

**INCIDENTES CRÍTICOS E
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:**
uma estratégia para formadores

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Almeida, Laurinda Ramalho de. / Silva, Jeanny Meiry Sombra. (Orgs.)

Incidentes críticos e profissionais da educação: uma estratégia para formadores
Laurinda Ramalho de Almeida / Jeanny Meiry Sombra Silva (Orgs.)

Campinas, SP : Pontes Editores, 2020

Bibliografia.
ISBN 978-65-5637-008-8

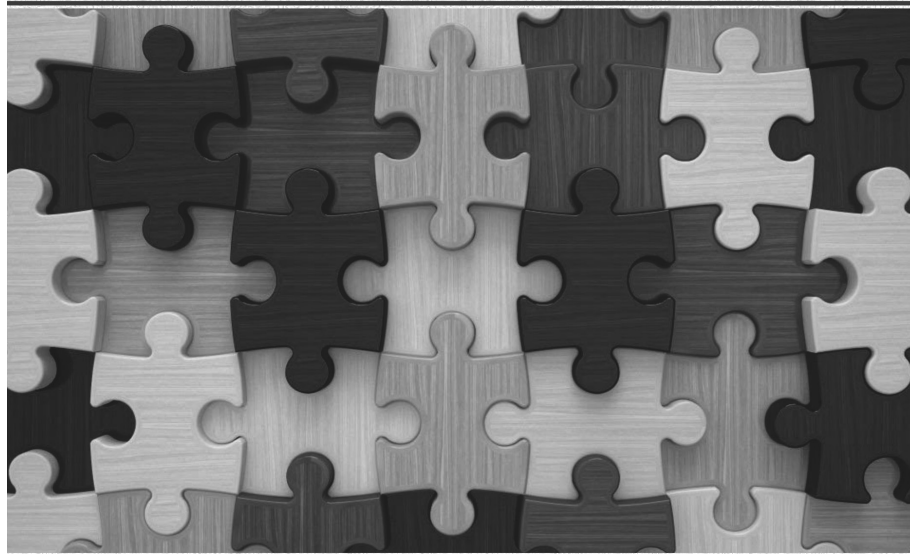
1. Educação - formação de professores

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação - formação de professores - 370.7

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA
JEANNY MEIRY SOMBRA SILVA
(ORGS.)

**INCIDENTES CRÍTICOS E
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:**
uma estratégia para formadores



Copyright © 2020 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e Capa: Eckel Wayne
Revisão: Adriane Fin

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Gláis Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Todas as dores podem ser suportadas se você as puser numa história ou contar uma história sobre elas. A história revela o sentido daquilo que, do contrário, permaneceria como uma sequência intolerável de puros acontecimentos.
(Hannah Arendt)



SUMÁRIO

PREFÁCIO: DO SER EDUCADOR.....	9
Bernardete Angelina Gatti	
O INCIDENTE CRÍTICO NA TRAJETÓRIA DE UMA FORMADORA E PESQUISADORA.....	15
Laurinda Ramalho de Almeida	
DESENCADEADORES REFLEXIVOS: ELABORAÇÃO DOS INCIDENTES CRÍTICOS COMO PROCESSO FORMATIVO	23
Laurinda Ramalho de Almeida Jeanny Meiry Sombra Silva	
Os incidentes: narrativas de si em processos formativos	
O OLHAR DA COORDENADORA	37
Ana Claudia Esteves Correa	
A GENTE NUNCA ESTÁ PREPARADA PARA TUDO.....	41
Cristina Ramos da Silva	
DESAFIOS DISCIPLINARES COM UM ALUNO	45
Daiane Cavalcante	
SABE ESCREVER? ENTÃO NOS MOSTRA!	51
Doselene Carvalho de Oliveira Barreto	
NINGUÉM MERECE SER TRATADO ASSIM.....	55
Elaine Mathias de Castro	
RESPIRAR PROFUNDAMENTE, PONDERAR E, DEPOIS, AGIR	59
Eliana Ferasin Vilarrubia	

DEVEMOS PENSAR EM INCLUIR O PROFESSOR?	63
Harley Arlington Koyama Sato	
DAR A VOLTA POR CIMA, DESISTIR NUNCA.....	67
Ivonete Sampaio Rosa de Araújo	
ENTRAVES NA CONDUÇÃO DA REUNIÃO DE FORMAÇÃO COLETIVA	71
Larissa Kenschikowsky	
ALUNOS DESAFIADORES: REFLEXO DE SITUAÇÕES SOCIAIS DENTRO DA ESCOLA	73
Larissa Kenschikowsky	
DILEMAS DE UM COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE	77
Maria Aparecida Costa Silva	
MOMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DO HTPC.....	81
Priscila Conceição Gambale Vieira Matos	
PARA SE FORMAR É PRECISO SE HUMANIZAR	85
Tais Romero	
COLOCAR O PÉ NO FREIO AJUDOU A MELHORAR MINHA PRÁTICA FORMATIVA.....	89
Vívian Cristina Menezes Pereira Batista	
INCIDENTES CRÍTICOS NA VOZ DO OUTRO: UMA LEITURA POSSÍVEL.....	93
Jeanny Meiry Sombra Silva Laurinda Ramalho de Almeida	
SOBRE OS AUTORES	109

PREFÁCIO:
DO SER EDUCADOR

Bernardete Angelina Gatti

Muitas narrativas se põem diante de nós neste livro. Do que tratam? Memórias de acontecimentos marcantes nas vidas de trabalho de professoras, coordenadoras pedagógicas, diretor pedagógico e diretoras de escola. Marcantes porque ensejaram sentimentos diversos, conflitos, incertezas, reflexões e mudanças de perspectivas e de modos de agir pedagógica e educacionalmente. Marcantes porque ficaram sensíveis nas lembranças. Memórias que alguns poderiam considerar como de acontecimentos cotidianos que passam, são corriqueiros, mas que, no entanto, pelos seus efeitos foram provocadores de mudanças uma vez que provocaram o surgimento ou busca de outras visões, de outras compreensões, de novas atitudes, de outras formas de agir. Porque causaram perturbações. Perturbação e mudança nem sempre refletidas profundamente em busca de suas raízes e sentidos, no momento ocorrido, mas, que, ao serem rememoradas e compartilhadas com pares em busca de melhor compreensão, adquiriram novas cores, trouxeram aprendizagens mais conscientemente fundamentadas. O ocorrido e as mudanças derivadas da ocorrência do fato, ao serem partilhadas em ambiente de busca de aprendizagens quanto às relações educacionais, relações formativas, que são relações humano-sociais, acabam por fazer emergir novas formas de

entendimento quanto a significados de posturas e atitudes, agora consolidados com base em conhecimento mais sólido. Geram-se, assim, novas possibilidades de renovações em práticas educacionais, relacionamentos com intencionalidade formativa e relacionamentos que propiciam a criação de ambiências de trabalho mais integradoras. As situações lembradas e narradas, à luz do enfrentamento reflexivo sobre o fato, enfrentamento compartilhado com outros, em ambiência receptiva – o que não quer dizer complacente – trouxeram à tona uma variedade de compreensões possíveis, e também de incompreensões, que, expressas, conduziram a aprendizagens sobre as condutas, as expressões, os sentimentos, as decorrências do fato, propiciando a reelaboração do conjunto de percepções, representações e emoções, em colaboração, trazendo alívio ou causando tristeza, ou perplexidades, mas todas levando a rever modos de pensar e relacionar-se: consigo mesmo em seus modos de ser e expressar-se, em relação às crianças, estudantes, colegas de trabalho, pais de alunos, gestores, especialistas, etc. Fatos que foram “críticos” por terem provocado esses movimentos. E, é interessante salientar que, escrever o fato e sobre o fato trouxe a possibilidade de concreção da situação recordada pela atividade de sua escrita e não apenas de sua narração oral. Cria-se com a escrita certo modo de materialização do fato narrado. A necessidade de melhor precisar no modo escrito o ocorrido, o que se sentiu e se pensou, e se passou, de forma que outros ao lerem a narrativa elaborem compreensões e as exprimam, leva à necessidade de aperfeiçoar a narrativa escrita para uma comunicação mais clara – a perspectiva do escritor, do autor, o que conduz a exame mais acurado do momento crítico vivido. O texto mostra imprecisões para as quais se buscam esclarecimentos. Propicia provocações à memória, ao experimentado, ao realizado, com foco visível, posto à vista – a palavra escrita e assim lida.

Com a escrita e reescrita, e sua leitura, constroem-se momentos de troca que se apoiam em um novo objeto: o texto. Com o texto materializam-se subjetividades e se evidenciam as dinâmicas intersubjetivas na ocorrência do incidente “crítico” e as dinâmicas intersubjetivas que se

constroem no momento dos compartilhamentos, que, ao propiciarem intervenções e reflexões, abrem perspectiva de ampliação de compreensões sobre as relações que se constroem com os atos que são concretizados no ambiente escolar. Abre-se possibilidade de criar comprometimento diferente, consciente, construtivo, com os atos relacionais na escola, no trabalho pedagógico, na relação com pares.

Por que buscar essas memórias, escrevê-las, compartilhá-las, conversar e refletir sobre elas? Para compreender-aprendendo o ser educador. Um educador com intencionalidade formativa em relação a crianças ou a adolescentes jovens para com as quais assume a responsabilidade consciente de instruir educando. Um educador que tem a responsabilidade de contribuir para a formação de seus pares, em colaboração. Um educador que faz da gestão educacional um meio de criação de ambiência formativa e participativa de todos para tornar realidade o objetivo de formar as novas gerações. Um educador que tem a clara consciência que o processo das aprendizagens cognitivas e de valores e atitudes não se faz apenas na sala de aula, mas em todas as dependências da escola, com todos que ali estão, em todos os momentos. Buscam-se aprendizagens de vidas para a vida, para a transformação de realidades na construção de autonomias comprometidas com a superação das desigualdades no exercício da cidadania. Não se trata de uma perspectiva meramente egocêntrica, cada qual isolado em suas aprendizagens solitárias, mas, sim, aprendizagens que se fazem no coletivo, mirando a cada um, mas, no conjunto comunitário e social. Somos com outros. Realidades relacionais são a própria tessitura das vidas. O contexto escolar formativo se constitui dessas realidades, nos atos de gestão, nos atos pedagógicos, nas coparticipações, nas brincadeiras, na cooperação, nas trocas, nas disputas, nos conflitos, e seu manejo. Compreensões e mudanças de perspectiva e formas de agir constituem o fluxo das aprendizagens e da vida, e assim, da vida na educação escolar. Mas, como Paulo Freire pondera: “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobrir que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2001, p. 46).

Nas posturas assumidas nos trabalhos aqui narrados estamos diante de uma possibilidade de formação profissional, e pessoal também, em uma perspectiva educativa que descola de um cognitivismo restrito para adentrar na integralidade do ser-humano, pois se é como ser humano que se está na relação pedagógica – alunos, professores, gestores, especialistas. Mas essa relação é prenhe de intencionalidades, intencionalidades que dizem respeito a aprendizagens cognitivo-socio-culturais. Sem uma perspectiva das finalidades da educação escolar, ações e reflexões sobre ocorrências em ambientes escolares geram tautologias e compreensões de senso comum, fica-se em particularidades. As relações que nas escolas se processam estão estreitamente ligadas a perspectivas educacionais que educadores esposam, conscientemente ou não, e que dizem respeito às finalidades da educação e da escolarização em particular. Nem sempre há clareza disso nas lides cotidianas dos profissionais da educação. Isso é próprio da vida cotidiana (HELLER, 1991). É grande o esforço para se manter, no dia a dia, consciente da perspectiva educacional mais ampla que é guia e fonte de sentido para as práticas educacionais. A reflexão constante sobre o que se faz na escola, o porquê e o como (relações) é uma ação que precisa ser constantemente alimentada. Os processos de formação em serviço podem ser espaços para construir continuamente essa reflexão associada a perspectivas educacionais mais amplas e a conhecimentos que ajudam nas interpretações e compreensões.

Os trabalhos aqui narrados evocam o pensar porque ali se está, na escola, como educadores com os alunos, com seus pares. Quero, então, para finalizar, pontuar preocupações que vêm sendo colocadas por estudiosos da educação escolar. A preocupação diz respeito ao significado que tem a escola hoje para as crianças e jovens, para os estudantes, e, mesmo para alguns dos profissionais que nela atuam. Há questionamentos de sentido que estão sendo colocados. José Sérgio Carvalho em acurada análise chama a atenção para *“um aspecto que costuma permanecer oculto na maior parte dos discursos críticos acerca da escolarização contemporânea: o esvanecimento do sentido político e existencial da experiência escolar”*

(CARVALHO, 2017, p. 1025). Político no sentido do humano-social e ético, e, existencial no sentido de ser um *“potencial lugar de experiências; como um palco para encontros intergeracionais mediados pelo diálogo com um conjunto de objetos e práticas culturais”* (CARVALHO, 2017, p. 1025). Chama a atenção para o fato que, mais recentemente, observa-se a construção do que vem se chamando de um novo humanismo que tem implicações para o ser-educador. Um humanismo consciente das desigualdades histórico-sociais que vivemos, e, das diferenças que não podem ser negligenciadas, desrespeitadas ou aviltadas. Carvalho (2017, p. 1033) com apoio em Eugenio Garin (2003) tece as seguintes considerações: *“que o sentido último da formação humanista é seu potencial caráter emancipador: a liberdade no mundo e a consciência de si mesmo”*. Não se trata de uma consciência egocentrada, mas, sim, da consciência de que habitamos em um mundo comum, e que nos constituímos como um ser singular, porém, por meio de nossa relação com o conjunto dos humanos que habitam este planeta e que constroem a história.

