemos a fala de um entrevistado, que relata essa experiência de trabalho interdisciplinar e um conjunto de imagens captadas durante as observações, para mostrar em que consiste o trabalho das Atividades Integradas:

Posso citar as Atividades Integradas como exemplo, pensando como foi o planejamento desse evento e a sua preparação, temos é certo um exemplo de interdisciplinaridade. A ideia de fazer essa atividade surgiu numa das reuniões da seção e nas conversas informais, no dia a dia da seção, pois se pensava em fazer uma atividade que envolvesse todos os alunos, dos diferentes ciclos, para como o próprio nome sugere haver uma integração dos alunos, a fim de se trabalhar o lado afetivo, além do cognitivo. Esses momentos de discussão mobilizavam todos os profissionais da seção, o professor de Português, de Matemática, de Inglês, o pedagogo, o sargento monitor, cada um dando sua sugestão, apresentando estratégias variadas para a execução do projeto, nessas conversas já se pensava em elaborar uma atividade que pudesse envolver conhecimentos de variadas áreas. E também, quando efetivamente se começava a preparar a atividade novamente os professores se mobilizavam, definindo qual a temática do evento, como fazer para envolver todos os conhecimentos, e depois de definido, colocavam a ‘mão na massa’, preparando tudo em forma de mutirão. Acredito que nessa situação havia uma ação interdisciplinar; e também depois, no dia da execução quando os alunos, pais e professores e alunos-tutores, em grupo, faziam as tarefas propostas. (Sujeito F).

Figura 11 - Atividade Integrada: Roda de Conversa.



Fonte: Arquivos da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas/ CMCG.

Organização: Blós, 2012.

Figura 12 - Atividade Integrada: atividades de Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas por pais, alunos e professores.



Fonte: Arquivos da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas/ CMCG.

Organização: Blós, 2012.

Na realização das duas Atividades Integradas, a primeira no 2º bimestre de 2008 e a segunda no 1º bimestre de 2009, pudemos ver os profissionais da SEPPE mobilizarem seus saberes, suas experiências e a vivência da sala de aula na preparação do evento.

Durante a fase de preparação da Atividade da figura 11, registramos a fala de um professor enquanto ele procurava, entre seus materiais, sugestões e ideias para o evento: “Trabalhar com o afetivo, o cognitivo, com assuntos de Matemática, de Português e de atualidades... com o lúdico... tudo isso! E ainda pensar que tem que ser uma atividade adequada para os alunos do ensino fundamental e médio e para os pais; precisamos de cabeça para pensar nisso tudo, e de muito de tempo para organizar!” (Sujeito A). Esse discurso do senso comum que, num olhar aligeirado sobre o conteúdo manifesto poderia nos remeter somente à percepção de uma manifestação de desconforto, de insegurança, do medo ou insatisfação, traz na latência de seu significado o sentido do que é interdisciplinar. Ele expressa a possibilidade de congregarmos numa única atividade escolar elementos que são constitutivos da integralidade do ser e do conhecimento: afetivo/cognitivo/lúdico - Matemática/Português/atualidades, que circulam fragmentadamente pelas práticas pedagógicas, de um modo geral. Além de que uma atitude interdisciplinar se caracteriza pela ousadia da busca e essa atitude “[...] é transformação da insegurança num exercício do pensar, do construir.” (FAZENDA, 1991, p. 18). Nesse sentido, aquele discurso tornou-se concreto, objetivou-se efetivamente numa atividade interdisciplinar, apesar da insegurança ou do receio diante do novo, do desafio de fazer o diferente. Partiu-se do discurso para a ação, pois interdisciplinaridade “[...] não é categoria de conhecimento, mas de ação.” (FAZENDA, 1999, p. 85). A atuação dos professores na mobilização de ações para a concretização do evento constituiu-se numa prática interdisciplinar de parceria e de troca.

A Atividade Integrada, representada pela figura 11, constituiu-se de quatro etapas. A primeira, realizada no auditório, foi uma palestra aos pais, alunos e professores com a temática “Jogos Olímpicos de Pequim”, apresentada sob variados enfoques por professores de Geografia, História e Filosofia, pertencentes às diversas seções do Colégio. Depois houve dois momentos diferenciados: um com os alunos, para realização de um simulado interdisciplinar sobre a temática da palestra; e o outro com os pais, a Roda de Conversa. Os pais foram organizados em pequenos grupos e cada professor atendeu a um grupo em sala de aula. A dinâmica consistiu numa escuta, os pais apresentavam os questionamentos, as ideias, as sugestões, e o professor anotava tudo sem fazer intervenção. A quarta etapa se estendeu para uma semana à frente, período em que os professores compilaram as observações de todos os

grupos de pais, fizeram um estudo do que foi posto na Roda de Conversa e deram a devolutiva por meios dos recursos da Internet.

Essas quatro etapas articularam-se num movimento interdisciplinar, num todo que congregou a multiplicidade de fazeres e de atores. E cada etapa em si também se construiu interdisciplinarmente: o diálogo das três disciplinas durante a palestra, a articulação de conhecimentos de diversas áreas numa mesma prova, a Roda de Conversa na articulação de olhares da família sobre a escola, a parceria dos professores analisando elementos que emergiram da Roda de Conversa.

Com relação às atividades da figura 12, captamos, durante as observações dos momentos de preparação do evento, a fala dos Sujeito C que demonstra a atitude interdisciplinar de que trata Ivani Fazenda (2002): “Temos de pensar numa atividade que envolva vários conhecimentos, tem que ser prazerosa; temos que pensar numa atividade para os pais e alunos fazerem juntos.”. E também o discurso: “Temos que pensar juntos o que fazer.” (Sujeito B), que se configura numa preocupação com um trabalho de parceria e que sinaliza atitude de humildade, categoria da interdisciplinaridade. Além disso, observamos em momentos de conversas informais e dos desabafos, a visível preocupação dos professores em conseguir fazer um trabalho integrado e a insegurança e o medo de não conseguir fazê-lo a contento. Percebemos isso no conteúdo manifesto da fala de duas professoras: uma, “Nossa, não é fácil!” (Sujeito A); a outra “Vamos conseguir!” (Sujeito D). Tal situação é exemplo da dificuldade de se fazer um trabalho interdisciplinar, aspecto tratado por Fazenda. Porém, essa insegurança, que caracteriza o pensar interdisciplinar, pode “diluir-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensar do outro.” (FAZENDA, 1991, p. 18).

Essa Atividade Integrada foi estruturada em três momentos: no primeiro, todos reunidos no auditório, pais, alunos, alunos-tutores e professores, para um diálogo sobre os andamentos das atividades da SEPPe. No segundo, o grande grupo organizou-se em três menores que se deslocaram para outros ambientes e cada um preparou uma atividade: teatro sobre valores, montagem do tangran e uma apresentação musical. E no terceiro momento, com o grande grupo novamente integrado, houve a apresentação dos trabalhos.

Sobre os trabalhos das Atividades Integradas, de um modo geral, pudemos perceber que, mesmo os professores atuando em parceria e movidos pelo diálogo, nem todos os eventos se caracterizaram como interdisciplinares; o que se confirma também pelo discurso do Sujeito D “[...] o que prevalecia, em muitas vezes, era a atividade proposta que fosse mais prática [...] aquela que não dava muito ‘trabalho’.”. Às vezes, não passava de um trabalho multidisciplinar,

Algumas gincanas, mesmo trabalhando o cognitivo/afetivo/psicomotor, abordavam questões ligadas a de cada disciplina de forma isolada.

Outro aspecto que emergiu dos discursos foi a dificuldade para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares em sala de aula. Expressamos qual a concepção de interdisciplinaridade, ligada às práticas de ensino, que os Sujeitos apresentam:

Acho que a interdisciplinaridade seja a interação entre as disciplinas comuns, o diálogo entre as disciplinas; não pode haver interdisciplinaridade se não houver **diálogo** entre os professores (Sujeito A, grifo nosso).

Entendo a interdisciplinaridade como a forma interligada de se apresentar um dado conteúdo, fazendo com que esse conhecimento tenha **significado** e seja apreendido sobre diversos olhares, diferentes aspectos que se entrecruzam e se juntam para formar um todo (Sujeito B, grifo nosso).

O entendimento sobre a importância de promover a aprendizagem significativa, no sentido da totalidade do ser e do saber, do diálogo das disciplinas e principalmente do diálogo entre os professores não garantiu a eliminação das dificuldades para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Apesar de a Seção ter uma certa autonomia para conduzir seus trabalhos, ainda assim seus fazeres eram determinados, de algum modo, pelos conteúdos programáticos do ensino regular, principalmente no período próximo às provas, quando tinham de replanejar o trabalho direcionando foco às avaliações. Essa condicionante acabava por limitar o trabalho, impedindo a articulação dos diversos saberes disciplinares: “Mesmo tendo preocupação de construirmos relações entre os diferentes conteúdos, essa não foi uma prática constante, talvez porque ficássemos obstinados a atingir aquele determinado objetivo da disciplina isoladamente.” (Sujeito B).

Somado a isso, havia a incompatibilidade de horário de alguns professores da própria SEPPE e entre a SEPPE e as demais seções do Colégio, que dificultava a realização de reunião para a elaboração de propostas de trabalho em conjunto, sob o viés interdisciplinar. Outro fator apontado pelos entrevistados refere-se à falta de postura interdisciplinar e à falta de crença num trabalho com essa abordagem: “[...] certos profissionais não tinham uma postura interdisciplinar, de discutir junto, de envolvimento, se limitavam a aceitar a decisão do outro”, diz o Sujeito A, que “esperava que a professora contribuísse com discussões e opiniões.” sobre o plano de aula que já recebia pronto por conta de não haver horário compatível para o planejamento conjunto.

Uma questão que aflorou, tanto nas observações quanto nas entrevistas, foi que considerando o trabalho da Seção numa relação com as outras instâncias pedagógicas do Colégio, a interdisciplinaridade não se fez presente, houve apenas algumas tentativas de

práticas sob o viés interdisciplinar. De acordo com os entrevistados, isso se deve ao fato de faltar a muitos profissionais do Colégio um dos princípios basilares da prática docente interdisciplinar, a humildade (FAZENDA, 2002). Essa humildade de reconhecer os próprios limites e de aceitar a incompletude de seu saber e compreender que ele pode ser questionado, reformulado ou acrescido de novos elementos. É o que se expressa no discurso do Sujeito E, há profissionais que “[...] não sabem se abrir para o outro e reconhecer que não sabem tudo [...]” e, por isso, talvez, “A interdisciplinaridade no CMCG, intentada pela SEPPE, sofreu muitas críticas no início.” (Sujeito C). Nesse sentido, a atitude interdisciplinar, tal como propõe Fazenda (1994), significa não só eliminar as barreiras entre as disciplinas, mas também as barreiras entre as pessoas. Para isso, devemos “Aceitar que o outro, embora pareça ignorante, também sabe algo. Que todos podem, de alguma forma, contribuir para enriquecer o conhecimento. Que se aprende com o aluno, com o colega, com o dito leigo na matéria.” (ALVES, 2002, p. 64).