Ser educador é batalhar sempre por dar sentido e significados aos atos formativos, lembrando que domínio de conhecimentos é um dos fatores das desigualdades sociais que impedem o pleno exercício da cidadania. Lembramos aqui Neidson Rodrigues, que, refletindo sobre o papel da educação básica, coloca-a como respondendo ao processo mínimo indispensável para que todos os indivíduos de uma determinada sociedade histórica completem a sua adequada formação humana, de modo a que se tornem um ente cultural, defendendo que todos têm o direito de posse dos instrumentos necessários à vida moderna (RODRIGUES, 1991). Isso se realiza pelas

práticas educativas que, por sua vez, têm seus fundamentos em perspectivas filosófico-sociais e biopsicológicas, e se constituem nos meios pelos quais formamos as novas gerações abrindo-lhes possibilidades de avançar na construção do bem comum, de produzir recriações da cultura e da ciência (GATTI, 2013, p. 54).

Práticas educativas são atos relacionais que não estão restritos às salas de aula mas que se consubstanciam em todos os relacionamentos que na micro-sociedade escolar se processam. Este aspecto – as relações sócio-humanas na escola – dá sentido ao ser educador e à escola como espaço participante da formação do humano.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José S. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. *Educação e Pesquisa*, vol. 43, n. 4, São Paulo, 2017, p. 1023 – 1034.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo. Centauro, 2001.

GARIN, Eugenio. *L'éducation de l'homme moderne*. Paris: Fayard, 2003.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, 2013, p. 51-67.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1991.

RODRIGUES, Neidson. Responsabilidade do estado e da sociedade. *Tecnologia educacional*, v. 20, n. 101, p. 12-19, 1991.

O INCIDENTE CRÍTICO NA TRAJETÓRIA DE UMA FORMADORA E PESQUISADORA

Laurinda Ramalho de Almeida

*As coisas por sabidas não são ditas e, por não serem ditas,
são esquecidas.*
(Pablo Neruda)

Esta afirmação, atribuída a Pablo Neruda, está presente em vários textos meus. Acho-a muito pertinente, mas ousou acrescentar a ela um complemento: ao serem ditas, são ressignificadas – o sabido de ontem se integra ao saber de hoje, para projetar as ações de amanhã.

É nesse espírito que me proponho, à guisa de introdução para esta coletânea, narrar meu encontro e aproveitamento com a técnica dos incidentes críticos, como formadora e pesquisadora. Em texto anterior (ALMEIDA, 2009), discorri sobre minha primeira aproximação com a estratégia: foi nos anos em que atuei como formadora de orientadores educacionais (década de 1970 e início de 1980). Nessa ocasião, utilizei os incidentes críticos na modalidade que então chamei de descrição de uma situação.

Explico o contexto: recebi meu certificado de especialização em Orientação Educacional pela Universidade de São Paulo (USP), em 1964. Orientação Educacional como habilitação do curso de Pedagogia só iria

aparecer em 1969, com a lei nº 5.540/1968 – lei da Reforma Universitária. No entanto, na USP, desde 1962 era oferecido o curso de especialização em Orientação Educacional, em nível de pós-graduação, coordenado pela Profa. Dra. Maria José Garcia Werebe. Esse fato permitiu que, ao serem instituídas as habilitações no curso de Pedagogia, em 1969, o então Conselho Federal de Educação aprovasse os egressos de cursos de especialização (porque pós-graduação) para atuarem nas habilitações, nos cursos superiores, cuja expansão foi acelerada na década de 1970. No caso específico da Orientação Educacional foi grande a demanda, pois o artigo 10 da lei nº 5.692/1971, que institui os cursos de 1º e 2º graus, estabelecia sua obrigatoriedade nas escolas.

Nesse contexto, fui professora de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, em cursos de Pedagogia. Percebia que o novo texto legal (LDB 5.692/71) que introduzia mudanças significativas na organização escolar – obrigatoriedade do ensino de 1º grau de sete a 14 anos e ensino de 2º grau profissionalizante, entre outras – traria mudanças nas relações socioprofissionais e interpessoais em geral; percebia a necessidade de serem discutidos os parâmetros dessa nova escola que era proposta. A situação de estágio era um momento rico para essa compreensão, no entanto, poucas escolas contavam com orientador educacional. Meu problema como formadora era: como integrar teoria e prática, se não havia a prática da Orientação Educacional nas escolas? Como contribuir com meus alunos para apreenderem a complexidade, os problemas, os dilemas, a vida concreta e pulsante daquele momento histórico?

Descobri, no uso de Incidentes Críticos, uma rica possibilidade. Dois livros foram responsáveis para minha incursão nesse recurso. O primeiro foi o livro de Estrela e Estrela (1978), professores e pesquisadores portugueses que, inspirados no trabalho de Flanagan (1954), psicólogo americano, adaptaram a proposta de Flanagan como recurso de formação e pesquisa no ensino. O segundo livro foi o de Lofredi e Silva (1981), orientadoras educacionais no Rio de Janeiro que se dispuseram a coletar e transformar em livro relatos de situações do cotidiano escolar de escolas

brasileiras. Esse livro foi de grande valia para os que se iniciavam como professores na área de Orientação Educacional, pois a literatura existente era praticamente pautada em experiências estrangeiras.

Da leitura de Flanagan, Estrela e Estrela e Lofredi e Silva, defini, com meus alunos, o que chamei de incidentes críticos na modalidade descrição:

Incidente crítico é uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisões, ou às alternativas para solução de um problema [...] (ALMEIDA, 2009, p. 188).

O que se pede ao leitor/ouvinte, que pode ser o sujeito de formação ou de pesquisa, é que se coloque no lugar do outro e reflita com/por ele.

Além da discussão dos incidentes relatados no livro de Lofredi e Silva (1981), e por inspiração deste, meus alunos anotavam, nas escolas onde estagiavam ou atuavam (muitos eram professores), situações que consideravam críticas, porque ensejavam ricas discussões. Redigiam os incidentes, sob minha supervisão, para serem discutidos em aula. Tornavam-se, pois, registros de episódios reais que eram analisados, sob diferentes perspectivas, entrelaçando teoria e prática. Ou seja, não se perdia de vista que os orientadores educacionais, como categoria profissional reconhecida, precisavam dominar conhecimentos para integrá-los na discussão dos episódios que registravam.

O que denominei incidente crítico na modalidade descrição tem sido, nos anos 2000, definido por vários autores, entre os quais Nono e Mizukami (2002) e Rodrigues *et al* (2017), como “casos de ensino” que se apresentam como relatos de episódios docentes reais, para articular teoria e prática.

Note-se que esses autores se referem às práticas docentes; entretanto, quando utilizei incidentes críticos na modalidade descritiva minha proposta era a reflexão sobre situações educacionais numa perspectiva mais abrangente, envolvendo a escola como um todo e, principalmente, situações relacionais.

Conheci a literatura de Woods (1993), Tripp (1993) e Bolivar (1999) na década de 1990, já atuando na pós-graduação. Esses autores me abriram um caminho para formação e pesquisa bastante atraente e promissor. Ancorada em suas propostas passei a empregar outra modalidade de incidentes críticos que denominei modalidade crise.

Esta se baseia no uso de narrativas como estratégia de formação. Mas não se trata de histórias observadas ou fictícias construídas por outrem, e sim narrativas de episódios reais altamente significativos para o narrador, que reverberem em mudanças no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tenho trabalhado com Incidentes Críticos no contexto de formação de formadores e professores inspirada principalmente na definição de Peter Woods (1993, p. 23).

Momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São *flashes* que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos. São essenciais na socialização de professores em seu processo de desenvolvimento, dando-lhes maior segurança em sala de aula.

Importante salientar que um incidente crítico é um acontecimento que o próprio sujeito atribui como marcante. Os incidentes acontecem, mas para serem críticos dependem de como o narrador interpreta o significado daquele incidente. Podem até ser fatos corriqueiros, como observa Tripp (1993), mas é a interpretação do episódio como algo que afetou o narrador que o torna crítico.

Bolivar (2002, p. 193) refere-se aos incidentes críticos como pontos de não retorno “esses pontos de não retorno, por haverem significado experiências de aprendizagem decisivas em sua proficiência e em sua identidade profissional, são chaves organizativas do curso da vida”.

Minha experiência ao trabalhar com incidentes críticos na formação tem mostrado que é uma estratégia potencialmente formativa, pois ao narrar o acontecido as pessoas refletem sobre os seus dilemas, suas inquietudes, sua luta pela superação; ao socializá-lo, o episódio torna-se passível de promover a identificação do grupo com o acontecido e de afetar-se com ele; por outro lado, a socialização possibilita ao narrador a tomada de consciência sobre pontos que lhe haviam passado despercebidos.

Esse diálogo entre a narração subjetiva no grupo e a ligação com conhecimentos teóricos vai depender de o coordenador da formação ter sagacidade para propor com clareza a intencionalidade da discussão e dar o suporte para a discussão.

Dois pontos se tornaram mais claros para mim à medida que avancei em meus estudos dessa estratégia de formação: 1) incidentes críticos são micronarrativas, portanto, toda a literatura que orienta o uso das narrativas e seu potencial formativo fortalece o uso de incidentes críticos, evidenciando que quando o professor tem espaço para colocar as experiências que teve em sua trajetória profissional, sente-se valorizado; 2) o incidente crítico, ao ser narrado e apresentado ao grupo, com o reforço das intervenções do formador, leva em conta a integração dos conjuntos funcionais: afetivo (ao selecionar as situações significativas); cognitivo (ao recordar os acontecimentos e refletir sobre eles) e motor (evidenciando as manifestações de tensão, alívio, satisfação), ou seja, considera a pessoa de forma integral.

Os incidentes críticos que seguem foram elaborados em uma disciplina eletiva do curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (PUC-SP), no primeiro semestre de 2019. O curso tinha dois objetivos: 1) empregar incidentes críticos como estratégia para atender as demandas formativas dos mestrandos, explicitadas por eles em um objetivo: ser um bom formador; 2) criar condições para que o grupo elaborasse seus incidentes críticos (micronarrativas) de forma a serem posteriormente empregados por outros formadores como casos de profissionais da educação.

Foi apresentada ao grupo, composto por diretores, coordenadores pedagógicos, formadores, orientadores educacionais e professores, a seguinte comanda: **Busque na memória de sua trajetória profissional um episódio que não foi planejado por você, mas que foi muito significativo, porque trouxe mudanças em sua atuação profissional. Descreva-o com detalhes, procurando identificar os sentimentos vivenciados (de tonalidades agradáveis ou desagradáveis), as aprendizagens e as repercussões do episódio para você e seu entorno.**

No capítulo seguinte será descrito como se deu o desenvolvimento desse dispositivo de formação no curso. No capítulo final serão apresentados comentários sobre os incidentes, na perspectiva das reflexões do próprio grupo, do qual fizeram parte as formadoras organizadoras desta coletânea.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda R. de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. *Educação e Linguagem*, v. 12, n. 19, p. 181-200, jan/jun. 2009.
- BOLÍVAR, Antonio. *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.
- _____. (org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano. *A técnica dos incidentes críticos*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1978.
- FLANAGAN, John. La technique de l'incident critique. *Revue de Psychologie Appliquée*, v. 4, n. 2, p. 165-185, abr. 1954.

LOFFREDI, Laís; SILVA, Dina. *Encontros e desencontros na escola: o papel do orientador educacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

NONO, Maevi A.; MIZUKAMI, Maria G. N. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. *In: MIZUKAMI, Maria. G. N.; REALI, Aline M. M. R. (orgs.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

RODRIGUES, Adria M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N.; ROCHA, Simone A.; DOMINGUES, Mara C. S. Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 13-30, jan./abr. 2017.

TRIPP, David. *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge, 1993.

WOODS, Peter. *Critical events in teaching and learning*. London: Taylor & Francis, 1993.



DESENCADEADORES REFLEXIVOS: ELABORAÇÃO DOS INCIDENTES CRÍTICOS COMO PROCESSO FORMATIVO

Laurinda Ramalho de Almeida
Jeanny Meiry Sombra Silva

Narrar-se requer um movimento de “voltar-se para si mesmo” (JOS-
SO, 2004). O que fazemos quando narramos nossa história? Não um
relatório de acontecimentos, ou a mera descrição cronológica de fatos.
Ao contrário, coletamos episódios, ordenamos os *flashes* da memória,
organizamos informações, vinculamos as situações e os acontecimentos
no tempo e no espaço, nos diferentes contextos por quais circulamos ao
longo de nossa trajetória. Por meio desse movimento cognitivo-afetivo,
interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos, damos um lugar e
um significado às situações e às experiências de nossa existência.

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa
vida e que dá uma história a nossa vida. Em outros termos,
não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma
história; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos
a narrativa de nossa vida* (DELORY-MOMBERGER, 2011,
p. 341 – grifos da autora).

Na abordagem autobiográfica¹, tanto na pesquisa quanto na formação, as narrativas assumem perspectivas e características muito distintas, a depender do contexto de produção, podendo ser: oral, escrita, digital, imagética, fotogrática, etc.

Em nosso curso, solicitamos que as narrativas dos participantes fossem escritas por meio do gênero relato autobiográfico, que é “uma forma específica de discurso que organiza em uma sequência cronológica e temática os acontecimentos vividos em torno de uma trama argumental” (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ, 2001, p. 20). No relato, o protagonista é o narrador da própria história, por isso, o texto é produzido em primeira pessoa. O modo de pensar, sentir e atuar do narrador está imbricado com outros personagens, situados num tempo e num espaço. Conflito, clímax e desfecho são elementos essenciais do enredo que permitem compreender a representação dinâmica da ação humana configurada na história. Também se deve levar em consideração que:

Todo relato, como destacou Bakhtin, tem um caráter dialógico e interativo, está imerso em um mundo completo de outros discursos, conformado por uma “intertextualidade” ou referência a outros textos, e por uma “polifonia” ou pluralidade de vozes. Isto possibilita que o relato narrativo possa integrar diversos pontos de vista, em diálogo com outros textos/vozes (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ, 2001, p. 21).

No relato escrito, assume-se como pressuposto que a narrativa é o modo como os humanos constroem e expressam seus sentidos (BRUNER, 1997); que a trama argumental configura o relato narrativo; que as narrativas individuais estão inseridas nas culturais.

Sabendo que o ponto de partida para produção de suas narrativas era o relato autobiográfico, restava definir com os formandos do nosso curso o que interessava para essa escrita. Nosso intuito não era apenas coletar

1 Nas Ciências Humanas, conforme Bolívar (1999), as narrativas podem ser empregadas como método de investigação em pesquisa-formação ou como dispositivo de formação docente. Neste texto, nos fixaremos na segunda proposição.

histórias da trajetória de uma vida ou dos percursos profissionais; também não era o caso de pedir depoimentos em primeira pessoa de situações do cotidiano escolar. Queríamos que os formandos acessassem em suas memórias episódios altamente significativos para eles, acontecimentos que os afetaram a ponto de produzir mudanças de seu pensamento ou de sua prática. Queríamos também que a produção da escrita servisse como um trampolim, um ponto de apoio para o pensamento metacognitivo; que os formandos pudessem socializar suas experiências no coletivo e, a partir disso, resignificá-las; enfim, que o processo todo fosse autoformativo. Mas como atingir essa demanda?

O caminho usado para atingirmos nossos objetivos foi a estratégia formativa “Incidente Crítico” (IC). A seguir, apresentaremos como se desenvolveu essa estratégia, ao longo de 15 encontros, com a turma responsável pela elaboração desta coletânea.

• As etapas da estratégia com os autores desta coletânea

Nosso grupo de formandos era composto por 15 pessoas com distintas atuações: diretores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores universitários e da educação básica, tanto de escola pública quanto particular. Suas trajetórias eram bem diferentes, assim como a faixa etária e o tempo no magistério. Em comum a todos estava o interesse pela formação docente, isto é, o desejo de serem bons formadores e de apoiar seus colegas professores nos contextos em que atuavam.

Após um período de estudo bibliográfico dos referenciais que sustentavam o curso, bem como da discussão de princípios do método autobiográfico na formação docente, os participantes foram convidados a escrever, individualmente, seus incidentes críticos a partir da comanda já apresentada: *“Busque na memória de sua trajetória profissional um episódio que não foi planejado por você, mas que foi muito significativo, porque trouxe mudanças em sua atuação profissional. Descreva-o com*

detalhes, procurando identificar os sentimentos vivenciados (de tonalidades agradáveis ou desagradáveis), as aprendizagens e as repercussões do episódio para você e seu entorno.”

Nas aulas seguintes a proposta era de que cada um lesse seu relato. Nosso pressuposto é que as histórias compartilhadas ajudam a refletir sobre as situações cotidianas do ambiente escolar. Essa dinâmica propicia o ouvir, a alteridade e o distanciamento das próprias histórias; permite transformar vivência em experiência.

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência (BENJAMIN, 1987, p. 114).

A fase da socialização envolvia a escuta dos narradores. Assim, em cada encontro, três ou quatro participantes liam seus relatos para o grupo. Durante essa etapa foi comum observar os formandos intercalando momentos de leitura de seu texto escrito com a explicação oral de determinado trecho. Ao fazerem isso, eles se davam conta de que alguns aspectos não estavam claros ou precisavam ser mais bem explicados na escrita. Esse movimento é compreensível, pois enquanto a escrita obriga a introdução de uma lógica na narrativa, o oral permite mais fluidez, como a justaposição simples de palavras, sem relação explícita de marcadores coesivos.

Ao final de cada leitura os participantes do grupo faziam perguntas ao autor do relato, tais como: “*o que você quis dizer com a expressão ...*”; “*quando foi que isso ocorreu?*”; “*como as outras pessoas reagiram?*”; “*o que fez a partir disso?*”, ou seja, interrogavam o narrador para lhe pedir esclarecimentos sobre as situações e os acontecimentos narrados, para lhe fazer explicar mais detalhadamente informações sobre o contexto do incidente, sobre as relações interpessoais e as diferentes vozes que apareciam

na narrativa, sobre sua intencionalidade e os sentimentos vivenciados, enfim, tudo aquilo que deles se extrai em termos de conhecimento de si e do outro (JOSSO, 2004).

Essas observações, muitas vezes, eram destoantes, mas nos faziam perceber o distanciamento entre “*o que eu vivi/ o que eu senti/ como os outros enxergaram o que eu vivi*”. De fato, um mesmo episódio pode ser compreendido de diferentes maneiras, não há como controlar as interpretações. No entanto, ao ouvi-las, o autor do texto se dava conta de que as opiniões contrárias, em grande parte, eram decorrentes das lacunas deixadas no texto escrito. Por exemplo, no relato de Cristina ela conta que sem querer arranhou uma criança em sala de aula e diz:

Naquele momento, o menino ficou bem bravo comigo e disse que iria contar para a mãe dele. Logo em seguida, chegou o transporte escolar que o levaria para casa e ao ser anunciado seu nome, ele pegou a mochila e saiu correndo sem me dar nenhuma chance de conversar com ele. Deixei as crianças com a professora da sala ao lado e subi correndo para falar com a diretora (Cristina).

O grupo interpretou de diferentes maneiras a intencionalidade de Cristina ao deixar os alunos com outra professora e ter ido falar com a diretora. Até que a autora disse para os colegas “*eu agi assim porque naquela hora eu fiquei assustada*”. Assim, sua intenção era buscar apoio e orientação da diretora, por isso foi prontamente falar com ela. Essa informação fez toda a diferença na compreensão do fato e foi agregada na segunda versão de sua escrita.

Nós, enquanto formadoras, incentivávamos os questionamentos e ressaltávamos as descobertas, pois entendemos que esses componentes possibilitam a compreensão da experiência. Tomando por experiência o conceito de Larrosa (2002, p. 26): “*experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à*

sua própria transformação”. A experiência em si não é formativa, ela só se torna formativa quando nela se insere o componente reflexivo: a aprendizagem e a mudança. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou.

Assim, preocupadas com a aprendizagem resultante da experiência, em muitos momentos, direcionávamos a discussão do grupo trazendo o foco não para o relato em si, mas para os valores que orientavam as escolhas, os indícios das concepções de formação, nas pressões subjacentes a decisões, atitudes e aprendizagens do sujeito diante do acontecimento narrado.

Enfatizávamos que não era tanto o episódio narrado que importava, mas os sentimentos/pensamentos entre meu eu de agora e o passado revivido, isto é, o aprendizado e as mudanças decorrentes dele. Assim, destacávamos com a turma as características indispensáveis à dinâmica de elaboração do Incidente Crítico: o efeito surpresa ocasionado pelo imprevisto do conteúdo, possibilitando a suspensão do automatismo; a reflexão do vivido; o alargamento do campo da consciência; e o processo de mudança.

Em nossa perspectiva, o exercício de reflexividade na compreensão do episódio vivido é o elemento central da estratégia Incidente Crítico. Tal exercício implica aprender a descobrir os pressupostos cognitivo-afetivos das nossas interpretações. Portanto, é possível afirmar que a vivência adquire status de experiência formadora em função do saber que resulta dessa reflexão sobre nosso modo de simbolizar o que nos aconteceu e como a experiência nos afetou. Esse é o passo decisivo para ressignificar as ações, para analisar: *o que faço agora com o que isso me fez?* (JOSSO, 2004).

Nessa fase dos questionamentos e das observações, cada narrador fazia apontamentos e registrava as contribuições do grupo, para, posteriormente reescrever uma nova versão do seu texto. De fato, foi necessário

repetir esse movimento mais de uma vez e alguns autores chegaram a escrever três ou quatro versões de sua narrativa. Saber fazer da sua narrativa uma história articulada não é uma tarefa fácil.

Com efeito, coloca-se em questão saber como dar ao leitor, por meio da escolha das palavras [...] um acesso a situações interiores, representações, ambientes, sentimentos, interações [...]. Este desafio de redação exige, portanto, uma competência de expressão. Não se trata apenas de ter alguma coisa a dizer por meio desse escrito, é preciso ainda descobrir uma forma de o dizer que tenha correspondência e seja adequada (JOSSO, 2004, p. 150).

Insistimos nessa tarefa e constatamos que ela também mobilizou aprendizagem, uma vez que notamos que a escrita lida e relida pelo autor permitiu confrontação consigo mesmo, sobre o sentido daquilo que se queria destacar em sua história, na construção de uma narrativa capaz de pôr em evidência os aspectos formadores da experiência.

Foi na troca de impressões e comentários compartilhados que os formandos-autores foram descobrindo muitos outros elementos de sua narrativa; às vezes, nesse diálogo, alguns mudavam de opinião, descobriam outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento, mesmo quando as descobertas foram impactantes para alguns. Foi o que aconteceu, por exemplo, com Vivian, uma das formandas-autora deste livro. Ela explica que foi na ocasião da escrita de seu relato que passou a olhar para seu incidente crítico com outros olhos:

Foi no momento da escrita deste relato, que passei a refletir sobre essa situação de outra forma. Quando a professora foi na minha sala e trouxe os questionamentos do grupo, eu não valorizei a fala e protesto delas e só dei, através de recado, a justificativa da minha escolha. Eu considerei a minha organização como a mais coerente e sequer me preocupei em ouvi-las e levar em conta as questões que elas também consideravam pertinentes. Faltou empatia, faltou escuta e faltou dar voz ao grupo (Vivian).

Neste depoimento percebe-se a estreita relação entre memória e escrita. A escrita tem o poder de trazer de novo o que, devido à ação do tempo, ficou esquecido em algum lugar da memória. Conserva e aponta sentidos e sensações que, reencontrados, nos torna leitores de nós mesmos, mostrando quem éramos naquele tempo e lugar. A confrontação consigo mesma permitiu a Vivian a tomada de consciência, tornando formadora sua experiência. Como afirma Josso (2004, p. 45) “a narrativa de formação obriga a um balanço [...] ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconsistência dos nossos desejos”.

A discussão em grupo favoreceu a compreensão dos participantes, serviu para enriquecer a narração própria do autor com as matizes e os aportes da interpretação do outro, pois a narrativa permite distintas ressonâncias individuais. De fato, não se pode pretender uma única interpretação, uma única leitura para uma narrativa. A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra, uma palavra. Um texto vive na sua relação com o seu interlocutor, portanto, com o leitor. Assim, o modo como o leitor vê, sente e reage sobre o texto é muito pessoal. O seu sentido é criado nessa interlocução, que depende do lugar e do momento onde se situa este leitor. A compreensão de uma narrativa ocorre no diálogo, na possibilidade de “opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Compreender é replicar, é contrapalavrear” (BAKHTIN, 1996, p. 105).

Ao longo de cada rodada de histórias, o grupo constatou que a apresentação e a escuta dos relatos introduzem uma dialética de identificação e diferenciação que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e, conseqüentemente, o questionamento do percurso dos outros. Trata-se de refletir sobre a experiência, de tomar a si mesmo como objeto de reflexão, de expor sua história e de formar-se com a história do outro.

Ivonete, outra das formanda-autora, por exemplo, apresentou em seu relato inicial uma concepção de direção escolar contrária aos princípios da gestão democrática apoiados pelo grupo. Com bastante cuidado o

grupo foi questionando esse papel. Alguns trouxeram exemplos de sua vivência pessoal, na qual tiveram contato com diretores autoritários e como isso era prejudicial para o trabalho coletivo. Em princípio, a autora do texto não parecia estar levando em consideração tais apontamentos, uma vez que matinha uma postura de justificar e ratificar suas ações. No encontro seguinte, durante a leitura da segunda versão de sua história, ainda era evidente a mesma concepção de gestão centralizadora. Novamente, o grupo se posicionou com questionamentos, na tentativa de fazê-la refletir que a situação complicadora de seu Incidente Crítico não se concentrava apenas nos professores de sua escola, mas, sobretudo, em sua postura centralizadora. Nessa ocasião, foi necessário que nós formadoras pontuássemos alguns princípios teóricos relacionados ao papel do gestor na escola.

Somente na quarta versão de sua narrativa é que foi possível observar os componentes: reflexão e mudança de prática. Ela mencionou que refletiu em tudo que foi considerado em sala e, ao reescrever seu texto, se deu conta de que grande parte da resistência e do confronto do grupo era decorrente de sua postura. Por fim, Ivonete registrou em seu texto:

Estudando, entendi que no incidente que vivenciei, talvez [eu] precisasse compartilhar mais as decisões, perceber que para um mesmo fato existem muitas experiências, olhares e expectativas diferentes das minhas; compreendi que as pessoas trazem consigo as suas representações, e nas suas falas expressam suas crenças em relação aos sujeitos [...] (Ivonete).

Os questionamentos e as observações do grupo, sem dúvida, foram um fator importante para a mudança de perspectiva desta formanda. Por meio deles foi possível que ela se deslocasse de seu papel de diretora e passasse a observar o sentimento do outro, ou seja, do seu grupo de professores. Esse exercício de tomada de consciência pode ser um divisor de águas na atuação de muitos profissionais.

Sem dúvida, expor as próprias fragilidades profissionais diante de outros não é uma tarefa fácil. Por isso, é importante criar nos encontros formativos um clima acolhedor, onde todos se sintam à vontade para expressar seus sentimentos sem julgamentos. Evidentemente, as intervenções do formador são necessárias, mas devem ser realizadas com muita atenção e empatia. Outro ponto fundamental é respeitar o tempo de aprendizagem do formando. Não se constroem (ou desconstroem) conceitos da noite para o dia.