Além dessas dificuldades, que foram emergindo dos discursos dos professores coordenadores, a prática interdisciplinar esbarra na falta de estudos sistematizados sobre o assunto, pois “[...] praticamente não existem encontros, debates, reuniões pedagógicas que abordem esta temática.” (Sujeito D). Esbarra, também, no planejamento do Colégio: “No que se refere ao conteúdo, o obstáculo foi a grade curricular, o que previam os PLAEST e PLADIS pouco favoreciam para esse tipo de atividade interdisciplinar.” (Sujeito B); mas principalmente na organização curricular, de um modo geral. Isso porque a organização do ensino é marcada por pela lógica temporal, em que os conteúdos são dispostos linearmente, numa linha progressiva; cada conjunto de conteúdo está estipulado para determinado ano escolar, que deve ser assimilado pelo aluno para ser considerado capaz de entrar em contato com o próximo ‘pacote’ de conteúdo, ano escolar subsequente (GONZÁLES ARROYO, 2007).

Por conta dessa realidade, apesar de haver na legislação do SCMB orientação para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, como exemplo os Trabalhos Interdisciplinares (TI) no ensino fundamental, a própria estrutura curricular dificulta a dinamização desse trabalho: “[...] o sistema em si não propicia isso [...] me refiro à grade curricular, ao programa de avaliação, aos conteúdos ‘amarrados’, falo também do profissional que vem de uma geração conteudista e de uma formação disciplinar [...]” (Sujeito F).

A questão da resistência de pessoas em relação a um projeto interdisciplinar não é pontual, não se circunscreve apenas nesse espaço - *lócus* de nossa pesquisa. A literatura fornece-nos dados para mostrar que a interdisciplinaridade, seja na pesquisa ou no ensino,

ainda está em processo de construção e, como tal, sujeita a reações, oposições, ou indiferenças. Podemos nos valer, aqui, da afirmação de Japiassu: “Certamente, muitas forças, não somente resistem, por inércia, mas se opõem ativamente à realização de um projeto interdisciplinar de pesquisa ou de ensino.” (JAPIASSU, 1976, p. 91). Essa oposição ou inércia de que trata o teórico, também, a depreendemos do discurso de nossos Sujeitos:

O maior desafio foi a questão interdisciplinar no microcosmo: fazer com que a interdisciplinaridade fosse agente de todo processo; num segundo momento, o grande desafio foi tentar articular as ações da SEPPE com as ações das outras seções. Exigiu muito trabalho (e paciência!) para iniciar um diálogo entre iguais (Sujeito C).

No entanto, todas essas barreiras, de “[...] qualquer ordem, material, pessoal, institucional ou gnoseológica, poderão ser vencidas pelo desejo de *criar*, de *innovar*, de *ir além*.” (FAZENDA, 1991, p. 18, grifo do autor).

Fechando este tópico apresentamos os três pontos básicos que permearam a fala de todos os Sujeitos. A interdisciplinaridade: a) aconteceu, em alguns momentos, nas articulações diversas entre os atores educacionais da SEPPE, no planejamento dos trabalhos, que se fazia pela discussão, pela troca de ideias, pelo diálogo, enfim pela parceria; e na execução de algumas atividades, dentre elas as Atividades Integradas; b) praticamente não aconteceu em sala de aula do apoio pedagógico, havendo apenas algumas tentativas de interdisciplinaridade; c) foi dificultada pela resistência de alguns profissionais ou pela organização curricular, tanto em nível de Seção quanto na sua relação com o Colégio como um todo. Isso porque, ela não deve ser forçada, se assim o fosse o viés interdisciplinar permearia obrigatoriamente todas as atividades por conta do previsto na legislação, por isso “deve ser promovida”, como nos afirma o Sujeito C:

A interdisciplinaridade não deve ser forçada, deve ser promovida; ela não se relaciona somente a aluno-professor ou mais de um professor, se refere a um inter-relacionamento, a partir de um professor, de dois professores, de um aluno, de dois alunos (Sujeito C).

Usando as palavras de Fazenda (1991, p. 17): ela deve surgir “[...] espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade [...]”, pois um projeto interdisciplinar “[...] nunca poderá ser imposto, mas precisa surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor.”. Nesse aspecto, entendemos que humildade, desapego, postura individual, comprometimento, abertura ao novo, parceria, diálogo, troca, atitude e ação na construção coletiva são elementos fundamentais para superação das dificuldades de uma prática pedagógica interdisciplinar. Ao ser humilde, o profissional estará aberto ao outro e estará pronto a “Aceitar a presença ativa do aluno, estabelecer parcerias (Fazenda, 1991a),

ouvir e escutar o que emerge das diversas manifestações da expressão/comunicação do outro e não se considerar o centro da ação pedagógica.” (ALVES, 2002, p. 63-64). A atitude de humildade é um campo aberto para se frutificarem as parcerias pois, tendo em mente que nenhuma forma de conhecimento é única e exclusiva, pode ser possível abrirem-se espaços para a troca e o diálogo, e dessa forma a equipe de profissionais vai adquirindo “[...] un tipo de saber que no está em ninguna parte, porque les pertenece a todos y a cada uno, de manera armónica y a la vez enriquecida por lo que trae cada persona, al llegar al grupo (MENÉNDEZ, 2002, P. 157). Assim cada um se encaixa num todo maior, seja o professor na sua seção de ensino ou o aluno em sala de aula, e estes no todo da escola; cada um fazendo o que lhe compete de maneira harmônica e natural.

ENTRELAÇANDO FIOS DA PESQUISA



Extraímos a pérola. Dois ou três anos é o tempo que a ostra leva para formar sua pérola. Esse é um tempo que levamos para construir nosso conhecimento. A pesquisa se fecha aqui. O seu formato? Perfeitamente esférico? De cone, de barril, de ovo?... Seu tamanho? Isso vai ser definido pelas diferentes leituras que cada um fará do resultado desta investigação. O seu valor está no olhar crítico, no espírito de inovação e no desejo de caminhos alternativos para a educação.

Enfim:

*o resultado desta pesquisa - a Pérola;
possibilidades que a pesquisa abre para outras investigações - um novo grão de areia.
novas buscas- atuação de muitas outras células do nácar;
abertura para outros achados - novas pérolas.*

Esta pesquisa teve sua gênese nas muitas reflexões que foram se constituindo ao longo de minha carreira profissional sobre questões educacionais de ordem geral e, em particular, sobre questões que diziam respeito à atuação dos profissionais nos seus fazeres pedagógicos e aos movimentos de articulação desses fazeres nos diversos contextos, seja nas coordenações ou nas chefias. Mas, de modo especial, fui instigada por conta da vivência dos trabalhos de coordenação da SEPPE, quando se percebiam movimentos de contradição entre a proposta de trabalho e o seu contexto maior, o CMCG. Dessas reflexões, emerge a pergunta problematizadora: “Como um professor se constitui coordenador/supervisor pedagógico num espaço de estrutura hierarquizada?” Daí surge a necessidade de fazer um caminho reflexivo e de buscar dados dessa realidade para articular com a teoria que viesse iluminar a questão.

Para atender ao objetivo a investigação - compreender como se constitui a identidade da coordenação/supervisão pedagógica no interior do CMCG, seguimos a abordagem qualitativa. Por meio dela, realizamos uma incursão no campo de pesquisa, colocando-nos frente a frente com os fenômenos da realidade pedagógica do Colégio para dali extrairmos um conjunto de significados, de crenças e de atitudes nos movimentos operados pelos Sujeitos que se circunscreviam naquela realidade social. Para entender como os professores coordenadores foram constituindo sua identidade, buscamos compreender os processos dinâmicos que

permeavam a prática pedagógica da SEPPE, tendo como concepção de ser humano um ser que se distingue por “pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2007, p. 21).

Nessa perspectiva, começamos a nos movimentar nos contornos do “*ciclo de pesquisa*” qualitativa, esse “[...] peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações.” (MINAYO, 2007, p. 26, grifo do autor). Na fase exploratória, primeiro movimento do ciclo, com o intuito de levantar o perfil do professor coordenador que trabalha com o apoio pedagógico do CMCG, fizemos uma incursão em textos de diversos estudiosos para delinear o histórico sobre o profissional coordenador/supervisor pedagógico. Trabalhamos com Saviani (1995; 2006; 2007), para apresentar como historicamente a ação de supervisão foi se construindo: primeiro como função, depois como ideia e, por fim, como profissão. Fazendo esse passeio pela literatura, vimos que tanto nomenclaturas, como princípios, perfis e características relacionados à Administração Escolar foram se modificando no decorrer dos anos (MARTINS, 1999). Nesse contexto, apresentamos o momento em que começam aparecer as várias nomenclaturas relacionadas à coordenação, no final dos anos 80 quando a concepção de supervisão sai do enfoque administrativo para o de gestão. No entanto, a ação de coordenação começa aparecer já no período das aulas régias, como um dos aspectos da supervisão e vai figurando em vários outros momentos educacionais. A Lei nº 5692/71 e a Lei nº 9394/96 abordam sobre os especialistas e profissionais da educação, porém não tratam especificamente do coordenador. Enfim, percebemos que, tanto nas especificidades de cada função quanto nas nomenclaturas, não há uma fronteira bem delineada entre coordenação e supervisão. Da mesma forma, ao traçar a trajetória da função de coordenador/supervisor pedagógico no SCMB e interior do CMCG, observamos que as ações de supervisão e coordenação desse profissional também se mesclam e se interrelacionam. Inclusive no organograma da Instituição não figura o cargo do coordenador, o profissional que desempenha tal função faz parte das seções de ensino, porém tanto no documento específico referente aos docentes civis (IG 60-01) quanto no dos docentes militares (IG 60-02) há referência à função.

Direcionados pelos dados que situam o profissional coordenador/supervisor no contexto da educação brasileira e em específico no SCMB, focamos o olhar investigativo para os professores coordenadores da SEPPE. Sob o foco da observação participante, levantamos os dados referentes à atuação desses profissionais, na sua articulação com as atividades da Seção e na gestão de sua equipe, tentando perceber os movimentos dialéticos que lá se empreendiam e,

também, no contexto do Colégio. Dessa forma, as observações das situações pedagógicas e a entrevista foram feitas qualitativamente, para poder captar “[...] os significados latentes das manifestações humanas [...]” (FAZENDA, 1992, p. 94), pois que “A quantificação de um evento [...] não dão nada do contexto em que eles são produzidos, nem captam o significado dessas manifestações.” (FAZENDA, 1992, p. 94). Nessa perspectiva, captamos os dados sobre o CMCG, que nos mostram o Colégio como organização militar articulando-se dentro de sua estrutura marcadamente hierarquizada. Considerando que a hierarquia está calcada numa classificação em que se estabelecem relações entre superiores e dependentes, percebemos que o conceito de autoridade aí está fortemente presente, seja ela “[...] autoridade tradicional (baseada na tradição, nas convenções) [...] seja na autoridade racional-legal (baseada em normas impessoais, um sistema de direito, uma deontologia, incorporados na organização burocrática).” (WEBER, 1971 apud TARDIF, 2010, p. 139).

Por outro lado, sem se constituir paradoxo, antes resultado dos movimentos dialéticos, próprios da sociedade, que se fazem nesse espaço escolar, o Colégio articula-se abrindo espaço para o exercício da autonomia do profissional, estando a autoridade igualmente aí presente, mas a “[...] carismática (baseada na qualidade do líder e do chefe) [...]”. (WEBER, 1971 apud TARDIF, 2010, p. 139), visto que a autoridade pode ser “[...] conquistada pela competência, pela construção diária que se estabelece nas relações de parceria, e não pela imposição.” (CLEMENTI, 2010, p. 59).