A escrita das narrativas desse grupo foi um processo, para o qual foi preciso alocar tempo. Entre idas e vindas, suas versões foram cuidadosamente lidas por nós. Tomamos o cuidado de não corrigir seus textos ou avaliar suas ações, mas sim questioná-los provocando a reflexão. Em alguns momentos foi importante trazer à baila recortes teóricos, relacionados ao tema em questão, para fundamentar a discussão e não ficar no senso comum. Tais recortes eram preparados previamente por nós, conforme percebíamos a necessidade do grupo, no entanto, esses foram introduzidos sempre com o cuidado de não impor conceitos, mas destacar a relação teoria-prática.

Nossos esforços, nesse movimento, foi tentar criar condições para que os formandos compreendessem que a competência pedagógica requer conhecimentos e habilidades específicas, entre as quais a das relações interpessoais, imbricadas nas teias cognitivo-afetivas.

Por fim, os relatos foram se constituindo em etapas de elaboração e de análise feita de momentos individuais e em grupo, permitindo evidenciar progressivamente a dinâmica do processo de formação de cada participante. O que ficou visível, por exemplo, no depoimento de outra formanda-autora:

A cada momento que analiso esse incidente, lendo, reescrevendo e debatendo-o com os colegas amplio as possibilidades reflexivas e tenho a oportunidade de aprender. Ao narrar essa experiência pude fazer a escuta da minha própria história.

ria, sendo novamente transformada por ela. Quando vamos ao encontro do outro, vamos ao encontro de nós mesmos, podemos criar, imaginar e, nessa dialética, vivemos novas experiências (Daiane).

De fato, a disposição que os autores dos ICs evidenciaram para dar sentido as suas aprendizagens, ou ainda, da conscientização dos conhecimentos adquiridos, explícitos ou tácitos, lhes foram úteis para posicionarem-se como sujeito em suas decisões, ou tomar consciência de sua própria fragilidade diante delas.

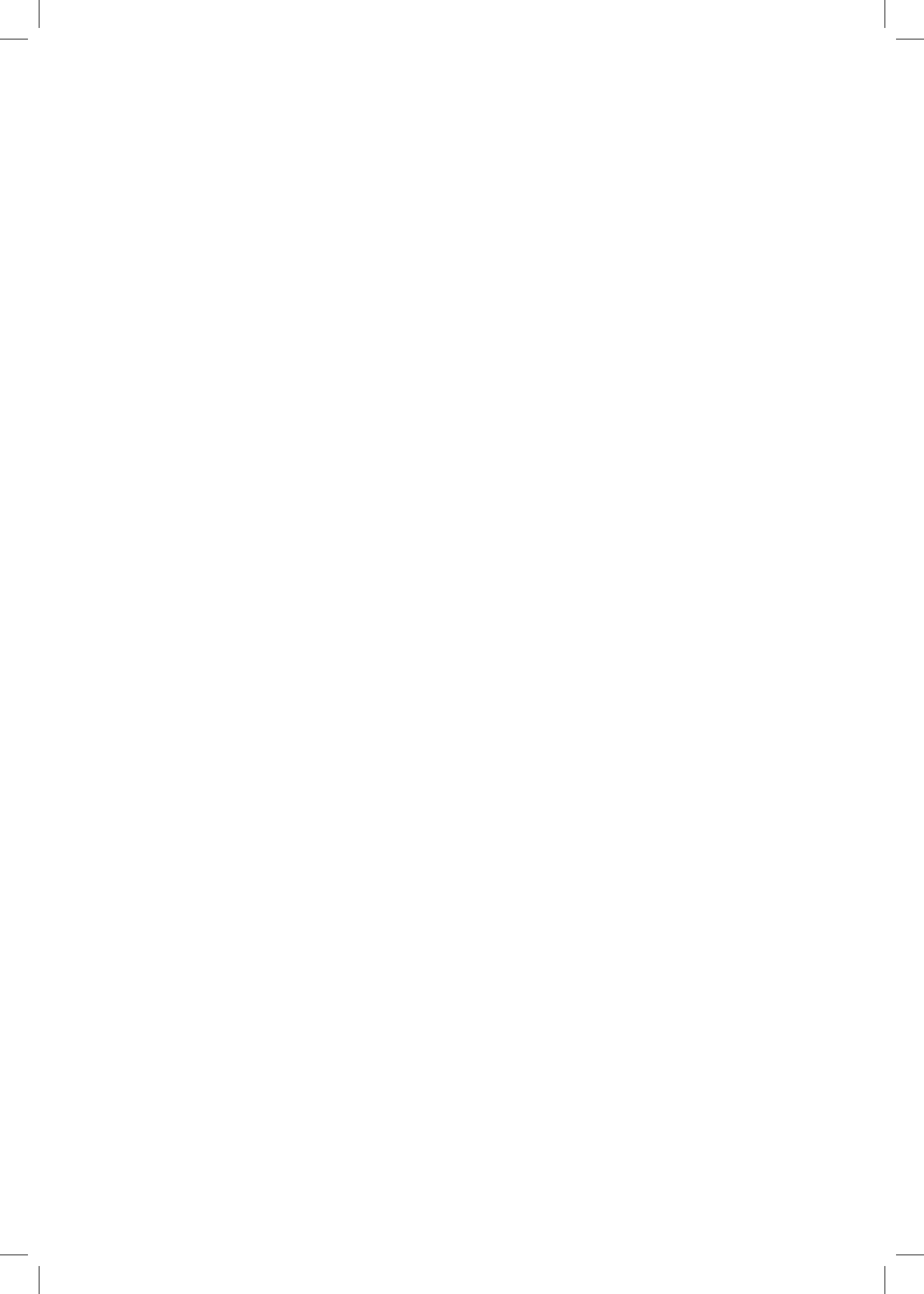
A afirmação de Daiane sintetiza, por fim, o que acreditamos que a estratégia incidente crítico pode produzir: um movimento de autoformação, heteroformação e ecoformação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. Vol. I.* São Paulo: Editora Brasiliense, 7. ed., 1987.
- BOLÍVAR, Antonio. *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 333-346, abr. 2011.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.



OS INCIDENTES:
NARRATIVAS DE SI EM
PROCESSOS FORMATIVOS



O OLHAR DA COORDENADORA

Ana Claudia Esteves Correa

Contar seguido e alinhavado só as coisas de rasa importância.
(Guimarães Rosa)

No início de minha carreira era professora da quarta série de uma escola particular da cidade de São Paulo. Esta escola era notadamente conhecida pela comunidade de pais e por outras instâncias educativas pela qualidade de seus profissionais, destacando-se as coordenadoras e as diretoras.

Como iniciante, portava-me como se porta um verdadeiro aprendiz, estava sempre atenta a assessorias, reuniões e orientações, buscando a melhor performance possível, além de tentar me apropriar de todo aquele conhecimento discutido e oferecido ao corpo docente. Sentia-me como alguém que sabia menos, diante de profissionais que, para mim, simbolizavam uma meta a ser atingida em minha futura carreira docente.

Eu era recém-formada em Pedagogia, pela PUC-SP e apesar de considerar que fazia um bom trabalho, sabia que tinha muito chão pela frente. Nessa turma da quarta série havia um aluno chamado Felipe, ele era um menino que dava muito trabalho: não gostava de estudar, era bagunceiro, não produzia o mínimo esperado e era o caso mais discutido nos conselhos de classe. Eu, como professora titular da turma, me sentia

preocupada e ao mesmo tempo responsável pelos rumos que poderiam tomar as discussões e as decisões assumidas sobre Felipe.

Tinha muito interesse e curiosidade para entender o processo desse garoto. Certo dia, estávamos numa reunião de discussão a respeito de casos difíceis quando percebi que caminhávamos para um beco sem saída: todos os professores não viam qualidade naquele aluno, criticavam desde a disciplina, a aprendizagem e até a forma como se relacionava com colegas e demais adultos da escola. Era como se precisasse ser tratado como um caso de inclusão. Nesse momento da reunião, lembro-me bem, parece que uma onda de poder recai sobre mim, como se a intuição que eu tinha sobre as potencialidades de Felipe precisava ter vazão e, então, corajosa, protetora e empoderada coloquei minhas observações sobre ele.

Lembro-me perfeitamente de fazer um importante destaque sobre a capacidade cognitiva de Felipe e as importantes contribuições que fazia durante minhas aulas. Eu não sabia muito bem localizar o que havia “de certo” nele, mas defendi fortemente que ele era um menino inteligente e que, talvez, nós não estivéssemos conseguindo interpretá-lo. Ufa! Consegui falar tudo aquilo e o mundo não acabou! Não caiu tudo sobre minha cabeça! Uma superação. Era como se tivesse ultrapassado uma barreira antes intransponível: de um lado os experientes e do outro... eu: a novata!

Sentimentos conflitantes tomaram conta de mim: por um lado estava satisfeita de ter defendido aquilo em que eu acreditava, pois havia observado com atenção e detalhamento o percurso de Felipe; por outro, aquele frio na barriga de talvez ter dado uma bola fora! Será que alguém estaria me ouvindo, valorizando o que eu dissera?

Porém, contrariando aquela percepção de vitória e conquista, minha sensação foi de que aquela fala saíra como uma fumaça pela janela da sala... Naquele momento acabei concluindo: “Acho que minha interpretação não estava correta! Lógico que não! Devo ter dado uma bola fora!”.

Na semana seguinte, continuando a discussão de casos difíceis, no Conselho de Classe, minha coordenadora, profissional que eu admirava

por considerá-la “altamente capacitada” e referência nos estudos mais modernos sobre educação, organizou a pauta mudando o foco dos nossos olhares tendo em vista a observação que eu tinha feito na semana anterior. “Acredite se quiser!”. Rememoro com prazer meu sentimento de surpresa e orgulho: seus comentários remetiam diretamente a minha colocação anterior sobre Felipe.

Lembro-me perfeitamente e ainda com emoção do momento que ela disse: “*No momento em que Ana Claudia destacou que tem alguma coisa nesse menino que a gente é que não está entendendo ... mudei o meu olhar e acho que a gente tem que mudar a intervenção com ele!*”. E mais uma vez ela repetiu olhando pra mim: “*Quando você disse isso, eu fiquei pensando muito!*”. Notei que mesmo sem ter me dado uma resposta imediata na reunião anterior, ela ficou com aquela questão em sua pauta e provavelmente foi elaborando melhor e articulando as minhas colocações a outras e também, talvez... às suas próprias interpretações e estudos.

Digo, com certeza, que as observações trazidas pela coordenadora me fizeram sentir altamente reconhecida e, de verdade, muito confiante no *feelling* que tinha a respeito dos alunos. Grande foi minha surpresa ao perceber que, diferentemente da minha expectativa inicial, que previa descrédito sobre as observações que fiz a respeito de Felipe, a coordenadora estava me ouvindo e chancelou os dados que eu havia apresentado sobre meu aluno.

Naquele momento percebi o quão valioso era o meu trabalho e minha dedicação. Foi gratificante e encorajador notar que o que eu trouxe, de certa forma humildemente, foi valorizado e percebido como relevante naquele processo delicado de discussão. Entendi o quão decisivo pode ser o que um coordenador decide iluminar dentro de uma discussão. Passei a admirá-la ainda mais. Compreendi a profundidade e a abrangência que podem ser “ou não” dadas as proposições trazidas num Conselho de Classe.

Minhas escolhas profissionais levaram-me à função de Orientadora Educacional, com foco no trabalho com adolescentes, estou nela há 20 anos. Acredito que aquele evento de reconhecimento a respeito do que eu dissera e através das observações que fiz fortaleceu muito as minhas crenças sobre a importância que tem nosso olhar sobre os estudantes.

Hoje, há mais de 25 anos do incidente que descrevi, não raro, sinto presente em mim, durante intervenções como Orientadora, marcas que ficaram em meu profissionalismo: dedico-me com muita intensidade a desvelar aspectos do desenvolvimento dos alunos a fim de ajudá-los em sua jornada.

A GENTE NUNCA ESTÁ PREPARADA PARA TUDO

Cristina Ramos da Silva

A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

(Marie-Christine Josso)

Comecei a dar aula muito jovem, em 1988. Lembro-me que no ano seguinte assumi uma classe de Educação Infantil, com crianças de seis anos de idade (naquela época, essa idade fazia parte da Educação Infantil). A turma era composta de 11 alunos, crianças inteligentes e muito agitadas, ávidas por saberes, e por isso não paravam quietas (se é que ficar quieta representava que aprendiam mais). Então buscava maneiras de trabalhar que levassem as crianças a ficarem mais ocupadas, o que eu pensava que era o melhor a fazer naquela época.

Num certo dia, as crianças terminaram a atividade na folha que havia pedido e começaram a correr pela sala. Elas corriam e não atendiam aos meus pedidos para se sentarem. Eu só pensava que deveria mantê-las quietas, envolvidas na atividade, e que deveriam me atender em tudo o que eu solicitava.

Naquele instante, achei que tinha perdido o controle da sala. Os alunos estavam muito eufóricos e não me ouviam. Assim, pensei que eu tinha que tomar qualquer providência para que eles voltassem a se acalmar e sentar. Foi quando fui pegar um menino para tentar fazê-lo voltar ao seu lugar e, ao fazer isso, o menino tentou se desvencilhar de mim e, sem querer, minhas unhas acabaram por fazer um vergão no seu pescoço. Quase tive uma síncope!

Naquele momento, o menino ficou bem bravo comigo e disse que iria contar para a mãe dele. Logo em seguida, chegou o transporte escolar que o levaria para casa e ao ser anunciado seu nome, ele pegou a mochila e saiu correndo sem me dar nenhuma chance de conversar com ele.

Na hora fiquei assustada e sentida com o que havia feito. Deixei as crianças com a professora da sala ao lado e subi para falar com a diretora, explicando o que havia acontecido. Ela me orientou a ligar para a mãe e explicar os fatos. E foi o que fiz.

Ao conversar com a mãe pelo telefone e explicar a situação, eu estava tão nervosa e preocupada que acabei chorando. A mãe, do outro lado da linha, me tranquilizou, dizendo que isso acontecia, que estava tudo bem e que ela iria conversar com ele. Agradei e desliguei o telefone.

Naquela época, para mim, o maior problema foi esclarecer para a direção e para a mãe o fato ocorrido. Depois do episódio, fiquei me indagando o que tinha acontecido: Será que eu poderia ter pensado melhor antes de agir? Como isso pôde ter acontecido, sendo que eu tinha mais de um ano em sala de aula?

Fiquei muito arrependida com a sucessão dos fatos, pois acreditava que não precisava ter vivido aquilo. Depois, com mais calma, conclui que poderia ter agido de outras formas com os alunos: chamar a atenção para algo, trazer os livros sobre as cobras que estávamos pesquisando, estruturar aquela brincadeira de pega-pega na sala, propor que fôssemos ao parque para brincar.

Por outro lado, também me senti desamparada, pois a diretora simplesmente disse para eu resolver a situação ligando para a mãe.

Fiquei extremamente nervosa, chateada, muito sentida com o que aconteceu com a criança que sofreu o arranhão, com medo da direção da escola e da mãe, principalmente. Como poderia olhar para aquela criança no dia seguinte? Esses sentimentos fizeram uma ebulição na minha postura profissional.

Em seguida, escrevi o relatório de grupo para a reunião com os pais, que teríamos em breve. Ao escrevê-lo, naquele momento que estava vivendo, eu também chorava. Porém, a diretora acabou retirando quase duas páginas de texto que para ela não era oportuno.

A partir dessa experiência, pude refletir e repensar a minha prática pedagógica, a minha postura, a maneira de dar aula e como a sala de aula pode ser diferente. Tive que ler muito e estudar sobre tudo, inclusive conhecer melhor as características das crianças, pois a formação que tive na Pedagogia abordou apenas superficialmente as questões que enfrentamos na prática. De fato, nós professores, saímos da faculdade despreparados e somos colocados em salas de aula com 10, 20 ou 30 crianças – uma sensação de impotência!

Esse incidente marcou minha vida profissional e me levou a perceber a importância de buscar mais conhecimento para melhorar a prática com as crianças da Educação Infantil, propondo-lhes atividades interessantes e mais desafiadoras. Mudou por completo a minha atuação em sala de aula e uso esse aprendizado como estratégia para levar as professoras que acompanho à reflexão de suas práticas.

Ao relatar esse fato, depois de tantos anos, sei o quanto foi importante para eu aprender sobre o dia a dia na Educação Infantil, sobre como valorizar o movimento e a espontaneidade e como considerar outros modos de ensinar que não apenas manter as crianças sentadas em cadeiras. Entender o tempo da criança, sua fase do movimento e dar a voz a elas são questões que, hoje, permeiam a minha atuação.

Os anos se passaram e eu continuei na área da Educação. Sou diretora de uma escola e oriento professores e auxiliares sobre esses cuidados: pensar no planejamento, nas atividades e no respeito às crianças, sempre que se dirigirem a elas pegando apenas nas mãos, realizando carinhos, beijos e abraços, se as crianças permitirem. Também tenho muito cuidado com o professor que inicia na escola, buscando sempre acolhê-lo e acompanhá-lo em suas práticas, para que ele tenha alguém em sua retaguarda, evito expô-los nas situações, estando perto para responder, num trabalho de colaboração.

DESAFIOS DISCIPLINARES COM UM ALUNO

Daiane Cavalcante

Pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história.

(Jorge Larrosa)

Inicio meu relato pegando “emprestado” uma epigrafe de Jorge Larrosa (2002, p. 20) que me fez refletir muito. Hoje, ao descrever um dos incidentes críticos que marcou minha trajetória profissional, me senti adentrando em um túnel do tempo, rememorei sensações e tive a oportunidade de ultrapassar os limites do espaço e do tempo, o que me permitiu novamente refletir diante de um acontecimento que ao me desestabilizar transformou meu modo de atuar.

Tudo começou no final do turno das aulas, me encaminhei para o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e aguardava junto aos colegas docentes o início do encontro, quando em um rompante entra abruptamente a coordenadora pedagógica (CP) aparentando certo nervosismo e pressa. Suas palavras ecoaram como uma bomba em meus ouvidos, lembro-me como se fosse hoje ela dizendo: “*Professora Daiane, a diretora te espera AGORA na sala dela*”, levantei-me assustada e rapidamente saí da sala, ainda no corredor perguntei o que havia acontecido e, em tom de suspense, a CP me disse “*espere e verás*”.

Na sala da diretora estava o meu aluno João¹ chorando, junto com sua mãe que, ao me avistar, olhou com fúria, avançando para me agredir. O inspetor de alunos presente na sala segurou a mãe que nesse momento gritava: “*não tenho filho para ‘apanhar’ na escola de professora nenhuma*” e proferia diversas palavras ofensivas. Diante do susto fiquei em estado de inércia, lágrimas rolaram involuntariamente. A diretora pediu para que eu sentasse e solicitou ao João que contasse o que aconteceu, porém, antes mesmo que o aluno pudesse falar, a mãe dizia, “*fala filho, conta para diretora que ela te bateu, conta, fala filho*”. Ela gritava com o João e o garoto me olhava e chorava ainda mais, sem conseguir dizer uma só palavra.

O ano era 2005, mês de maio, eu estava com 19 anos, recém-formada no Ensino Médio Normal (Magistério) e havia ingressado no serviço público da Rede Estadual de Ensino de São Paulo no ano anterior. Lecionava para um 5º ano (4ª série na época). Apesar do entusiasmo juvenil e de início da carreira, a falta de experiência por muitas vezes causava-me uma sensação de angústia e impotência diante dos desafios de uma sala com mais de 40 crianças. Nesse cenário, estava o João, um garoto inteligente e enérgico que não aceitava combinados coletivos e que, segundo as colegas professoras relatavam nos corredores, era um “problema” disciplinar antigo da escola.

No dia em que a mãe do João compareceu na escola as atividades com os alunos em sala foram rotineiras, realizamos um trabalho de recorte e colagem. João como sempre, estava bem agitado, subia nas mesas, empurrava os colegas, usava palavras ofensivas e brincava de ameaçar os colegas com a tesoura. Tentei por várias vezes acalmá-lo, no entanto, ele permaneceu com as provocações.

Na verdade, essas ações de João já não eram novidade, pois, nos três meses que estávamos juntos ele sempre apresentou esse comportamento. As formas que eu usava para corrigi-lo eram sempre as mesmas: falava com firmeza, pedia para sentar, encaminhava-o para conversar com a

1 Este nome atribuído ao aluno é fictício.

coordenadora, procurava evitar confrontos entre ele e os amigos e tentava fazê-lo refletir sobre suas ações com longas conversas.

Lembro-me que, naquela tarde, uma frase dita por mim tocou João de forma diferente, fazendo com ele me olhasse com lágrimas nos olhos e com um aparente ódio demonstrado com muito xingamento e gritos. Diante de sua atitude, respondi-lhe aos berros: “*Chega João, hoje chega, quero falar com a sua mãe hoje, não aguento mais isso todos os dias*”.

A mãe do garoto não havia comparecido na primeira reunião de pais, após isso, em momento nenhum havíamos solicitado sua presença para falar sobre seu filho. Naquele instante, movida pela emoção, tudo que eu desejava era dividir as intempéries que eu passava diariamente, e chamá-la era o que eu acreditava ser o mais sensato. Não imaginava eu, o que me esperava no final daquele turno fatídico.

Na sala da direção, como o João se recusava a falar, a diretora pediu para que eu contasse o que havia ocorrido durante a aula. Procurei detalhar o acontecido e informei a mãe que havia solicitado sua presença, de forma verbal, para dialogarmos sobre o comportamento do João em aula, assegurei que jamais havia agredido seu filho ou qualquer outra criança. A mãe olhava para ele e perguntava “*é verdade João? Fala moleque ou vou quebrar você aqui*”. Ele permanecia quieto e choroso, em vista disso a diretora pediu para que a mãe aguardasse um *feedback* dela, comprometeu-se com a averiguação dos fatos e com um posterior diálogo para “solucionar” o ocorrido.

Saí daquela sala me sentindo envergonhada pela situação. Apesar da consciência tranquila, os olhares de desconfiança da mãe, da diretora, da coordenadora e do inspetor me destruíram. Imaginava as pessoas da escola comentando e acreditando na versão da mãe. Eu estava ali há poucos meses, e apesar dos laços construídos ninguém me conhecia a fundo. Minha vontade naquele momento era nunca mais voltar para a escola, não queria mais dar aula, cheguei em casa aos prantos e o colo da

minha mãe foi meu socorro. Diante de todo desequilíbrio do momento, um desejo me movia, eu precisava provar que não havia agredido o João.

No dia seguinte ao ocorrido, no início do período, a diretora foi à sala de aula, antes que eu pudesse falar com eles, pediu para que eu me retirasse e conversou com as crianças. Saiu da sala após longos minutos, que me pareceram horas, e chamando-me disse: *“fique tranquila professora, vou me resolver com essa mãe e com o João, as crianças te adoram”*. Acredito que saí de lá convencida de que eu não havia agredido o garoto e que aquela postura não condizia com a minha. No entanto, naquele momento, mesmo após a fala da diretora, eu me sentia como uma criminosa sendo investigada.

Muitas reflexões feitas a partir desse incidente modificaram minha prática como professora e posteriormente como gestora.

Como professora, as aprendizagens foram muitas. Refleti sobre a importância de conhecer a realidade das crianças, compreender os seus motivos, o convívio familiar e todas as particularidades que os cercam diariamente. Na época, eu acreditava que ser dura com eles, não sorrir e não me aproximar afetivamente era o que iria me ajudar a corrigi-los. Um equívoco para professor e aluno. Este incidente foi fundamental para que eu compreendesse a importância da afetividade. É com sensibilidade e respeito para a história individual das crianças que podemos transformá-las e ser transformados.

Hoje entendo que ao dizer para João “que iria chamar a mãe dele”, de certa forma, foi uma violência psicológica. Causei um medo absurdo que potencializou a busca por mecanismos de defesa, pois creio que ele mentiu por medo das consequências do diálogo com sua mãe.

Enquanto professora, eu deveria conhecer o contexto familiar do João e o relacionamento dele com a mãe, porém, eu não havia propiciado momentos para conhecê-la e não tinha ideia do que ele passava em seu cotidiano. Apreendi muito com essa experiência, por exemplo, como e quando convocar os responsáveis tornou-se uma atividade planejada, uma reflexão junto à equipe da escola, com muita cautela e conhecimento familiar.

Quando me tornei gestora levei as marcas desse incidente. Em minhas atitudes no atendimento familiar procuro ser, sempre, muito cuidadosa, na tentativa de não expor as crianças, os pais e os professores.

A atitude da equipe gestora da escola, de certa forma, me assediou psicologicamente, colocando-me em risco de agressão física por parte da mãe. A mãe recebeu a informação e agiu de forma impulsiva e agressiva. É certo que nada justifica seus atos, no entanto, nunca havia sido convocada formalmente para comparecer na escola e acompanhar a vida escolar do filho, responsabilizando-se e implicando-se nas tentativas de ajudá-lo. A coordenação já havia recebido o aluno para dialogar sobre sua postura em aula por diversas vezes, e este tinha um histórico na escola, estudava ali desde o 1º ano e, mesmo diante disso, a situação foi apresentada daquela forma, expondo todos os envolvidos. Não houve por minha parte, nem por parte da gestão, um diálogo anterior ao ocorrido para tentar ajudar e compreender o comportamento do João.

A cada momento que analiso esse incidente, lendo, reescrevendo e debatendo-o com os colegas amplio as possibilidades reflexivas e tenho a oportunidade de aprender. Ao narrar essa experiência pude fazer a escuta da minha própria história, sendo novamente transformada por ela. Quando vamos ao encontro do outro vamos ao encontro de nós mesmos, podemos criar e imaginar, e nessa dialética vivemos novas experiências, como Jorge Larrosa (2002, p. 20) nos diz em sua epígrafe: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 11 mai. 2019.



SABE ESCREVER? ENTÃO NOS MOSTRA!

Doselene Carvalho de Oliveira Barreto

*A vida tem duas faces: positiva e negativa
O passado foi duro, mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
minha condição de mulher,
aceitar suas limitações
e me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando
(Cora Coralina)*

Fui por seis anos coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil¹ e nesse período sempre me preocupei em organizar propostas de formações que refletissem na prática, por acreditar que o horário coletivo deveria ser um espaço de formação continuada.

Avaliando ter avançado em algumas questões sobre a formação no tocante às propostas pedagógicas organizadas pelas professoras, observei que era preciso organizar o horário coletivo de modo a qualificar os registros das docentes. Diante disso, optei em fazer os apontamentos em *post it* nos relatórios, por achar ser uma forma mais respeitosa, com o texto do professor. Também montei uma apresentação em *Power Point* para abor-

1 Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

dar no horário coletivo, com exemplos e trechos que pudessem qualificar os relatórios individuais das crianças. Tomei o cuidado de não utilizar os textos das professoras e sim trazer exemplos de referenciais teóricos, especificamente um sobre avaliação, da autora Jussara Hoffman (2015).