Entendendo autonomia como: a competência profissional, com domínio técnico para atingir os resultados propostos, as ações decisivas moral e educativamente corretas, diante os imponderáveis da profissão, a participação ativa em ações transformadoras e o posicionamento crítico ante a realidade social (CONTRERAS, 2002), e fazendo interlocução dessas ideias com as ações desenvolvidas pelos professores coordenadores da SEPPE, pudemos depreender que o Colégio ao mesmo tempo que abre espaço para a autonomia também se torna obstáculo para sua efetivação.

Enfim, é no contexto dessas situações ambíguas e contraditórias que os profissionais se movimentam. E na articulação entre os fazeres de sala de aula e de todo o conjunto de práticas do cotidiano pedagógico da Seção, vivendo as contradições próprias naquela realidade escolar, esbarrando nas imposições da legislação, do currículo, nas limitações impostas pela hierarquia, nas divergências de pensamentos e de concepções de educação entre os pares, os professores foram se constituindo coordenadores. Na perspectiva de uma coordenação que não pode se assentar numa relação unidirecional, de mando-submissão alienada das questões que emergem

do contexto intraescola ou de um contexto mais amplo, e sim uma coordenação atenta às relações de forças que habitam o cotidiano dos professores e de todos os atores educacionais, para atuar como elemento articulador e agente desencadeador de processos que promovam transformações no seu entorno, seja numa seção específica ou na escola como todo, para atingir o espaço social mais amplo.

Articulando-se nos movimentos contraditórios que se apresentam no interior da escola ou na relação dialética com a sociedade, o coordenador precisa ser eficaz para captar as inquietudes dos professores e, num processo dialógico, promover espaço/tempo para construção, desconstrução e reconstrução de práticas da rotina pedagógica e até de crenças e de valores, que subjazem essas práticas. Por isso, cabe ao coordenador atuar “como agente produtor de mudanças nas práticas dos professores e, talvez, nas práticas sociais mais amplas.” (ORSOLON, 2010, p. 21) e, nesse aspecto, implementar propostas de trabalho para tornar o ambiente escola um espaço de formação contínua para estudos e criação de projetos interdisciplinares.

Os professores coordenadores da SEPPE, num processo de construção coletiva, atentos às relações conflitantes que habitavam o microcosmo da Seção e em suas relações com o conjunto de microcosmos que compõem CMCG, e deste com o macrocosmo SCMB, caminharam nessa direção. Depreendemos que eles conseguiram desenvolver o trabalho de apoio pedagógico, mesmo que circunscrito nos limites da Seção e de pouca irradiação para outros setores da Instituição, com a implementação de mudanças no fazer, no agir e no refletir de suas práticas pedagógicas. Isso gerou movimentos de discussões sobre as questões ligadas a dificuldades escolares, em nível de Colégio.

Nessa dinâmica, os profissionais foram construindo seus conhecimentos e seus saberes, pelas leituras, discussões entre pares, trocas de experiências e pelos estudos, de tal modo que o espaço da SEPPE se tornou um ambiente de formação contínua, já que esta se faz no “exercício mesmo da profissão” (MARQUES, 1992, p. 196). Mas também se faz nos espaços de formação do educador, pois “[..] a experiência prolonga e completa a aquisição do saber, mas o saber novo sempre corresponde à uma inscrição em seu passado, a uma volta à casa paterna.”- a universidade (GUSDORF apud MARQUES, 1992, p. 198). Assim, além da chamada formação em serviço, a formação dos profissionais da Seção ocorreu nos cursos de pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*. Mesmo que feitos com o interesse imediato do professor, para sua progressão funcional e aumento de remuneração, que é correto e legítimo, ela provoca mudança substancial na atuação do profissional e conseqüente benefício ao aluno. Um professor que vive

a experiência de pesquisador torna-se um profissional mais atento às questões da educação em sentido geral, já que o encontro com os teóricos ilumina de forma reflexiva suas práticas pedagógicas.

O diálogo com os teóricos forçosamente leva o professor pesquisador a uma reflexão sobre seus fazeres pedagógicos e, a partir daí, a assumir uma nova postura diante do aluno e de sua realidade escolar. Em consequência, sua prática de sala de aula vai-se remodelando para um ensino com mais qualidade e centrado na formação do aluno. Outro fator relevante é a convivência com os pares e o diálogo estabelecido nas trocas de experiências que contribuem para que cada um assuma atitude e postura mais reflexivas sobre questões educacionais, refletindo assim na busca de práticas de ensino inovadoras.

Além dos cursos que conferem titulação de especialista ou mestre, a pesquisa mostra que o desenvolvimento profissional dos Sujeitos entrevistados também ocorreu pela participação dos professores em eventos diversos como: congressos, seminários, simpósios, estágios e cursos, o que lhes propiciou um repensar de suas práticas, mobilizando-os para ações concretas para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, os professores foram se constituindo coordenadores na prática e pela prática, valendo-se de seus saberes experienciais advindos de seus vários anos no exercício da docência. Esses saberes, que tiveram sua origem “[...] na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.” (TARDIF, 2010, p. 52), foram fundamentais para eles desenvolverem o trabalho na coordenação, pois por meio desses saberes buscaram uma nova compreensão de suas práticas cotidianas em todas as suas dimensões. A cada nova realidade que se apresentava, seja das práticas de sala de aula ou das atividades de coordenação, já que atuavam concomitantemente como professores e como coordenadores, tinham que reinventar seu fazer no processo de autoaprendizagem e de co-formação. Realizaram buscas teóricas para respostas às suas indagações pedagógicas, promoveram diálogos reflexivos com seus pares, seja no compartilhar ou no contrapor de ideias, estabeleceram trocas de experiências com os colegas e fizeram exercícios reflexivos sobre suas ações. Essas reflexões constituíram-se mola propulsora para o desencadeamento de ações ressignificadas, num processo de desconstrução e reconstrução de práticas cotidianas, como diz o Sujeito A: “[...] antes de estar na SEPPE eu não tinha essa percepção de avaliar o aluno como um todo; hoje [...] entendo o alunos nas suas particularidades [...]”.

Nessa direção, os coordenadores encaminhavam suas práticas, pois “Qualquer processo de reflexão que se empreenda, maneja obrigatoriamente a relação entre este conjunto de

pensamentos, ações a realizar e as que realmente se realizam. O que a reflexão pretende é sempre melhorar essas relações.” (CONTRERAS, 1990 apud LIBÂNEO, 2010, p. 85-86). E nesse processo de ação-reflexão-ação, nessa epistemologia da prática (SHÖN, 1995), o movimento reflexivo dos profissionais não se restringia às práticas de sala de aula, mas às suas condições de trabalho, aos valores e aos pressupostos que permeavam o trabalho educativo assim como a própria estrutura organizacional:

[...] o ambiente pode favorecer (ou não). (Sujeito D).
 [...] a política está muito presente na vida militar (não me refiro à política partidária), há jogos de interesse, de poder... até chegando ao ponto de se usar ações pedagógicas politicamente; usei [...] minhas realizações positivas para [...] benefício profissional (Sujeito C).
 [...] sempre com muita cautela, profissionalismo, responsabilidade transitei entre a hierarquia e defesa de postura crítica diante da realidade pedagógica na qual estava inserida (Sujeito F).

Enfim, todas as ações que se implementaram na Seção, caminharam numa perspectiva crítico-reflexiva e possibilitaram uma apropriação teórica da realidade em questão. Os Encontros de Estudos, especificamente, levaram os profissionais a compreender o seu próprio fazer, o seu pensamento em relação a esse fazer e a refletir criticamente sobre sua prática. E, numa apropriação teórica de suas práticas produziram artigos científicos, publicizados no Seminário DEPA/Simpósio CMCG¹⁰⁴, porque “aprender é, pois, pesquisar para construir; constrói-se pesquisando.” (SEVERINO, 1998, p. 43).

Os processos de formação continuada foram acontecendo entremeados aos fazeres cotidianos dos profissionais que, impulsionados pelas situações conflitantes advindas dos confrontos entre as propostas de trabalho, as limitações impostas por um currículo engessado e as resistências à implementação do trabalho de apoio pedagógico, foram construindo e reconstruindo suas práticas num movimento de ação-reflexão-ação, em parceria com os colegas da Seção e com alguns de outras seções. Esses movimentos, que se operavam coletivamente com base no diálogo, nas discussões e nas trocas de experiências, ocorriam numa perspectiva interdisciplinar, apesar das barreiras.

Todas essas dinâmicas, realização de curso de pós-graduação e cursos de pequena duração, participação nos diversos eventos educacionais como em palestras do ESTAP continuado do CMCG, são resultado de reivindicações ou iniciativa dos profissionais, de orientações/diretrizes da DEPA, ou de algumas ações do Colégio, sem no entanto fazer parte de um projeto de educação contínua inserida em sua proposta político-pedagógica. Isso porque a “[...] proposta pedagógica do SCMB [...] hoje se encontra dispersa em proposições distribuídas

¹⁰⁴ Seminário de Educação DEPA/Simpósio de Educação CMCG, realizado em outubro de 2009.

em diversos documentos [...]” (CMCG, 2012, p. 37) e está em vias de consolidação. As dinâmicas não se constituem espaços/momentos que promovam efetivamente a formação de um profissional reflexivo, num movimento de ação-reflexão-ação, em todo o contexto da Instituição. O que falta ao Colégio é promover situações em que todos os professores sejam mobilizados para práticas efetivamente reflexivas, com encontros entre os professores da mesma área, como um primeiro passo; também um programa de palestras num *continuum* que mantenha o profissional em constante movimento de reflexão. Os Encontros de Estudos e as reuniões periódicas da SEPPE para as discussões pedagógicas, as reflexões sobre a prática, as buscas teóricas, os processos investigativos e a produção de conhecimentos configuram-se numa situação pontual, que a apresentamos no recorte espaço-temporal SEPPE/2007 a 2010.

Do mesmo modo, percebemos que no Colégio, em seu contexto geral, não existe uma cultura de ações interdisciplinares que envolva de todos os atores educacionais. Ainda não há uma percepção clara do que seja o interdisciplinar e existem ideias e posições diferentes sobre essa questão. O desenvolvimento de algumas práticas tidas como interdisciplinares, como o Projeto Dialogando com os Clássicos e o Projeto Pantanal, foram situações pontuais, resultado de iniciativas igualmente pontuais. Não existem ações articuladas para o desenvolvimento de trabalhos nessa perspectiva e não há tampouco um projeto político-pedagógico, com propostas concretas, que contemple essa questão em toda a sua significação. O que se desenvolve no Colégio, de forma sistematizada, são os Trabalhos Interdisciplinares (TI), previstos pela DEPA.

Como esta pesquisa não teve por propósito fazer um estudo analítico sobre as ações interdisciplinares no contexto geral do CMCG, pontuamos a análise nas práticas desenvolvidas na SEPPE. No entanto, por conta dos dados que emergiram no trabalho de campo, abrimos a possibilidade para novas investigações na área da interdisciplinaridade a fim de que possa desvelar esse fenômeno e trazer contribuições para o enriquecimento do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional do educador, numa perspectiva de educação formadora e transformadora.