Após a leitura do texto de referência, propus a análise de alguns relatórios de anos anteriores, tomando o cuidado de extrair o nome da criança e da professora, com o objetivo de discutir alguns pontos mais urgentes. Pensando ter sido um assunto superado no grupo, como já havíamos combinado no horário coletivo, eu receberia antecipadamente os relatórios, via e-mail, faria os apontamentos necessários, pontuaria as mudanças e as adequações no emprego dos termos considerados valorativos e não descritivos, como por exemplo “muito agressivo” e “muito carinhoso”, por serem termos comportamentais que não agregariam para elucidar o percurso vivido pela criança no semestre no CEI.

Feito isso, era o momento de dialogar com as duplas ou trios de professoras, de acordo com o agrupamento, para conversar e entender em que contexto se deu seu registro e resgatar o que havia sido discutido nos horários coletivos.

Tudo transcorria muito bem nos encontros. O grupo aparentava ter compreendido a importância de um texto bem escrito, que apresentasse as informações sobre a criança e o trabalho desenvolvido no semestre. Mas eis que uma professora se dirige em altos brados para o grupo e, considerando apenas suas opiniões, começa a questionar o trabalho da coordenação. O grupo, no entanto, não estava compartilhando das colocações dela e alguns professores questionaram sua atitude.

Senti que o intuito de tal professora era me colocar em xeque perante o grupo e a direção. Ela demonstrava estar descontente com os apontamentos que eu havia feito nos relatórios da sua turma, e me disse gritando:

— Você cobra tanto um relatório perfeito, por que não escreve um para gente ver se você sabe escrever? Por que não mostra?

A irritação tomou conta de mim e, de repente, me vi “digladiando”. Ela de um lado dizendo que eu havia feito alguns apontamentos que a deixaram muito chateada; eu do outro, numa total situação de descontrole por não esperar uma atitude dessas.

Numa total situação de combate, a professora ainda argumentou que tomou a iniciativa de levar os seus relatórios para uma “amiga”, também coordenadora pedagógica, que chegou a elogiá-los, afirmando estarem excelentes quanto ao uso dos termos empregados.

Seguindo na batalha, apelei diante do grupo dizendo, ou melhor, esbravejando, que se essa amiga viesse me falar que eu estava equivocada, eu rasgaria meu diploma e faria outra coisa da minha vida.

Percebendo que eu estava irritada, a professora reforçou que minha cobrança seria válida seu eu apresentasse um registro qualificado para fundamentar o que solicitava. O desfecho da situação terminou num impasse.

Após o ocorrido, a cena não saía da minha cabeça, causando desconforto, irritabilidade e angústia, entre outros sentimentos que não merecem ser citados. Parte desse sentimento era de arrependimento, avalei que não deveria ter me deixado levar pela provocação e entrado nesse embate.

Na reunião semanal com a gestão, falei da minha aflição e a clareza que eu tinha do papel de formadora, da minha competência e das provocações que sofri por parte da professora. Aliás, a assistente de direção que havia presenciado a cena comentou:

— Você entrou no jogo.

A diretora mais uma vez não demonstrou nenhum tipo de apoio, o que dificultaria ainda mais qualquer iniciativa que porventura eu tomasse.

Avaliando toda a situação, considerei que o melhor a ser feito, naquele momento, era a elaboração do melhor relatório que eu pudesse escrever. Foi o que fiz, me dediquei à escrita de um relatório, buscando

subsídios teóricos e organizando uma estratégia para o horário coletivo e que pudesse reverter a situação.

Meu objetivo, desde o princípio, não era dar um registro pronto, mas buscar mostrar com a redação do meu texto o que era necessário abordar, tendo por base as orientações prescritas em documentos normativos da nossa Rede de Ensino². E foi o que fiz. O dia da leitura do relatório para o grupo foi a melhor condução de um horário coletivo que eu já havia feito no CEI.

Os horários coletivos subsequentes seguiram dentro do que havia planejado, procurei não transparecer que estava magoada. Até porque, a essa altura, eu já havia pedido remoção e aguardava o mês de janeiro para começar um novo ano em uma nova unidade.

Não acredito que tenha mudado muito a postura desta professora especificamente e nem era inicialmente a minha intenção. Mudei a minha postura perante os grupos que passei a coordenar no ano seguinte. As propostas de formação, as intervenções e a problematização das práticas ficaram mais qualificadas. Tomei o cuidado de propor ações no coletivo, sempre considerando os contextos e a aprendizagem individual dos professores que, assim como os alunos, estão em estágios diferentes para ouvir críticas do seu trabalho.

Foi preciso, também, que eu me colocasse para o grupo como uma pessoa responsável pela formação, que tem a função de pensar estratégias para propor intervenções sempre com vistas a educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

2 Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

NINGUÉM MERECE SER TRATADO ASSIM

Elaine Mathias de Castro

*Se podes olhar, vê.
Se podes ver, repara.*
(José Saramago)

Trabalhava como professora de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II há dois anos quando tudo aconteceu. A escola era bastante pequena (tinha apenas quatro salas de aula, uma para cada ano), mas, por alguma razão, o quadro de professores nunca estava completo.

Naquela ocasião, em especial, já estávamos sem professor de Inglês há seis meses. A professora de Artes havia pedido demissão cerca de dois meses antes; o professor de História e Geografia (era política da escola ter apenas um profissional para ministrar ambas as disciplinas) havia saído há quatro meses, e dois professores que vieram substituí-lo não ficaram por muito tempo – o segundo mal terminou a semana e pediu demissão também.

Nesse quadro, tudo andava difícil. Havia muito barulho, quase sempre havia duas turmas sem aula ao mesmo tempo. A diretora chegou a pedir que eu assumisse as aulas de Inglês na única janela que eu tinha, para tentar amenizar os efeitos dos meses sem professor e para apaziguar as reclamações dos pais.

Dessa forma, minha rotina era preparar aulas para as duas disciplinas (o que incluía planos de aula longuíssimos e detalhados), bem como avaliações para todos os alunos, corrigir tudo, entregar no prazo, dar devolutivas, enfim: todo o processo regular. Além disso, o calendário da escola permanecia inalterado, ou seja, eventos, projetos e quaisquer outras “ideias” que surgissem deveriam ser mantidas.

Dentre esses eventos, estava um Sarau Literário, produzido e organizado pelos professores de Artes, Língua Portuguesa e Inglês. Devia constar nos planos de aula, condizer com as habilidades e as competências a serem trabalhadas no trimestre; se avaliativo, deveria trazer no plano de aula quais seriam as estratégias para compensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos; em caso de participação voluntária, os alunos que não quisessem participar não poderiam ficar sem conteúdo e não poderiam ter prejuízos no processo.

Por mais que eu acreditasse que tinha capacidade para fazer tudo o que precisava ser feito, a ideia de ter que pensar em tudo isso sozinha era angustiante, fora o cansaço que vinha batendo por conta do acúmulo de funções e da dificuldade de trabalhar com alunos sempre muito mais agitados do que o normal.

A coordenadora, até esse ponto, não havia oferecido nenhum tipo de ajuda. Eu vinha muito preocupada com a situação geral da escola, mas conversar com a diretora também não parecia resolver. A solução para dar conta de tudo seria pedir ajuda aos demais professores (que nunca haviam se envolvido em projetos como esses), para que eles me ajudassem com ensaios e afins.

O desespero, porém, só veio no momento em que o trabalho com o Sarau se iniciou de fato. O caos se instaurou. Enquanto alguns alunos ensaiavam no pátio, os que ficavam na sala faziam uma algazarra digna de um carnaval de rua. Alguns professores viam a minha dificuldade em me dividir em duas e tentavam me ajudar, procurando manter os alunos em ordem para que eu pudesse continuar o trabalho. Da sala da gestão nunca

saiu ninguém, exceto pelo dia em que uma das inspetoras, incomodada com o barulho, foi até a coordenadora reclamar que eu havia deixado os alunos sem fazer nada e eles estavam destruindo a sala.

Não bastasse tudo isso, ainda havia toda a papelada citada anteriormente e que deveria ser entregue no prazo. E foi! Todos os planos de aula, em todo o seu inacreditável nível de detalhamento, foram encaminhados para o e-mail da coordenação e na data acordada.

Foi, então, que passada uma semana do prazo de entrega dos planos de aula, a coordenadora chega na sala dos professores com uma pequena pilha de papéis. Com uma expressão que denotava seriedade, ela avisou que prazos deviam ser cumpridos, que não estava satisfeita com o que estava fazendo, mas que regras são regras e servem para todos. Entregou para mim duas folhas de papel intituladas “ADVERTÊNCIA”, assim mesmo, em letras grandes e escuras.

Eu estava sendo advertida e exposta, diante dos meus colegas, durante o horário de café, por não ter entregue os meus planos de aula em dia. Eu estava cansada, com os cabelos desganhados pela correria, preocupadíssima com tudo o que tinha para dar conta sozinha, enquanto tentava fazer minha parte para “segurar as pontas” de uma escola com pessoal insuficiente. Revolta é pouco para descrever o que eu senti: as pernas formigaram e o rosto ficou em chamas.

Argumentei, afinal, eu havia enviado os arquivos. A coordenadora disse que não. Mostrei os e-mails pelo meu celular. Ela contra-argumentou que no computador dela não havia chegado. Eu subi o tom. Ela me disse que não havia o que fazer e que eu deveria assinar mesmo assim. A diretora não interveio. Os professores emudeceram. Ela acrescentou que uma segunda advertência poderia me dar uma demissão por justa causa. Eu assinei os papéis com raiva e, no dia seguinte, cheguei atrasada sem dar justificativa para ninguém.

Eu podia conviver com a falta de auxílio da coordenação, mas aquilo era injusto e errado. Ainda que eu tivesse atrasado a entrega dos papéis,

não era possível que não pudesse haver diálogo, escuta, empatia em perceber que eu vinha assumindo diversas funções pelo bem da escola e dos alunos.

O que fiz com isso, em primeiro lugar, foi deixar de me prontificar para ajudar. Precisamos de alguém à tarde: não posso. Precisamos de alguém no fim de semana: não posso. Precisamos de alguém na única janela que você tem: não, não posso, tenho médico, tenho sono, tenho qualquer coisa para não ir fora do meu horário.

Ao mesmo tempo que eu me sentia “vingada”, não me sentia bem. Eu gostava dos alunos e do trabalho que realizava com eles. À época, só conseguia pensar no quanto eu me sentia magoada pelo tratamento que a escola me dava – e que não melhorou ao longo dos anos, vale salientar. Ao mesmo tempo, pensava no quanto os alunos perdiam com a minha falta de vontade e desmotivação.

Acabei saindo dessa instituição dois anos depois por motivos ainda mais sérios, que não cabem neste texto. Porém, o que aprendi com aquele ambiente foi, sem dúvida, a observar com mais cuidado as relações que construo com as pessoas, a perceber o que fazem, como e por quê.

Hoje percebo, após fazer cursos, ler textos e ingressar no Mestrado, que minha coordenadora não tinha noção do quanto as suas ações foram prejudiciais para mim e, provavelmente, para outras pessoas também. Ela não percebeu que, ao manter uma postura fiscalizadora e intransigente, provocava um efeito devastador na minha autoestima, na minha identidade profissional e na confiança que eu tinha em mim mesma como professora – e que levei dois anos para recuperar.

Aprendi, enfim, que é preciso ouvir o que as pessoas têm a dizer e, principalmente, que é preciso estar fora do conforto de uma sala fechada para conhecer e compreender o fazer do outro, única maneira possível para auxiliar efetivamente no crescimento de alguém.

RESPIRAR PROFUNDAMENTE, PONDERAR E, DEPOIS, AGIR

Eliana Ferasin Vilarrubia

*Das pedras
Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi ...
(Cora Coralina)*

Numa escola pública de São Paulo aconteceu um fato que me marcou profundamente. Atuava como coordenadora pedagógica há seis anos e além das atribuições do cargo que ocupava, às vezes, eu fazia o papel da gestão quando o diretor e sua assistente estavam fora da escola resolvendo pendências administrativas.

Naquela manhã de aula, atendia a uma professora na sala da coordenação pedagógica, esclarecendo algumas de suas dúvidas sobre registros no diário *online*, quando fui interrompida. Entrou na sala, muito impaciente, uma inspetora, dizendo que os alunos de um 9º ano haviam trancado a porta da sala, não permitindo que o professor substituto entrasse para ministrar a sua aula.

“Oh, meu Deus do céu! Agora que consegui falar com esta professora, tenho que ir até lá?”, pensei. Contudo, não poderia me furtar a atender ao caso, porque justamente naquele dia eu estava sozinha e representava a gestão escolar. Então, meio contrariada, me desculpei com a professora, adiando nossa conversa, e fui até aquela sala, onde encontrei o tal professor sentado num banco ao lado da porta trancada, aparentemente paciente, aguardando por orientação e ajuda para resolver aquele impasse.

Na verdade, acreditei que aquele poderia ser um bom momento para, mais uma vez, conversar com os alunos sobre a importância de garantir todas as aulas do dia, mesmo que o professor substituto não fosse um dos professores deles.

Diante da situação, através de um tipo de janelinha do lado da porta da sala, solicitei que os alunos abrissem a porta para que o professor pudesse entrar, mas não fui atendida. Forcei a porta, consegui entrar e percebi que havia uma aluna atrás daquela porta, a qual parecia liderar a ação. Naquele momento já comecei a me sentir desafiada.

A aluna sentou-se em sua carteira rindo do ocorrido, o que me fez sentir, além de mais desafiada ainda, irritada. Os outros alunos permaneceram quietos, olhando fixamente para mim, parecendo saber que a confusão não pararia por ali e na expectativa da minha intervenção. Se eu soubesse no que acarretaria tal intervenção, teria parado por ali mesmo, porque a situação só piorou a partir de então.