Para atender à finalidade da investigação – o de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na SEPPE, verificando se elas foram permeadas pelo viés interdisciplinar - trazemos, de nossas observações e entrevistas, elementos reveladores da realidade pedagógica da Seção. Depreendemos que os profissionais procuraram se articular por esse viés, contudo não houve na Seção estudo específico sobre a temática, o que pode ter sido um fator negativo para a implementação de práticas sob tal perspectiva; o setor responsável que poderia promover esse estudo “[...] não desenvolveu nenhuma discussão acerca do assunto, tampouco propiciou

ou sugeriu estratégias que contemplassem a interdisciplinaridade.” (Sujeito D). Os trabalhos que foram realizados sob esse viés fluíram dos saberes experienciais dos profissionais e do conhecimento advindo do processo de autoformação. Esses profissionais demonstraram que já carregavam em si, como traço característico de seu perfil, a iniciativa, o espírito de colaboração, de troca e de partilha, a humildade e uma atitude de desafio frente ao novo, que são traços inerentes à interdisciplinaridade. No entanto, esses elementos, mesmo sendo fundamentais para o empreendimento de ações interdisciplinares, não foram suficientes para que se irradiasse para as demais instâncias do Colégio e se ampliasse em todos os fazeres do CMCG, ficando quase que unicamente circunscrita no microcosmo da SEPPE. As forças contrárias que circulavam naquele espaço educativo constituíam-se entraves para o desenvolvimento do processo, como as dificuldades de ordem curricular, a resistência de profissionais, a incompatibilidade de horários, a cultura e a formação disciplinar dos profissionais e a própria característica hierarquizada do Colégio.

Porém se o contexto é determinante para o desenvolvimento de ações interdisciplinares e de certa forma cria obstáculos para essas ações, a atitude individual é marcante nesse processo e pode gerar possibilidades de mudanças; pois as mudanças se fazem pelos sujeitos postos numa realidade concreta. A atitude de um pode ser desencadeadora de outras ações por outros profissionais, num começo de formação de um coletivo interdisciplinar, pois um “[...] projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para outros e para o grupo.” (FAZENDA, 1994, p. 87).

As barreiras podem começar a serem transpostas pela mudança de atitude do profissional, seja ele professor ou coordenador, se optar por uma atitude de mudança que envolva sua prática em “[...] atos de reflexão, de criação, de humildade frente ao conhecimento, de parceria, de vontade de ir além [...]” (JOSGRILBERT, 2002, p. 86). Para isso, os professores “[...] teriam de conhecer o que é a interdisciplinaridade e qual a importância [...] para a promoção da aprendizagem, mas também não basta conhecer [...] teriam que estarem abertos a inovações [...]” (Sujeito D).

Ademais, relações conflitantes e contraditórias não poderiam se constituir uma barreira que dificulte a realização de empreitadas interdisciplinares no Colégio, pois justamente a complementaridade dos contrários é um elemento chave no movimento dialético e condição necessária para a unidade da realidade.

Seguindo essa linha de análise, voltamos a dar foco à gestão pedagógica: se o trabalho dos profissionais da SEPPE se construiu nesse movimento dialético, em que as possibilidades

de gerenciamento autônomo conviviam com os limites impostos pela hierarquia funcional e pela própria organização curricular do Colégio, isso não se configura na negação da crença de que é possível fazer movimentos de ações transformadoras, independente do contexto organizacional hierárquico. Pois se, de um lado, esses limites se constituíam obstáculos para o bom desempenho das funções; por outro, acabava sendo uma força que os impelia para a superação do *status quo* estabelecido. Uma coordenação “[...] que articula tempos de ação e tempos de espera, descortinando uma postura interdisciplinar de escuta, de acolhimento, confronto, ruptura, diálogo, proposições, avanços e recuos.” (HASS, 2000 apud BATISTA, 2000, p. 2010), pode contribuir para a quebra de paradigmas e promover mudanças.

Nesse direção, os profissionais da SEPPE caminharam dando passos à frente à medida que implantavam novas ações, na empreitada de projetos inovadores, como o InterVir, a criação do Clube da Tutoria, as Atividades Integradas. Mas também passos para trás, quando necessitavam, por injunções diversas, suprimir algumas atividades previstas no planejamento e, dialeticamente num processo de desconstrução e reconstrução de práticas, retomá-las dando novamente passos à frente.

Em linhas gerais, cabe à escola caminhar para essa unidade a fim de promover um conhecimento integrado e contextualizado. Se a sociedade é dividida e pluralista, assim o é a escola. Nesse sentido, o CMCG poderia, para além do prescrito na legislação, desenvolver um projeto interdisciplinar, considerando sua realidade pluralista. Ele possui um conjunto de profissionais de formação diversa, com crenças e valores próprios, e um corpo discente de alta rotatividade devido à transferência de seus pais militares. CMCG, como qualquer outra instituição ou grupo social, apresenta-se em sua multiplicidade e numa relação de conflitos. Nessa ótica, podem emergir conflitos e, a partir de seus confrontos, o Colégio pode caminhar para mudanças significativas em todo o seu dinamismo e sair de um trabalho fraturado para um trabalho uno, de um trabalho fechado no contexto peculiar para estabelecer relação com a sociedade.

Fechando essa linha crítico-reflexiva, voltamos à pergunta inicial - como se constitui a identidade do professor coordenador no interior do CMCG?- para chegarmos a uma resposta já que o ciclo de pesquisa qualitativa “[...] é um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações.” (MINAYO, 2007, p. 16).

Todo o percurso que fizemos neste ciclo da pesquisa, permite-nos dizer que os professores da SEPPE, pelo constante movimento operado nas relações com seu meio,

formaram uma identidade de multiplicidade, pois o meio onde o indivíduo exerce sua atividade vai contribuindo para compor sua identidade, isto porque o *habitus* profissional chega a “[...] modelar atitudes e comportamentos a ponto de produzir uma identidade profissional e social.” (MACHADO 2003 apud VIEIRA; GOULART, 2007, p. 64).

A identidade profissional dos Sujeitos foi se constituindo de modos diferentes, por conta das diferentes relações estabelecidas com os diferentes contextos de sua atuação. Por exemplo, o contexto do Sujeito E coordenador de nível do ensino médio impôs-lhe circunstância diversa do contexto do coordenador da Subseção de Matemática da SEPPE, pois as “normas coletivas de comportamento” (VIEIRA, 2007) de cada grupo se diferenciam umas das outras.

Assim: a identidade dos professores, carregando traços de uma identidade pessoal em suas múltiplas facetas e sua identidade profissional, foi se configurando num movimento constante, formando-se dialeticamente. Mas todos, falando em identidade coletiva, constituíram-se coordenadores dinâmicos, criativos, compromissados, críticos e interdisciplinares. Os professores coordenadores que atuaram na SEPPE e em outras seções de ensino assumiram a função de coordenação com o espírito de cooperação, de parceria, de abertura ao novo, do desejo de mudança, numa atitude crítica diante da realidade pedagógica. Eles tiveram a constante preocupação de desenvolver seus trabalhos, considerando o professor ou aluno na totalidade de seu ser e integrados numa realidade concreta, dinâmica e de múltiplas transformações. Em função desse perfil profissional, percebemos que a filosofia do apoio pedagógico, mesmo que em situações pontuais, conseguiu se expandir para outras seções de ensino do Colégio, levada pela iniciativa dos professores da SEPPE, quando voltaram a trabalhar no ensino regular: “[...] houve a preocupação de trabalhar o apoio, cito no 6º e no 1º ano/EM, porém não partia das chefias, parece que era muito mais iniciativa dos professores que já haviam passado pela SEPPE e sabiam que podia dar certo o trabalho e colocaram em prática nas seções que foram trabalhar.” (Sujeito A).

A análise da trajetória de trabalho dos Sujeitos da pesquisa deixou evidenciado o que afirmamos inicialmente, de que é possível o professor coordenador construir sua identidade como profissional participativo, reflexivo e crítico seja qual for seu contexto de trabalho e a estrutura organizacional.

Nesta investigação, apresentamos a singularidade de um fenômeno circunscrito num tempo e espaço delimitados: SEPPE/2007-2010. A particularidade desse campo de pesquisa, como qualquer ocorrência de um fenômeno pontual, pode não ter caráter generalizante. Mas por outro lado, podemos pensar na possibilidade de que uma particularidade (um fato, um

evento pontual) possa ser válida para o todo, se as condicionantes estruturais de uma parte forem as mesmas de um todo. Então, a partir disso, poderíamos levantar uma questão a respeito da atuação dos professores coordenadores na Seção do apoio pedagógico:

- É possível afirmar que também outras Seções de Ensino, nesse mesmo movimento, possam construir um trabalho efetivo de apoio pedagógico numa perspectiva interdisciplinar? Os dados colhidos e a sua análise podem se mostrar úteis no sentido de vislumbrar a possibilidade de o processo se concretizar nos outros espaços educativos do Colégio, já que todos, em princípio, estão expostos à mesmas condicionantes estruturais.

Sugerimos, então, que ações relacionadas à interdisciplinaridade e à educação contínua venham a se desenvolver no Colégio, com base em programas bem definidos e delineados sob uma perspectiva de construção conjunta, pautada no diálogo, nas trocas de experiências, na reflexão-ação e, principalmente, com base no compromisso técnico-profissional, ético e social de todos os atores educacionais da Instituição.

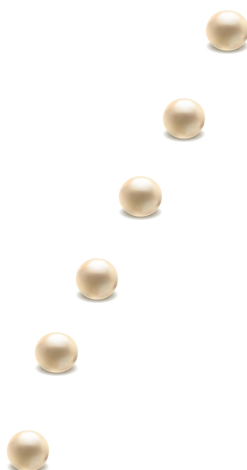
Numa palavra final: como um ciclo de pesquisa não se fecha, pois ao gerar conhecimento também dá origem a novas indagações, deixamos para o leitor, imbuído de um espírito crítico e de curiosidades científicas, formular novas interrogações.