Comecei a questionar a aluna para saber por que ela tinha feito aquilo com o professor. Depois de alguma insistência para que ela se manifestasse, suas respostas partiram para a ofensa pessoal. E quanto mais o confronto crescia, mais a situação saía de controle. Ao me deparar com as ofensas que ela proferia para mim, sobre minha aparência principalmente, eu devolvia as respostas, com quase as mesmas palavras que ela usava, na intenção de que ela pudesse sentir como é ruim ser maltratada. Ao perceber que já não poderia mais usar dessa estratégia porque o conflito somente crescia, saí de cena com meu orgulho bastante

ferido. Entretanto, tinha consciência que no lugar de educadora e adulta era eu quem deveria ter o bom senso. De fato, eu já sabia que aquela aluna tinha agido de forma semelhante com outras pessoas da nossa escola e que nenhuma intervenção tinha surtido bom resultado.

Cheguei a sala dos professores contando o que havia acontecido e me mostrei muito indignada e sentida. Acredito que naquele momento, a expressão do meu rosto denunciava uma sensação de impotência. Alguns professores foram solidários comigo e outros, pelo contrário, pareciam gostar da situação de indignação pela qual eu estava passando, porque, afinal de contas, alguém da gestão tinha sido atingido pelas atribulações das quais eles tanto já tinham sofrido e reclamado, principalmente em relação àquela aluna.

Depois de alguns dias e passado o mal-estar físico e mental, refleti sobre minha reação diante do ocorrido naquela fatídica manhã. Aliás, fiquei “ruminando”... “ruminando” aquele episódio na minha lembrança por vários dias. Eu precisava saber com clareza em qual etapa eu poderia ter agido de outra maneira, ter agido de forma mais adequada para que tudo não terminasse em um conflito ainda maior. Percebi que o embate com a aluna, que parecia não temer nenhum tipo de autoridade ou adulto, não poderia ter abalado o meu bom senso, mesmo deixando a impressão de que a última palavra tinha sido dada por ela diante de seus amigos. Reconheci que eu deveria ter deixado as suas respostas ofensivas no vazio e ter adiado a conversa para um momento menos tenso.

Refleti a fim de resolver aquele conflito que havia se instaurado dentro de mim, entretanto, algo me incomodava ainda. Não estava satisfeita. Refleti mais um bocado.

Na verdade, teoricamente e devido a algumas experiências, eu já sabia muito bem que com alguns alunos não se deve ir para o confronto, principalmente diante de seus colegas! “Mas então, por que eu permiti que tudo aquilo acontecesse?” Me questionei. E então, dessa forma, mais um aprendizado foi acrescentado à minha vida profissional, isto é, sei que

estamos sujeitos a mudanças inesperadas de “clima” e a “tempestades” no espaço escolar. Contudo, é preciso estar sempre muito atento porque, além do inesperado entre as relações pessoais, um dia nunca é igual aos outros no que diz respeito ao nosso ânimo e às reações frente a situações que nos tiram os pés do chão. Compreendi que precisamos estar atentos aos outros e muito mais atentos ao nosso próprio estado de espírito.

Respirar profundamente antes de agir e reagir em conflitos envolvendo alunos passou a ser meu novo mantra no dia a dia escolar. O respirar profundamente também passou a ser o indicador de: *“cuidado, você já viu um filme parecido com esse antes e sabe muito bem como termina. Portanto, tenha calma, pondere e não permita que situações inesperadas e inusitadas terminem piores do que começaram”*.

DEVEMOS PENSAR EM INCLUIR O PROFESSOR?

Harley Arlington Koyama Sato

Eu era um jovem diretor pedagógico iniciante, com um ano de experiência no cargo, 41 anos de idade e com uma carreira de 20 anos como professor, coordenador e autor de material didático, quando fui contratado para a abertura de uma escola que tinha como meta, em alguns anos, ser uma das escolas de referência na cidade de São Paulo.

Dentro dessa estrutura, eu era o responsável pedagógico pela escola, tendo como principais centros de atenção os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A vice-diretora se preocupava mais com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando a escola foi inaugurada, em conversas com a vice-diretora, ela me dizia que enxergava, de maneira geral, a equipe da Educação Infantil como experiente, potente e crítica.

Dentre essas pessoas, uma jovem educadora, não tão experiente como as demais, estava tendo sua primeira oportunidade como professora. Ela era formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e até aquele momento, sua experiência profissional tinha sido o de auxiliar de sala de aula. Durante o tempo que ela esteve na escola, eu sabia muito pouco sobre suas competências profissionais, apenas o que seus gestores diretos me reportavam em momentos nos quais os professores eram avaliados. Nunca chegou aos meus ouvidos nenhuma crítica quanto

as suas competências em relação ao seu saber docente. Quanto ao seu engajamento com a escola, sempre a via participando dos eventos e se envolvendo com dedicação exemplar.

Um ano e meio após o início das atividades da escola, me comunicaram sobre a dispensa da professora citada anteriormente. A justificativa era de que suas competências docentes estavam aquém do que considerávamos como o necessário para fazer parte da instituição. Para mim foi uma surpresa, por que uma pessoa tão dedicada à escola seria dispensada? Isso tem que ser justificado! Fui atrás das informações e ao me aprofundar mais sobre esse processo de desligamento, descobri que a gota d'água para sua dispensa foi uma reunião de pais, na qual a professora não soube justificar uma de suas ações. Pelo que conversei com as pessoas, me pareceu que, de fato, a professora cometeu um erro.

Ainda muito incomodado, fui pesquisar mais sobre como havia sido aquele ano de trabalho para essa professora e descobri que não houve nenhum encontro de supervisão ou qualquer tipo de acompanhamento da sua prática individualmente. Outra questão que incomodava: se a professora era tão despreparada, como foi possível ela não ter tido apoio para a preparação da reunião de pais e por que ela foi encaminhada sozinha para essa reunião?

O que escutei, na época, foi que a correria do dia a dia – especialmente os incêndios cotidianos – não permitiram que nada disso ocorresse. Eu de fato acredito nessa justificativa, pois estávamos aprendendo a lidar com esse tipo de questão naquela nossa realidade.

O fato era que eu tinha que tomar uma decisão: comprar uma briga com os gestores da Educação Infantil e vetar a demissão ou não me pronunciar, deixando caminho livre para a demissão da professora.

No meu papel de diretor pedagógico, levando em conta todos os fatores que tinha em mãos, não me pronunciei. Assim, o processo seguiu seu curso e a professora foi dispensada. O fator que dei mais valor em relação aos demais foi o de que se a gestão da Educação Infantil con-

siderava que o saber docente da professora era insuficiente e que isso seria uma ameaça ao bom funcionamento da escola e da aprendizagem dos alunos, o caminho a ser escolhido era a dispensa.

Fiquei muito frustrado com essa minha decisão, pois tinha claro que a professora estava sendo injustiçada. Também me senti impotente, por não conseguir resolver a situação de forma mais justa.

Ao saber do seu desligamento, a professora se mostrou arrasada, pois, como eu disse anteriormente, era muito dedicada, assídua, adorava a escola e os alunos. Fiquei pior ainda.

Hoje, não estou mais no cargo de diretor, continuo sendo professor e dedico boa parte das minhas horas estudando formação de professores, principalmente em leituras, escritas ou debates relacionados ao mestrado que curso ou em conversas mais informais.

Até hoje penso no que aconteceu, acho que a professora foi vítima do contexto que vivíamos. Mas tem um ponto que ainda me incomoda e que é muito comum ocorrer em escolas que conheço – nós simplesmente descartamos o indivíduo tendo como prioridade a instituição, que é a escola. Falamos tanto em incluir, em esperar o tempo dos alunos, mas na prática, fazemos que isso só valha para os alunos. E os demais integrantes da nossa comunidade escolar? Ao não pensar neles, falhamos em proporcionar equidade, faltamos com empatia. Sem falar que a ação da dispensa, principalmente no contexto descrito, pode abalar a equipe que está sempre em um processo de constituição de grupo. Será que temos sempre que pensar na escola antes dos indivíduos que a compõe? Ou será que ao não leva-los em conta estamos justamente não pensando na escola? O melhor para escola é deixarmos tanto assim nossos princípios de lado?

Sei que é o tipo da decisão que se toma apenas quando a vivemos. Acho que se hoje eu estivesse nesse lugar de diretor pedagógico pensaria bem diferente para tomar a decisão, que seria feita de forma muito mais consciente e com reflexão muito mais estruturada, mas ainda com dúvidas.



DAR A VOLTA POR CIMA, DESISTIR NUNCA

Ivonete Sampaio Rosa de Araújo

O ano era 2017 e o mês era agosto. Era o período de replanejamento das escolas estaduais. Estava empolgada, afinal, precisava receber os professores com muito entusiasmo. Para tanto, era necessário preparar uma boa recepção, providenciar os materiais adequados no intuito de que aqueles dois dias fossem produtivos e ao mesmo tempo motivadores. Eu tinha como objetivo um segundo semestre diferente, rico em inovações e que fosse um sucesso para alunos, professores e equipe gestora.

Assim, junto com a equipe gestora – composta pela coordenação e vice-direção – pesquisamos um bom documentário para ser apresentado em um dos dias, e para o outro dia conseguimos uma psicóloga para fazer uma palestra. Tudo foi preparado com muito cuidado e capricho.

A pauta foi organizada de modo que no último dia fossem registrados os projetos que seriam trabalhados no próximo semestre, sendo que no primeiro dia havíamos proposto aos professores rever seus planos anteriores e identificar as ações que não tinham sido realizadas no primeiro semestre, bem como propor sugestões de projetos didáticos. Mas as sugestões não vieram.

Diante disso, resolvi apresentar o que eu e os outros gestores havíamos pensado. Levei uma “carta na manga”. A proposta era que fizéssemos uma “Feira de Profissões” na qual os alunos pudessem pesquisar

as mais diversas carreiras tanto no contexto da comunidade como fora. O propósito era que os mesmos pudessem pensar no futuro, bem como despertar sonhos. A ideia era integrar a família, convidando pais de alunos para falarem de suas experiências profissionais.

No entanto, a proposta da gestão não foi bem aceita pelo grupo e deu-se início a uma acalorada discussão. Foram momentos tensos, quase todos os professores se manifestaram contrários à ideia. Eles alegaram imaturidade dos alunos, diziam que ainda não era o momento para essa atividade, pois eles eram despreparados e muito infantis.

Confesso que fiquei chocada com aquela reação do grupo. Minha visão era totalmente contrária a deles. Para mim, os alunos poderiam trabalhar o tema “Feira de Profissões” sem dificuldades, pois eram jovens dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Então, diante do clima desconfortável e do debate acalorado dos docentes entre si e com os gestores, tive a impressão que havia cometido um erro e me senti muito mal. Fiquei tão perplexa e sem entender aquela reação que coloquei um ponto final na discussão e dei a reunião por encerrada.

A partir daquele momento o meu desejo era de abandonar a função de diretora. Naquele dia, ao chegar à casa, abalada e abatida, não tive como esconder a minha frustração. Meus filhos tinham acompanhado minha preparação para aqueles dias de replanejamento e queriam que eu explicasse por que eu estava triste.

Passei alguns dias com as “feridas abertas”. Era exatamente assim que me sentia. Após alguns dias deprimida e desmotivada, minha filha disse: *“mãe, levanta a cabeça, sacode a poeira e dá a volta por cima, não é da sua prática desistir”*.

Quando ouvi essa frase passei um tempo refletindo sobre os anos de experiência que obtive ao trabalhar como coordenadora pedagógica, como vice-diretora e desses nove anos como diretora. Após toda essa

reflexão, me agarrei a um fio de esperança. Recordei-me de uma afirmação de Paulo Freire “de que a educação muda vidas” e eu, de fato, acredito na educação como a forma de emancipação da pessoa. Por isso, não podia desistir.

Para isso, passei a pesquisar um curso com o propósito de me sentir mais segura das minhas práticas como gestora e convicções pedagógicas.

E foi no mês de outubro, que encontrei no Formep o que procurava. Fiz a inscrição no processo seletivo e ao ser convocada, não medi esforços para ingressar no curso de Mestrado Profissional. Ao escrever este relato, já na metade do curso, aprendi muito. Estudando, entendi que no incidente que vivenciei, talvez precisasse compartilhar mais as decisões, perceber que para um mesmo fato existem muitas experiências, olhares e expectativas diferentes das minhas; compreendi que as pessoas trazem consigo as suas representações, e nas suas falas expressam suas crenças em relação aos sujeitos, neste caso os alunos.

Cada vez fica mais evidente para mim a importância de conhecer o grupo docente. Aos poucos busco entender sobre cada um deles analisando sua identidade, sua cultura e sua formação. Ainda existem fragilidades a serem superadas. Independentemente de quais sejam, é importante prosseguir, pois nada justifica deixar de acreditar nos sonhos de “meninos e meninas” que estão na escola sob a nossa responsabilidade de oferecer uma Educação de qualidade.



ENTRAVES NA CONDUÇÃO DA REUNIÃO DE FORMAÇÃO COLETIVA

Larissa Kenschikowsky

Em um Centro de Educação Infantil (CEI), da rede pública, fui eleita coordenadora. Vivenciei, assim, minha primeira experiência no cargo. No primeiro mês de atuação, ao pesquisar material para a formação, encontrei um documentário institucional mostrando escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com experiências e práticas diferenciadas que achei bem interessante. O objetivo de passar o vídeo ao grupo de professores era mostrar que práticas inovadoras, com uma concepção de infância integradora, podem ser possíveis na escola pública.

O vídeo apresentava práticas educativas e projetos que envolviam a exploração de espaços e da natureza. Apresentava a organização de ambientes que favoreciam a aprendizagem e a expressão das diferentes linguagens infantis. Era bem aproximado ao que eu percebia ser necessário trabalhar com aquele grupo.