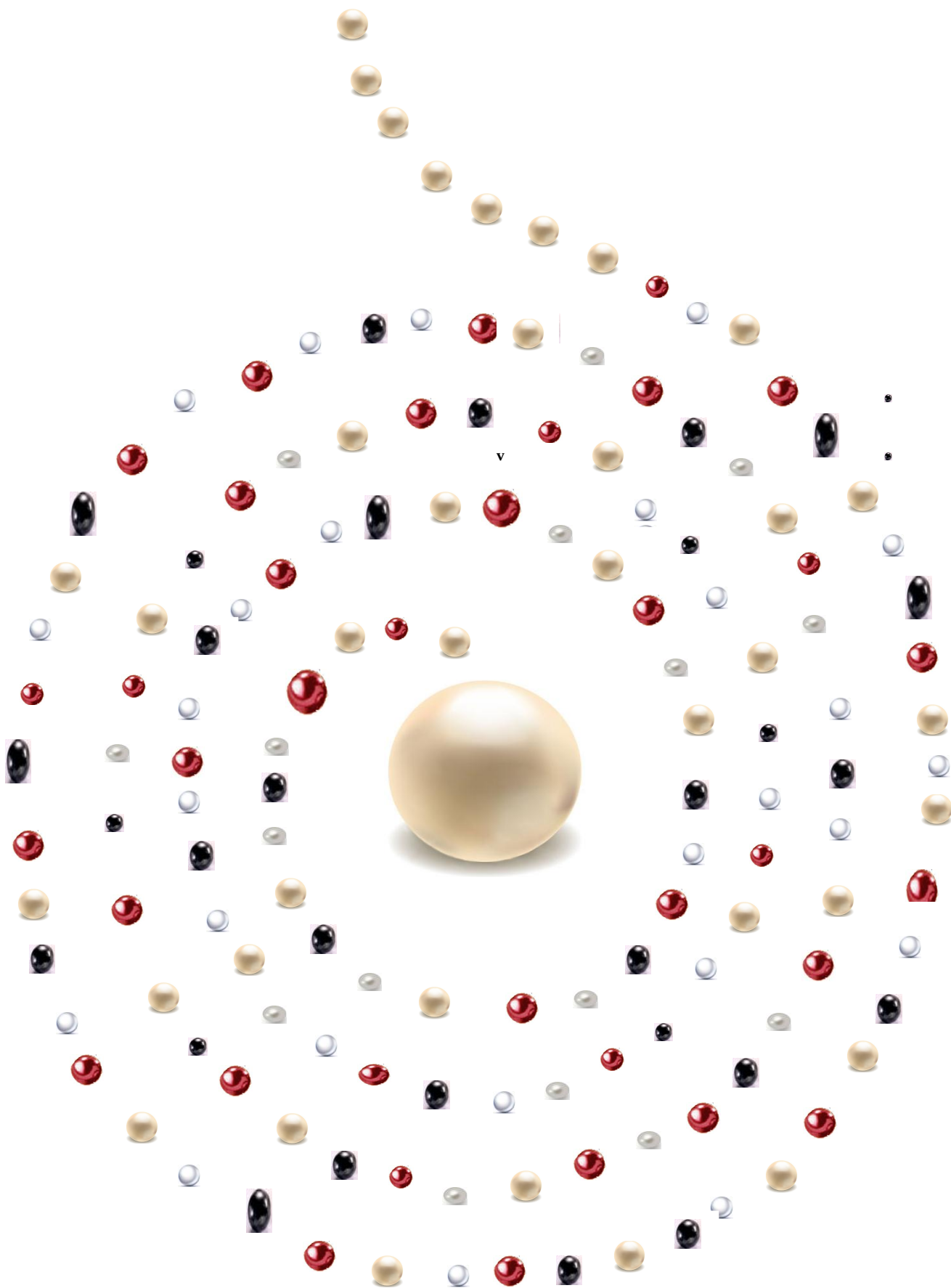
Talvez novos outros grãos de areia...

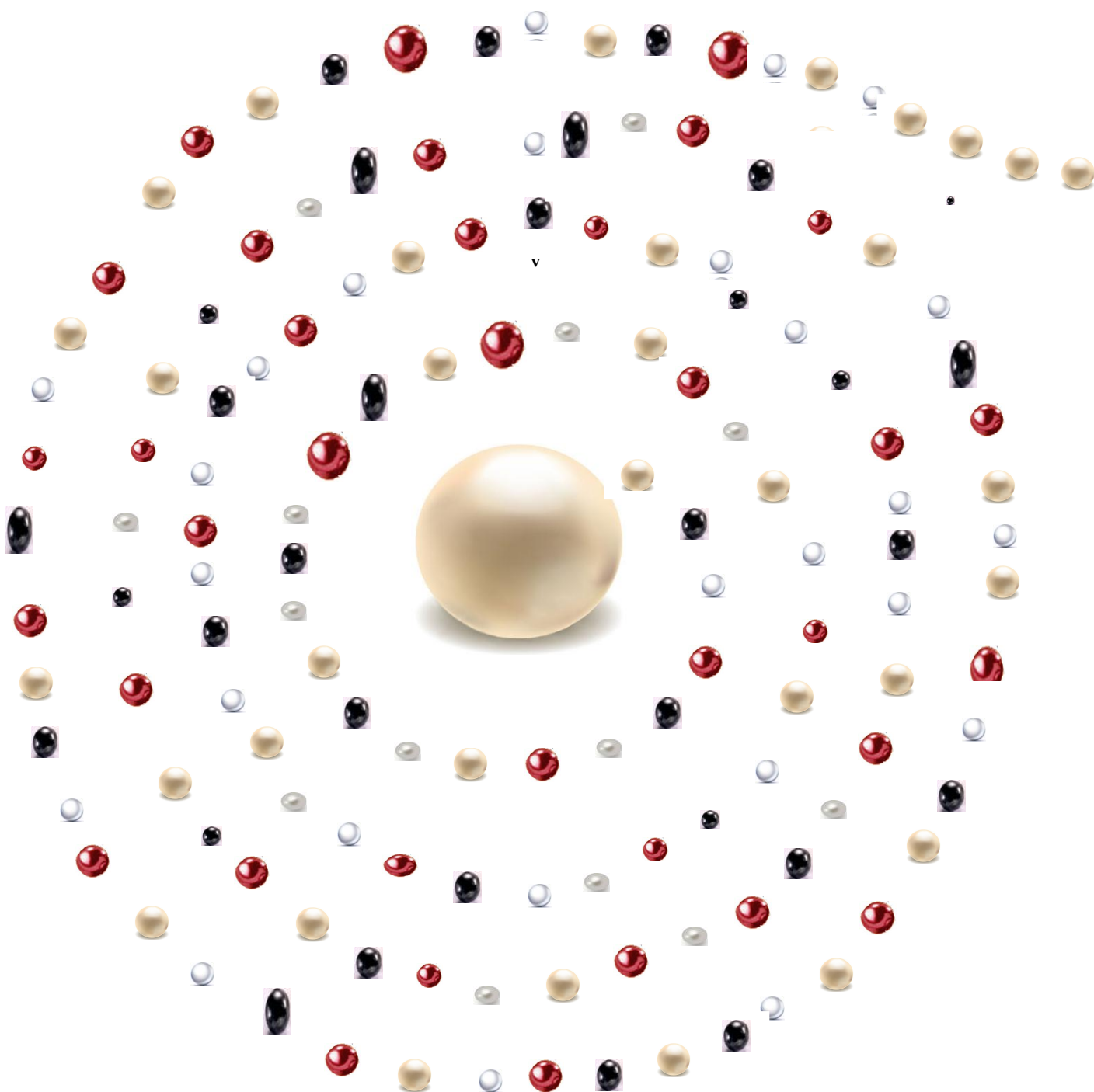
Novas atitudes se mostrem e ajudem a pensar que o refletir sobre uma prática se constitui no movimento de ação, reflexão e ação, revelando um viés interdisciplinar. Importante num *lócus* onde a hierarquia predomina, mas que não impede que o novo e o diferente se efetivem, pois as muitas parcerias permeadas pelo comprometimento, pela atitude e pela coragem podem levar à construção de novos projetos pedagógicos.

A interdisciplinaridade pressupõe a busca de novos caminhos, a coragem de ousar, de enfrentar desafios. E de construir.

Deixamos aberta a possibilidade para a construção de um projeto de educação continuada no CMCG, com foco no aproveitamento desta e de todas as investigações realizadas pelos profissionais daquele educandário, para que os achados teóricos se objetivem na prática cotidiana do Colégio.









REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões de Nossa Época).
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil**, 1500 a 1800. Tradução de Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP, 1989.
- ALVES, Cláudio. Humildade. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 61-64.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2004.
- ALVES, Nilda (Org.). Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-45.
- ARAÚJO, Samara Carla Lopes Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. 2007. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2007.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela de (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 17-42.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em revista**. [online], Curitiba, n. 30, p. 235-250, jan. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000200015&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 03 ago. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 2004.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 11-32.
- BELMONTE, Lorenzo Tébar. Trad. Beatriz Marchesini. Supervisão educacional e formação do professorado. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. 2. Ed. Campinas-SP: Papirus, 2009, p. 41-59. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

BENTO, Cláudio Moreira. O colégio militar em sua fundação. **A Defesa Nacional**. Rio de Janeiro, vol. 733, maio/agos. 1989.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2012.

_____. **Lei Nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. Brasília, 1980. Disponível em: <<http://dsau.dgp.eb.mil.br/arquivos/PDF/Legis/1980-Lei6880.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2012.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 22 mar 2012>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Lei Ordinária Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 12 set. 2010.

_____. Decreto n. 2.243 - de 3 de junho de 1997. **Regulamento de Continências, Honras, Sinais de Respeito e Cerimonial Militar das Forças Armadas**. Disponível em: <http://www.pmde.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/sesed_de/arquivos/pdf/rcont.pdf> Acesso em: 05 jun. 2012.

_____. **Lei Nº 9786**, de 08 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o Ensino no Exército. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Portaria Nº 549, de 06 de outubro de 2000. **Regulamento dos preceitos comuns aos estabelecimentos de ensino do Exército (R-126)**, Brasília, 2000a. Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_legislacao.htm#> Acesso em: 12 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais** (ensino médio). Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em: 12 dez. 2011.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Gabinete do Comandante. **Regulamento Disciplinar do Exército - R-4**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://www.dgp.eb.mil.br/portalsarex/Pagina/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Militar/R-4_Regulamento_Disciplinar_do_Exercto_\(RDE\).pdf](http://www.dgp.eb.mil.br/portalsarex/Pagina/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Militar/R-4_Regulamento_Disciplinar_do_Exercto_(RDE).pdf)> Acesso em: 27 maio 2012.

_____. **Regulamento Interno e dos Serviços Gerais – R-1 (RISG)**. Portaria n.816, de 19 de dezembro de 2003 do Gabinete do Comando do Exército. Brasília, 2003. Separata ao Boletim do Exército Nº 51, de 19 de dezembro de 2003.

_____. Portaria Nº 292, de 09 de maio de 2005. **Instruções Gerais para os instrutores, monitores e agentes indiretos do ensino (IG 60-03)**, Brasília, 2005a. Boletim do Exército nº 20, de 20 de maio de 2005.

_____. Portaria Nº 291, de 05 de maio de 2005. **Instruções gerais para o ingresso e a carreira do pessoal docente civil do exército incluso no plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos (IG 60-01)**. Brasília, 2005b. Boletim do Exército nº 20, de 20 de maio de 2005.

_____. Portaria Nº 293, de 09 de maio de 2005. **Instruções gerais para os professores militares (IG 60-02)**. Brasília, DF, 2005c. Boletim do Exército nº 20, de 20 de maio de 2005.

_____. Portaria Nº 616, de 06 de setembro de 2006. **Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (R-15)**, 2006. Disponível em: <www.cmpa.ensino.eb.br/files/RegulamentoR15.pdf>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE)**. Rio de Janeiro, RJ: 2008a.

_____. Portaria Nº 042, de 06 de fevereiro de 2008b. **Regulamento dos Colégios Militares (R-69)**. Boletim do Exército nº 06, de 8 de fevereiro de 2008b.

_____. Ministério da Defesa. Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP). **Diretriz do Chefe do Departamento de Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, RJ, 2008c. Disponível em: <http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao/22%20-%20diretrizes%20ensino/Diretriz_do_Chefe_do_DEP_2008.pdf> Acesso em: 09 set. 2011

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM)**. Rio de Janeiro, RJ, 2009a. Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_legislacao.htm> Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE)**. Rio de Janeiro, RJ: 2009b.

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE)**. Rio de Janeiro, RJ, 2010a.

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas Internas para Avaliação Educacional (NIAE)**. Rio de Janeiro, RJ 2010b.

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas Internas da Supervisão Escolar (NISE)**. Rio de Janeiro, RJ, 2010c. Disponível em: <http://www.cmcg.ensino.eb.br/index.php?option=com_docman&Itemid=243> Acesso em: 06 abr 2012.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Diretriz Geral do Comandante do Exército**. Brasília, DF 2011a. Disponível em: <<http://WWW.exercito.gov.br/web/guest/comandante-do-exercito>> Acesso em: 21 out. 2011.

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE)**. Rio de Janeiro, RJ: 2011b.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas>> Acesso em: 04 abr. 2012.

_____. Ministério da Defesa. Departamento de Cultura do Exército. Coordenadoria de Ensino a Distância. **Especialização em Língua Portuguesa com ênfase em multiletramentos (letramento)**. Rio de Janeiro, RJ, 2012a. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/exibeDetalhesCurso.do;jsessionid>> Acesso em: 05 fev. 2012.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Missão e visão de futuro**. Brasília: DF Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/guest/missao-e-visao-de-futuro>> Acesso em: 10 mar. 2012.

CARVALHO, Cecília de et. al. Como é bom saber-se lido. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6. ed. Cortez: São Paulo, 2007, p. 137-150.

CHEVALIER, Jean; GHEENBRANT Alain. **Dicionários de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 85-98.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). **O homem em movimento**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 58-75.

CLEMENTI, Nilda. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 53-63.

CMRJ. Colégio Militar do Rio de Janeiro. **Histórico**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.cmrj.ensino.eb.br/>. Acesso em: 05 jun. 2012.

CMCG. Colégio Militar de Campo Grande. **Boletim Interno nº 001, de 31 de janeiro de 1995**. Campo Grande, MS, 1995.

_____. **Boletim Especial, de 25 de setembro de 2007**. Campo Grande, MS, 2007a.

_____. **Boletim Interno nº 179, de 25 de setembro de 2007**. Campo Grande, MS, 2007b.

_____. **Normas Internas da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas (NISEPPE)**. Campo Grande, 2008.

_____. **Manual do aluno**. Campo Grande, MS, 2011.

_____. **Plano Geral de Ensino (PGE)**. Campo Grande/MS, 2012.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14803> Acesso em: 10 mar. 2012.

CONTRERAS, José. *Autonomia dos professores*. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p.37-49.

DEMO, Pedro. Desafios da avaliação qualitativa em educação. In: MELO, Marcos Muniz; RIBEIRO; Luciana Andrade. **Temas em Educação IV** - Jornadas 2005. Pinhais, PR Ed. Futuro Congressos e Eventos, 2005, p. 218-228.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DURAN, David. Utilizar pedagogicamente as diferenças entre alunos: uma prática de tutoria entre iguais. **Revista Brasileira de Educação** - Ciclos em revista. Rio de Janeiro: WAK, v. 3, p.13-32, 2008.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In:_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 14-18.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional** (Org.). São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Maria José da Silva. A fragilidade da profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28.

2005, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em: 10 jul. 2010.

FERNANDEZ, Francisca Escobedo. **Desvelando a figura do coordenador pedagógico em perspectiva interdisciplinar**. 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003a.

_____. **A coordenação pedagógica: por uma perspectiva docente**. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2003b.

FERREIRA, Norma Sandra A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES. nº 79, pp. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000400018&script=sci_arttext. Acesso em: 11 jul. 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Revista Alea**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan-jun 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100003>> Acesso em: 15 jan. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador pedagógico: identidade em questão**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Fábio Facchinetti. **Estabelecidos e outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro**. – UNIRIO **GT: Sociologia da Educação** / 14 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT14-2199--Int.pdf> Acesso em: 10 mar. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FUSARI, José Cherchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Carvalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 17-24.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Pt, Porto Editora, 1999.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. Indagações sobre o currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOODMAN, Nelson. A metáfora como trabalho adicional. In: SACKS, Sheldon (Org.). **Da Metáfora**. Tradução de Leila Cristina M. Darin et al. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992, p. 177-181.

GUSMÃO, Marcelo Paranhos de. **A promoção de saúde através de um trabalho interdisciplinar no ensino fundamental à distância: um exemplo amazônico**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2008.

HASS, Célia Maria. Prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 146-150.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 77).

IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v.16, n. 3, p. 483-490, mar 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300007>> Acesso em: 13 set. 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 84-86.

JUSTINA, Reginaldo Dalla. Parceria. Ivani (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 160-162.

KONRATH, Raquel Dilly. **A Concepção da Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Ensino: formação, papel e saberes necessários**. 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdade de Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2008.

KORITIAKE, Luiz Antonio. Atuação dos organismos internacionais na educação. CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2010, Elvas (Portugal); Cáceres (Espanha). **Anais eletrônicos...** Elvas (Portugal); Cáceres (Espanha): 2010. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf> Acesso em: 03 jan. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Maria Ângela da Silva (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 47-78.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais em educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Jaqueline Andrade Botelho. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: desafio ou realidade no Colégio Militar de Belo Horizonte. 2008. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes. **Supervisão escolar**: a história, o processo de formação e a construção da identidade. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007a.

_____. **Fundamentos de Metodologia científica**. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007b.

_____. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **RESOLUÇÃO/SED n. 2.502**, de 20 de dezembro de 2011. Estabelece critérios para lotação de Especialista de Educação na função de Coordenador Pedagógico e/ou Professor na função de Coordenador Pedagógico nas unidades escolares integrantes da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1N4ZtylysHCx-T-renh4dZC5pHhf7IeaHRwzZSbEwucU/edit?pli=1> Acesso em: 10 fev. 2012.

MARQUES, Mário Osório. **A formação profissional da educação**. Ijuí, RS: Editora Ijuí, 1992.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem** - contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. 3 ed. Curitiba: Ed Venezuela, 2007.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. **Pesquisa interdisciplinar**: um processo em constru(a)ção. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

_____. A colcha de retalhos como representação simbólica de um Processo de construção coletiva do conhecimento. **Web Revista Discursividade**. n. 08 – agos./dez., 2011. Disponível em: <www.discursividade.cepad.net.br> Acesso em: 10 maio 2012.

MELO, Barão Homem de. **Discurso de Inauguração do Colégio Militar do Rio de Janeiro** (1889). Disponível em: <http://www.cmrj.ensino.eb.br/historico/discurso_inauguracao.pdf> Acesso em: 22 mar. 2012.

MELOS, Márcia Rejane Riccioni de. **A Busca da percepção da relação homem/natureza dos alunos do Colégio Militar de Campo Grande, por meio de ações desenvolvidas num projeto interdisciplinar**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005.

MENÉNDEZ, Nelly Zumilda. Parceria. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 157-159.

MILANEZI, Pollyanna Iara. **A participação da matemática em práticas pedagógicas interdisciplinares**. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.

MILLS, Charles Wright. Apêndice: do artesanato intelectual. In: MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972, p. 211-243.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. **A Coordenação Pedagógica e a práxis docente**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

OLIVEIRA, Ailton Souza de. **Autonomia vigiada: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande – MS**. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Coordenador/formador um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 17-26.

PENA, María de los Dolores J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 57-64.

PEREIRA, Rodrigo. **Aplicação da Competência em Informação no contexto escolar: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande – MS**. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em

Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Departamento de Ciência da Informação, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, Phillipe et. al. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências?. Tradução de Eunice Gruman e Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 161-178. (Coleção Práxis).

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico** - limites e perspectivas. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PLACCO, Vera M. N. de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**: confrontos e questionamentos. Campinas. Ed. Papirus. 1994.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 15, p. 208-249, jan-jun 2006. Disponível em: < seer.ufrgs.br/sociologias/article/download/5570/3181>. Acesso em: 22 ago. 2010.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-96.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE. Campo Grande: CMCG, 1997, anual.

REVISTA DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE. Campo Grande: CMCG, 2007, anual.

RIBEIRO, Luciane Cachefo. **Interdisciplinaridade**: importância, compreensão e prática na escola do ensino fundamental. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2004.

ROJAS, Jucimara. Metáfora. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 209-210.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? In: MELO, Marcos Muniz; RIBEIRO, Luciana Andrade. **Temas em Educação IV** - Jornadas 2005. Pinhais, PR: Futuro Congressos e Eventos, 2005, p. 116-128.

SALVADOR, Cristina Maria. Coordenação Pedagógica: virtude e força na constituição da parceria. In: FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **O Coordenador Pedagógico de Ambiguidade Interdisciplinar**. 2000. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**. [online] Braga, PT, v. 20, n. 2, p.105-149, maio, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872007000200005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 25 ago. 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 29. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. História da Escola pública no Brasil questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO; Maria Isabel Moura (Orgs.). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: 2005, p. 1-29.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-38.

SELLTIZ, Claire; WRIHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Welford. **Métodos de pesquisa nas relações sociais: delineamentos de pesquisas**. 2. ed. brasileira. São Paulo: EPU, 1987a.

SELLTIZ, Claire; WRIHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Welford. **Métodos de pesquisa nas relações sociais: medidas na pesquisa social**. 2. ed. brasileira. São Paulo: EPU, 1987b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Conhecimento pedagógico e interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Papirus, 1998, p. 31-44. (Coleção Práxis)

SHIFF, Richard. Arte e vida: uma relação metafórica. In: SACKS, Sheldon (Org.). **Da Metáfora**. Tradução de Leila Cristina M. Darin et al. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992, p. 111-125.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. **Colégio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do habitus professoral**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2011.

SILVA, Robson Santos da. **Um novo modo de ensinar a aprender**: integração de mídias e ambientes virtuais de aprendizagem para o desenvolvimento da educação básica na Bacia Amazônica. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2008.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio-ago 1984. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>> Acesso em: 03 set. 2010.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext> Acesso em: 14 jul. 2010.

TOPPING, K. Tutoria. Tradução de Margarida Vieira Gomes. Bruxelas: I.A.E/UNESCO; Genebra: I.B.E/UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/ser_upload/prac.05.pt> Acesso em: 10 maio 2008.

VEIGA, Laura da; LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira; DUARTE, Vanda Catarina. Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. **Revista de Administração contemporânea**. Curitiba, v. 9, n. 3, p. 143-167, jul./set., 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. O começo de um contar: perfazendo-se professora formadora. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs.). **Coordenador pedagógico**: práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas, SP: Graf FÉ, 2006, p. 231-239.

VIEIRA, Adriana. Identidade e crise de identidade: reflexões conceituais. In: VIEIRA, Adriana; GOULART, Íris Barbosa (Orgs.). **Identidade e subjetividade na gestão de pessoas**. Curitiba: Juruá Editora, 2007.

VIEIRA, Helen Paola. **Estresse ocupacional, síndrome de burnout e hardiness em professores do Colégio Militar**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.

A N E X O S

ANEXO 01 - TESES E DISSERTAÇÕES

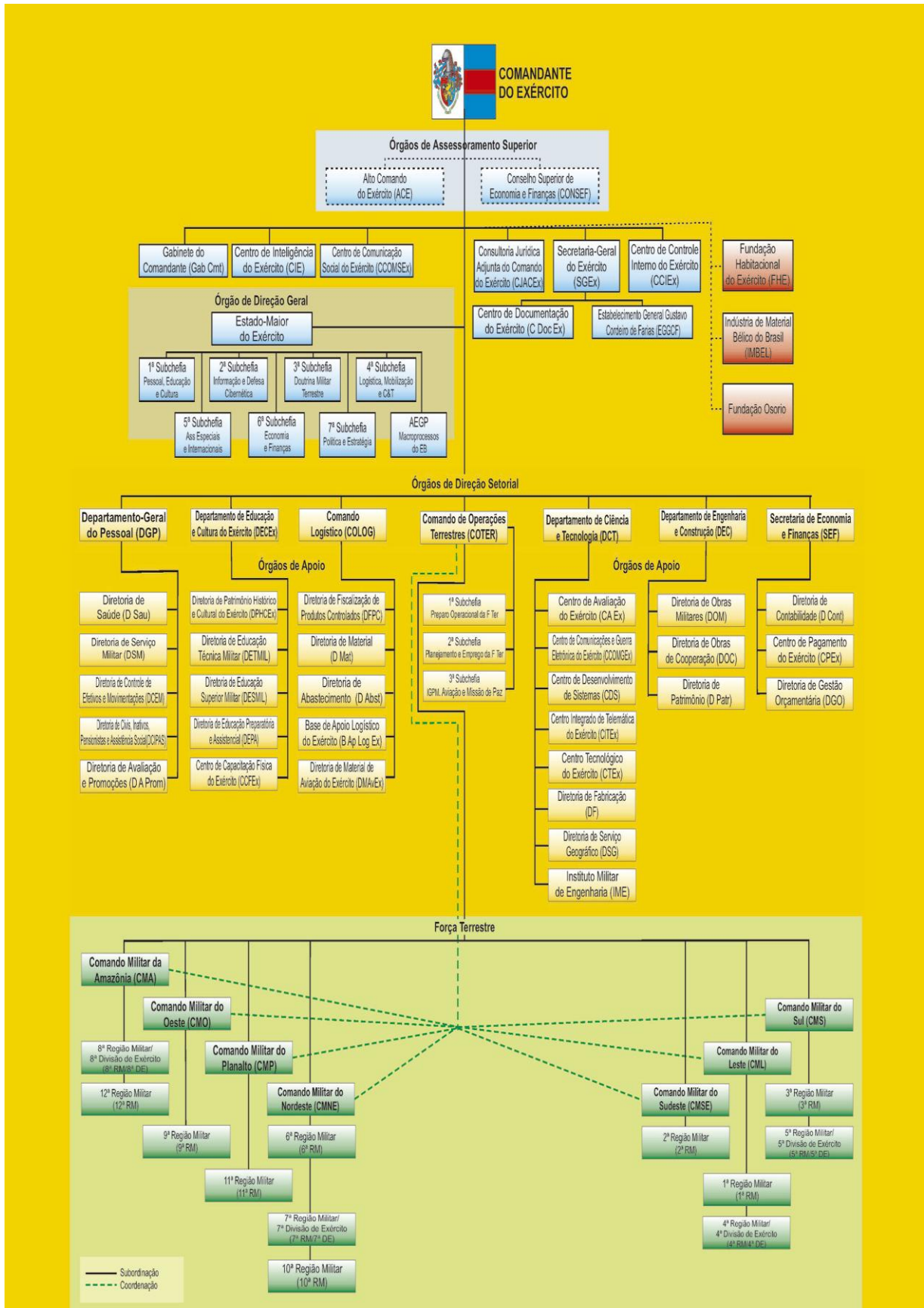
Teses e dissertações - descritor “Colégio Militar”. Período 2000 a 2010.

Ano base	Nível	Trabalhos sobre SCMB	Trabalhos de outras instituições	Trabalhos selecionados
2000	Mestrado	03	00	00
2001	Mestrado	02	00	00
2002	Mestrado	03	00	00
2003	Mestrado	01	01	00
2004	Mestrado	02	01	00
2005	Mestrado	04	00	01
2006	Mestrado	12	00	01
2007	Mestrado	05	00	02
2008	Mestrado	07	00	03
2009	Mestrado	05	00	00
2010	Mestrado	01	00	01
Total:		45	02	08

Fonte: Banco de dados da CAPES

Organização: Blós, 2012.

ANEXO 02 -



CONTINUAÇÃO DO ANEXO 02

Órgão

M D – Ministério da Defesa
Cmt Ex – Comandante do Exército

Órgãos de Assessoramento Superior

ACE – Alto Comando do Exército
CONSEF – Conselho Superior de Economia e Finanças

Entidades Vinculadas

FHE – Fundação Habitacional do Exército
IMBEL – Indústria de Material Bélico do Brasil
Fund Osorio – Fundação Osorio

Órgãos de Assessoramento

GAB CMT Ex – Gabinete do Comandante do Exército
CIE – Centro de Inteligência do Exército
CCOMSEx – Centro de Comunicação Social do Exército
CCIEEx - Centro de Controle Interno do Exército
CJCAEx – Consultoria Jurídica Adjunta do Comando do Exército
SGEx – Secretaria-Geral do Exército

Órgão de Direção Geral

EME – Estado-Maior do Exército

Órgãos de Direção Setorial

DGP – Departamento-Geral do Pessoal
DEC – Departamento de Engenharia e Construção

DECEX – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO

COTER – Comando de Operações Terrestres
DCT – Departamento de Ciência e Tecnologia
SEF – Secretaria de Economia e Finanças
COLOG – Comando Logístico

Órgãos de Apoio

(Subordinados ao Departamento-Geral do Pessoal - DGP)
DCEM – Diretoria de Controle de Efetivos e Movimentações
D A Prom – Diretoria de Avaliação e Promoções
D Sau – Diretoria de Saúde
DCIPAS – Diretoria de Civis, Inativos, Pensionistas e Assistência Social
DSM – Diretoria de Serviço Militar
Subordinados ao Departamento de Engenharia e Construção - DEC
DOM – Diretoria de Obras Militares
DPATR – Diretoria de Patrimônio
DOC – Diretoria de Obras de Cooperação

Subordinados ao Departamento de Educação e Cultural do Exército - DECEX

DPHCEX – Diretoria do Patrimônio Histórico
DEE – Diretoria de Especialização e Extensão

DEPA – DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTÊNCIAL

DFA – Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento
DPEP – Diretoria de Pesquisas e Estudos de Pessoal
Subordinados ao Comando de Operações Terrestres - COTER

- 1ª Subchefia - Preparo Operacional da Força Terrestre
- 2ª Subchefia - Planejamento e Emprego da Força Terrestre
- 3ª Subchefia - Organizações Militares vinculadas à Inspetoria-Geral das Polícias Militares (IGPM)

Subordinados ao Departamento de Ciência e Tecnologia - DCT

CTEx – Centro Tecnológico do Exército

IME – Instituto Militar de Engenharia

CAEx – Centro de Avaliações do Exército

CDS – Centro de Desenvolvimento de Sistemas

CITEx – Centro Integrado de Telemática do Exército

DF – Diretoria de Fabricação

DSG – Diretoria Serviço Geográfico

CCOMGEx – Centro de Comunicações e Guerra Eletrônica do Exército

Subordinados a Secretaria de Economia e Finanças - SEF

DGO – Diretoria de Gestão Orçamentária

D Cont – Diretoria de Contabilidade

CPEX – Centro de Pagamento do Exército

Subordinados ao Comando Logístico - Colog

DFPC – Diretoria de Fiscalização de Produtos Controlados

D Mat – Diretoria de Material

D Abst – Diretoria de Abastecimento

B Ap Log Ex - Base de Apoio Logístico do Exército

D MAVEx – Diretoria de Material de Aviação do Exército

Força Terrestre

Comando Militar do Sudeste

2ª Região Militar

Comando Militar do Sul

a. 3ª Região Militar

b. 5ª Região Militar/5ª Divisão de Exército

Comando Militar do Leste

1ª Região Militar

4ª Região Militar/4ª Divisão de Exército

Comando Militar do Nordeste

- 6ª Região Militar

- 7ª Região Militar/7ª Divisão de Exército

- 10ª Região Militar

Comando Militar da Amazônia2ª Região Militar

- 8ª Região Militar/8ª Divisão de Exército

Comando Militar do Planalto

- 11ª Região Militar

Comando Militar do Oeste

- 9ª Região Militar

<http://www.exercito.gov.br/web/guest/estrutura-organizacional> Acesso em: 24 fev. 2012.

ANEXO 03

APENDICE 1- ANEXO E DO REGIMENTO INTERNO DOS COLÉGIOS MILITARES

RELAÇÃO DE FALTAS DISCIPLINARES

- 1 - Faltar à verdade.
- 2 - Utilizar-se do anonimato.
- 3 - Comportar-se de maneira inadequada, desrespeitando ou desafiando pessoas, descumprindo normas vigentes ou normas de boa educação.
- 4 - Deixar de comparecer ou chegar atrasado às atividades programadas ou delas ausentar-se sem autorização.
- 5 - Portar-se de modo inconveniente nas atividades escolares, nas instruções ou em formaturas, perturbando o desenvolvimento dessas atividades.
- 6 - Simular doença para esquivar-se ao atendimento de obrigações e atividades escolares.
- 7 - Deixar de comunicar ao superior a execução de tarefa dele recebida.
- 8 - Retardar ou para ela contribuir, sem justo motivo, a execução de qualquer tarefa.
- 9 - Representar o Colégio ou por ele tomar compromisso, sem estar para isso autorizado.
- 10 - Portar objetos que ameacem a segurança individual e/ou da coletividade.
- 11 - Causar danos físicos e materiais de qualquer natureza.
- 12 - Portar, usar e/ou distribuir drogas lícitas ou ilícitas nas dependências do colégio ou fora dele.
- 13 - Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro do colégio, cartazes, jornais ou publicações, de cunho político-partidário ou que atentem contra a disciplina ou a moral.
- 14 - Propor ou aceitar transação pecuniária de qualquer natureza, no interior do colégio.
- 15 - Praticar jogos de azar e outros proibidos pela legislação em vigor, assim como aqueles atentatórios e/ou inadequados ao ambiente educativo.
- 16 - Esquivar-se a satisfazer compromissos de ordem moral ou pecuniária que houver assumido.
- 17 - Frequentar lugares incompatíveis com o decoro da sociedade e de sua situação de aluno.
- 18 - Apresentar-se com uniforme diferente do que foi previamente estabelecido.
- 19 - Trocar de uniforme em locais não apropriados.
- 20 - Ter pouco cuidado com o asseio próprio ou coletivo e com sua apresentação individual.
- 21 - Deixar de usar ou usar de maneira irregular, peças de uniforme previstas no RUE/ CM ou nas normas vigentes.
- 22 - Deixar material ou dependência sob sua responsabilidade, desarrumada ou com má apresentação, ou para tal contribuir.
- 23 - Retirar ou tentar retirar de qualquer dependência do colégio, material, viatura ou animal, ou mesmo deles servir-se sem ordem do responsável ou do proprietário.
- 24 - Deixar de apresentar material, documento ou trabalhos escolares de sua responsabilidade, nas atividades escolares ou quando solicitado, em dia e em ordem.
- 25 - Deixar de devolver à subunidade, dentro do prazo estipulado, qualquer documento, devidamente visado pelo pai ou responsável.
- 26 - Utilizar de processos fraudulentos na realização de provas e trabalhos escolares, bem como a adulteração de documentação.
- 27 - Entrar no colégio ou dele sair, não estando para isso autorizado, bem como entrar ou sair por locais e vias não permitidos.

- 28 - Ir a qualquer dependência do colégio sem autorização, bem como nela penetrar sem permissão ou ordem da autoridade que nela estiver presente.
- 29 - Deixar de acatar as ordens e instrução emanada de autoridades civis, que não colidam com o regime disciplinar do Colégio, particularidade se emanadas do Juizado de Menores.
- 30 - Apresentar parte ou recursos sem seguir as normas e preceitos regulamentares, em termos desrespeitosos, com argumentos falsos ou de má fé, ou mesmo sem justa causa ou razão.
- 31 - Deixar de cumprir o prescrito nos regulamentos, normas e orientações, ou contribuir para tal.
- 32 – Não levar falta ou irregularidade que presenciar, ou de que tiver ciência e não lhe couber reprimir, ao conhecimento de autoridade competente.
- 33 – Deixar de participar em tempo, à autoridade imediatamente superior, a impossibilidade de comparecer à OM ou a qualquer ato de serviço para o qual tenha sido escalado ou a que deva assistir.
- 34 – Publicar ou contribuir para que sejam publicadas mensagens, fotos ou qualquer outro documento, na Internet, que possam concorrer integrante do colégio.
- 35 – Promover ou envolver – se em rixa, inclusive luta corporal, com outro aluno;
- 36 – Utilizar sem devida autorização telefones celulares e/ou aparelhos eletrônicos nas atividades escolares, nas instruções ou em formaturas, perturbando o desenvolvimento das atividades.

ANEXO 04



COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE Divisão de Ensino Seção Técnica de Ensino

FICHA DE ANÁLISE DE PROPOSTA DE PROVA

ENSINO _____ **ANO DO** _____

(Disciplina) (Ano) (Nível)

Do(a) _____
(nome do professor(a))

Ao(À) _____ **Coordenador de** _____
(Posto) (Nome) (Disciplina)

Assunto: Proposta da **AE** _____, de **2012**.

Anexo: Proposta da avaliação supracitada.

Declaro que tomei todos os procedimentos necessários previstos na NIAE, NPMIMA e NEIAE, para a confecção desta avaliação. Declaro ainda que **não empreguei questões, itens ou subitens iguais ou de alto grau de similaridade aos já utilizados em avaliações de anos anteriores.**

Campo Grande, MS, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do(a) Professor(a)

Do(a) _____ **Coordenador(a) da Disciplina** _____
Posto Nome

Ao Sr Chefe da Seção Técnica de Ensino

Informo que analisei a proposta de prova anexa, verificando que:
- abrange a matéria ministrada no período a que se refere, de acordo com o PET da série/ano;
- o tempo previsto é compatível com o grau de dificuldade; e
- a redação das questões está clara, precisa e sem erros conceituais.

Campo Grande, MS,
__ / __ / 2012.

Coordenador(a) da
Disciplina

Do Chefe da Seção Técnica de Ensino

Ao Sr Subdiretor de Ensino

Informo-vos que analisei a proposta de prova anexa, tendo verificado que ela foi elaborada de acordo com as normas em vigor.

Campo Grande, MS,
__ / __ / 2012.

Chefe da S T E

Do Subdiretor de Ensino

Ao Sr Comandante do C M C G

Informo-vos que fiz a análise prévia da Proposta de Prova anexa.

Campo Grande, MS,
__ / __ / 2012.

Subdiretor de Ensino

Aprovo a Proposta de Prova com as alterações dos seguintes tópicos:

Campo Grande, MS, ____ / ____ / 2012.

GIL DE MELO ESMERALDO ROLIM- Cel
Comandante do CMCG

ANEXO 05

ITEM 10 DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

10. TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,....., declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE). **Concordo** em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo (a) pesquisador (a).

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos dos estudos, os procedimentos a serem realizados, e o risco emocional que a entrevista pode oferecer, as garantias de confidencialidade científica e de liberdade, quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Autorizo que os dados fornecidos sejam revelados para fins exclusivamente científicos, a fim de configurar os objetivos da pesquisa sobre a atuação do professor coordenador pedagógico do CMCG no processo de melhoria do desempenho de alunos com circunstanciais dificuldades de aprendizagem.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do sujeito participante

Campo Grande, MS ____/____/____

11. DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

____/____/____ Campo Grande, MS

ANEXO 06

COMITÊ DE ÉTICA – CARTA DE APROVAÇÃO

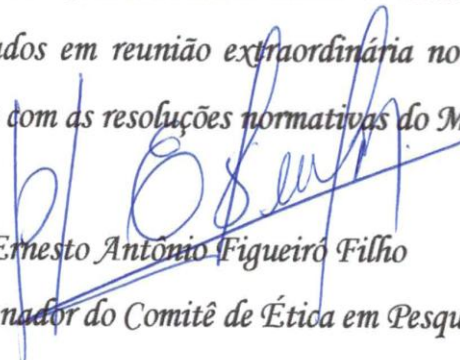


Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Comitê de Ética em Pesquisa /CEP/UFMS



Carta de Aprovação

O protocolo nº 2132 CA/E 0232.0.049.000-11 da Pesquisadora Neiva Blos intitulado “A constituição do Professor Coordenador Pedagógico e a construção das Práticas de Apoio Pedagógico do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)”, e o seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram revisados por este comitê e aprovados em reunião extraordinária no dia 14 de julho de 2011, encontrando-se de acordo com as resoluções normativas do Ministério da Saúde.


Prof. Ernesto Antônio Figueiró Filho

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS

Campo Grande, 26 de julho de 2011.

Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

<http://www.propp.ufms.br/bioetica/cep/>

bioetica@propp.ufms.br

fone 0XX67 345-7187

ANEXO 07



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais



OFICIO. nº 057/2011/PPGEDU/CCHS/UFMS

Campo Grande, 02 de agosto de 2011

Da: Prof^ª. Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-em Exercício
Para: **Coronel Gil de Melo Esmeraldo Rolim**
Comandante do Colégio Militar de Campo Grande
Via: Prof^ª Dr.^a Lucrécia Stringheta Mello
Orientadora
Assunto: Solicitação (faz)

Senhor Coronel,

Informamos que **Neiva Blós** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para elaboração de sua dissertação, ela desenvolve uma Pesquisa intitulada "**A constituição do professor coordenador pedagógico e a construção das práticas de apoio pedagógico do Colégio Militar de Campo Grande(CMCG).**", sob a orientação da Prof^a Dr.^a Lucrécia Stringheta Mello.

Para dar continuidade à pesquisa, uma das técnicas de coleta de informações é entrevistar educadores que atuaram na Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas (SEPPE), no período de 2007 a 2010. Outra, é realizar uma pesquisa documental da legislação específica do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e documentos internos do CMCG. A partir desses procedimentos, pretende-se analisar como se dá a constituição de um professor como coordenador pedagógico e qual sua relação com o contexto no qual está inserido.

Em função das perguntas a serem abordadas pelo instrumento de pesquisa e, objetivando diminuir ao máximo possíveis conflitos nas relações de subordinação, será mantido o anonimato dos informantes. As entrevistas serão digitadas à medida que as perguntas forem sendo respondidas, e somente a pesquisadora e a equipe de pesquisa terão acesso às informações prestadas, salvo se requeridas por lei.

É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos desse projeto de pesquisa, não sendo destinadas a outros fins e a pesquisadora se compromete, ainda, em socializar a devolutiva dos resultados da investigação às instituições.

Sem mais, despedimo-nos, colocando-nos a disposição para quaisquer informações pelo telefone/fax (67) 3345-7616.

Atenciosamente,

Prof^ª. Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva

ANEXO 08



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DECEX - DEPA
COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE

Of Nr 056- Div Ens/CMCG

Campo Grande - MS, 05 de agosto de 2011.

Do Comandante do Colégio Militar de Campo Grande

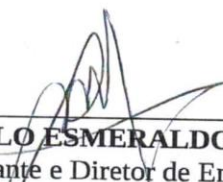
À Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva –
Coordenadora do Programa de Pós-
Graduação em Exercício

Assunto: coleta de informações de educadores
que atuam na SEPPE e da legislação do
SCMB;

Ref.: Of nr. 057-PPGEDU/CCHS/UFMS, de
02 de agosto de 2011.

1. Autorizo a mestrandia NEIVA BLÓS a realizar entrevistas aos educadores que atuaram no período de 2007 até 2010 na Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas (SEPPE) deste Estabelecimento de Ensino, bem como efetuar a coleta de dados documentais nas legislações do Sistema Colégio Militar do Brasil e nos documentos internos do Colégio Militar de Campo Grande a fim de colaborar com sua Pesquisa intitulada: “A constituição do professor coordenador pedagógico e a construção das práticas de apoio pedagógico do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)”.

2. Outrossim, saliento que seja respeitada a garantia do direito ao anonimato dos entrevistados e o caráter voluntário das participações e que, a pesquisadora, se comprometa a apresentar aos integrantes da instituição os resultados provenientes de sua pesquisa.



GIL DE MELO ESMERALDO ROLIM – Cel Inf
Comandante e Diretor de Ensino do CMCG

ANEXO 09

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Campo Grande, março de 2012.

Eu portador(a) do RG
n.º residente.....
..... pai/ mãe do(a) menor

Nascido(a) no dia ____/____/____, autorizo o uso de fotografias do filho(a) para fins de veiculação em trabalho acadêmico, da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitulada “Coordenador/supervisor pedagógico do Colégio Militar de Campo Grande: uma prática refletida.”, de autoria de Neiva Blós, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lucrécia Stringhetta Mello.

Responsável

ANEXO 10

Reuniões de Revisão Curricular planejadas pela DEPA para 2009.

Reunião	Período	Participantes	Local
Reunião Língua Portuguesa e Literatura	Abr. 09	Chefe da Subseção de Língua Portuguesa	CMRJ
Reunião de Inglês e de Espanhol	Set. 09	Chefe da Subseção de Inglês/Espanhol	

Fonte: NPGE/2009.

Organização: Blós, 2012.

Reuniões de Revisão Curricular planejadas pela DEPA para 2010.

Reunião	Período	Participantes	Local
Reunião de Filosofia e Sociologia	10 a 14 maio 10	Representantes da DEPA e 1 (um) Representante por CM	CMRJ
Reunião de Educação Física	30 ago. a 03 set. 10		

Fonte: NPGE/2010.

Organização: Blós, 2012.

Reuniões de Revisão Curricular planejadas pela DEPA para 2011.

Reunião	Período	Participantes	Local
Reunião de Arte	11 a 15 abr. 11	Representantes da DEPA e 1 (um) Representante por CM	CMRJ
Reunião de CFB / Biologia	19 a 23 set. 11		

Fonte: NPGE/2011.

Organização: Blós, 2012.