Assistimos a esse vídeo no encontro semanal de formação e, após seu término, aconteceu o que eu não esperava: as professoras se puseram a fazer severas críticas. Disseram que a realidade das escolas do vídeo era bem diferente, que os projetos ali apresentados já eram consolidados e que as escolas eram favorecidas, pois recebiam apoio e assessoria de

Secretaria Municipal de Educação. Além do mais, as professoras se sentiram desprestigiadas ao interpretarem que eu estava propondo uma comparação com os profissionais apresentados no vídeo. Dei-me conta de que não realizei um planejamento para o trabalho formativo com o documentário e que não houve de minha parte uma contextualização, um roteiro de observação, tampouco uma comanda específica sobre o olhar que o grupo deveria ter para as práticas apresentadas.

Ao final daquela fatídica reunião comecei a refletir no que deu errado. Eu pouco conhecia as boas práticas já consolidadas no CEI, portanto, não foi possível realizar uma discussão prévia da realidade local além de que minha relação com o grupo ainda era recente e eu pouco conhecia suas necessidades formativas. Foi um “tiro no pé”.

Esse episódio me marcou, mas resultou em transformação. Repensei minha atuação enquanto formadora. Procurei aprimorar o olhar a respeito do grupo e de suas necessidades, valorizar as boas práticas e a história dos profissionais. A partir daí passei a pesquisar e a estudar com o objetivo de encontrar melhores caminhos para as ações formativas.

ALUNOS DESAFIADORES: REFLEXO DE SITUAÇÕES SOCIAIS DENTRO DA ESCOLA

Larissa Kenschikowsky

Em uma escola pública de Educação Infantil eu era professora com aproximadamente sete anos de experiência. Naquele ano eu tinha uma turma de 35 alunos, com faixa etária de cinco anos, entre eles um autista. Os dias não eram fáceis. As crianças me davam muito trabalho!

Uma das crianças, Felipe¹, vivia em um abrigo para menores que havia nas proximidades da escola após ter sido retirado da guarda da mãe, por esta ser usuária de drogas e deixar os filhos em situação de abandono.

Na escola, Felipe era um menino muito desafiador, não aceitava limites e desorganizava diariamente o trabalho com a turma. Apresentava comportamentos agressivos, era resistente a seguir regras de convivência e rotina. Constantemente saía sem autorização, corria dentro da sala de aula, rabiscava as atividades dos colegas, derrubava as mochilas no chão e batia nos outros. Reclamações das crianças sobre ele não faltavam.

Mesmo diante de tal cenário, eu cobrava de Felipe respeito e obediência. Nas vezes em que eu não conseguia controlar a situação, recorria à inspetora de alunos. Ela o levava para a sala da coordenação, aonde fazia um desenho, ganhava um adesivo e era redirecionado para a sala. Outras vezes, chamavam uma servente que tinha mais facilidade de se

1 Nome fictício.

aproximar dele, porém, para isso ela lhe dava atenção e oferecia algum doce ou uma bala.

Assistir a essas ações me incomodava. E como incomodava! Na qualidade de professora, já havia manifestado que gostaria que Felipe fosse repreendido e redirecionado para a sala de aula. Na minha concepção, discipliná-lo era necessário e a conduta da coordenadora ou da servente causa-me a impressão de que estavam reforçando o mau comportamento, premiando-o com doces e adesivos.

A escola tinha uma organização que em minha opinião era bem questionável, pois no horário de saída da tarde toda a equipe gestora já havia ido embora, permanecendo apenas os professores e o pessoal do apoio para enfrentar todos os problemas que viessem a surgir.

Certo dia, no momento da saída, fizemos costumeiramente as filas para esperar a chegada dos pais no pátio, que era compartilhado com o refeitório. Felipe começou a bater e chutar gratuitamente diversos colegas. Corria e quando eu tentava repreendê-lo, saía engatinhando por debaixo das mesas. Desafiava-me a cada intervenção verbal. Eu, impaciente e angustiada com a falta de controle da situação, pedi que a servente me ajudasse a contê-lo.

Naquele momento ela me disse que o problema de Felipe era “falta de colo”. Eu discordava, pois no meu entender isso não ajudaria.

Quando conseguimos pegá-lo, Felipe ficou enfurecido. Começou a me dar diversos tapas e a chutar minhas pernas. Para me defender estiquei meus braços e segurei-o pelos punhos na tentativa de contê-lo e mantê-lo afastado do meu corpo. Fora a primeira vez que fui agredida dessa forma por um aluno e não sabia o que fazer.

Apesar de muito nervosa eu ainda tinha a intenção de acalmá-lo, então, sem ajuda, o levei para a secretaria em busca de um ambiente mais clamoroso e silencioso. Ficamos ali, somente os dois e eu repetia para ele: “você precisa se acalmar”. Tinha a intenção de conversar e orientar,

mas eu não conseguia dizer mais nada. Transcorrido alguns minutos a educadora do abrigo chegou para buscá-lo, porém, ela já havia passado pelo pátio e recebido a informação do ocorrido.

Quando ela adentrou a secretaria e o viu tentando me chutar novamente, iniciou-se uma cena, para mim, de horror. Assisti a um episódio de truculência sobre uma criança indefesa de cinco anos. A funcionária pegou Felipe agressivamente com uma das mãos pelo pescoço e o puxou para longe de mim. Passou a proferir frases com intenções punitivas e disciplinantes, que me pareciam agressivas e inadequadas para uma criança, tratando-o como um marginal. Com isso, o menino começou a gritar, chorar e clamar pela mãe. Fora a primeira vez que o ouvi mencionar a mãe ... Naquela lamentável situação... E assim Felipe foi levado, aos empurrões pela funcionária do abrigo que, além de tudo, exercia o cargo de educadora.

Ao saírem eu fechei a porta e chorei. Precisei de uns minutos sozinha... Me recompus e fui para casa, abalada.

Embora a escola não tenha abordado o assunto e eu tenha me sentido desamparada frente ao ocorrido, passei a refletir sobre minhas ações. Comecei a entender que da maneira que eu vinha agindo com aquela criança – com uma abordagem controladora e punitiva – não resolveria o problema. Afinal, tive uma demonstração do quanto ele já deveria ser punido no local aonde vivia.

Passei a me dar conta sobre as necessidades daquela criança sob um outro olhar. Tão pequeno já vivia uma realidade tão dura. Eu não havia compreendido, de verdade, as condições de abandono e as situações hostis que Felipe já vivenciara com somente cinco anos de idade. Então, as palavras da servente, de que Felipe precisava de colo, passaram a fazer sentido. Ele precisava de afeto, escuta e um olhar atento a suas necessidades.

A partir desse incidente pude me questionar. Poderia essa criança confiar nas pessoas? Possivelmente, ao receber um doce ou um adesivo

Felipe reconhecesse ali um pouco de carinho e permitisse maior aproximação.

Esse foi um dia, dentre muitos que foi transformando meu olhar sobre a infância, o cuidar e da afetividade. As formações pelas quais passei possibilitaram a construção de uma concepção mais humana e acolhedora que hoje me fazem acreditar que existem inúmeras possibilidades educativas para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades de convivência no ambiente escolar.

Até hoje carrego comigo aprendizados desse relato, e que me fazem olhar de outro jeito para as crianças que recebo na escola. E sempre reflito: como esperar a docilidade e a amabilidade de uma criança que vive e sofre com uma realidade social tão violenta? Buscar a disciplina a partir do controle dos corpos infantis em sala de aula trará soluções?

DILEMAS DE UM COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE

Maria Aparecida Costa Silva

Neste relato registro um episódio que aconteceu comigo ao ingressar no cargo de Coordenadora Pedagógica em uma rede municipal de ensino. Da noite para o dia, me deparei saindo da zona de conforto de professora de Inglês, por mais de 10 anos, no Ensino Médio, e assumindo o cargo de formadora em uma escola de Educação Infantil com 14 professores. O fato é que elas eram iniciantes na rede assim como eu, mas tinham a vantagem de ter experiência na pré-escola.

Nesse contexto de inexperiência, minha vontade era de acertar. Mas aconteceu uma ocorrência que, na ocasião, me afetou: no mês de novembro, recebi da Secretaria da Educação a orientação de que a equipe gestora teria que fazer uma avaliação com os professores sobre alguns eixos de trabalho, dentre eles o plano de formação. Eu não sabia que esta era uma prática comum da Rede e que anualmente as instituições de ensino eram avaliadas.

Na última reunião pedagógica do ano, era o momento de os professores avaliarem o trabalho da coordenação. Ainda sinto a tensão e a vontade de nunca mais voltar àquela escola. Ao ler os resultados fiquei espantada, embora alguns indícios já mostrassem que algo não estava

bem, mas não imaginava a gravidade. Os professores avaliaram que as leituras de textos em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) não fizeram sentido para eles e não contribuíram nas ações educativas. Vi-me numa situação complicada, pois além da avaliação por parte do grupo haveria a exposição diante da Secretaria da Educação.

Naquele momento, acreditei que eu não tinha condições para continuar no cargo, me senti frustrada, numa situação de desamparo. Fiquei tão abalada que até pensei em me exonerar do cargo.

Embora já tivesse experiência no magistério, a minha prática fora em outra modalidade de ensino. Continuei questionando se deveria continuar ou não, visto que a Rede Municipal trabalhava com diretrizes distantes das quais eu estava ambientada. Eu havia terminado, há pouco tempo, a complementação pedagógica, mas esta não dava tanta base para o trabalho de coordenação.

Na ocasião em que iniciei a nova função, como eu não dispunha de experiência na coordenação e formação de grupos, encontrei como saída e estratégia que deu origem à avaliação: levar textos para serem lidos nos HTPCs. Pesquisava teóricos que tratavam da Primeira Infância e, mesmo sem ter me apropriado dos conceitos, encontrei na leitura coletiva a segurança que precisava para realizar os encontros com os professores. Não conseguia ver tantos avanços, pois os encontros formativos decorriam de reflexões superficiais com pouco aprofundamento. No entanto, aparentemente tudo transcorria bem, a minha impressão era de que os professores estavam aprovando a estratégia utilizada. Os mais experientes contribuíam com algumas discussões relacionadas às práticas, os demais permaneciam na maior parte em silêncio.

Lembro-me que a calma já me parecia estranha, mas ao mesmo tempo me fazia sentir segura, pois pensava: “E se eles perguntarem algo que eu não sei responder?”. Na minha concepção, o coordenador precisava ter prontamente as respostas para tudo. Continuei com a mesma intervenção formativa, mas intuía que não conseguíamos avançar

porque eu não tinha tanta clareza dos objetivos a serem alcançados. As especificidades da faixa etária ainda eram pouco conhecidas por mim.

Os dias foram passando e, embora eu me esforçasse muito, não estava satisfeita, pois ainda não conseguia fazer diferente, mesmo não sabendo o que queria exatamente fazer. Além disso, me sentia muito sozinha e sobrecarregada com tantas responsabilidades. Alguns dias foram difíceis sair de casa para ir ao trabalho, meu comportamento havia mudado, estava introspectiva, sem ânimo e com o desejo de sair daquela escola, estava muito infeliz.

Com as relações abaladas, entendi que seria melhor vivenciar outras experiências. Transferi-me de escola. Mantive o compromisso de melhorar minha prática todos os dias, passei a estudar mais sobre as especificidades da modalidade de ensino, planejar melhor as formações e ativar a escuta do grupo.

A partir daquela avaliação, tenho buscado fortalecimento nas pesquisas e no grupo de coordenadores pedagógicos mais experientes, organizamos grupos de estudos, compartilhamos materiais pedagógicos e socializamos boas práticas realizadas nas escolas para alinhamento de rede. As palestras com pesquisadores da Primeira Infância e pesquisa de campo também têm sido fundamentais neste percurso de formadora da Educação Infantil.

Tenho aprendido a não avaliar o produto final, mas o processo em que a base está sendo construída. A cada tema discutido ou a cada evento paramos para avaliar e replanejar. Todos são corresponsáveis e assumem o compromisso de tornar os espaços coletivos potentes para aprendizagem, além de também serem responsáveis pela sua profissionalidade e pela busca e produção do conhecimento. Todos falam, todos participam. Passei a convidar, eventualmente, um observador para dar o *feedback* das formações e tenho colhido frutos.

Com este novo grupo de professores percebo minha identidade se constituindo, sinto que os professores se sentem seguros sob a minha

coordenação e que confiam na autoridade pedagógica. Hoje, entendo que uma escola não se faz apenas com o coordenador pedagógico, professores e diretor, mas com todos os atores do processo educacional. Não posso trabalhar apenas acreditando nas minhas expectativas de que tudo está sob controle, é preciso ler nas entrelinhas e enfrentar o desequilíbrio buscando apoio, mesmo por vezes não tendo de imediato. Pressupor que as pessoas tenham a mesma sensibilidade pode ser um equívoco. Eu poderia ter falado para os professores que eu precisava que olhassem para mim como uma profissional inexperiente e que necessitava de ajuda nessa travessia.

MOMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DO HTPC

Priscila Conceição Gambale Vieira Matos

*As mais belas descobertas
ocorrem quando as mesmas coisas
são vistas com um novo olhar.*
(Malu Schneider)

Em 2010 iniciei meu trabalho como coordenadora pedagógica em uma Escola da rede municipal onde eu atuava como professora adjunta há três anos. Minhas expectativas eram enormes quanto ao desenvolvimento do novo trabalho. Eu, como coordenadora iniciante, tinha o desejo de querer fazer tudo da melhor forma possível.

Planejava os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) com o objetivo de levar os teóricos da educação para o grupo de professoras, sempre realizando a leitura dos textos na íntegra, pois foi assim que aprendi na minha graduação. Assim, nos momentos de reunião, ora realizávamos leitura compartilhada, ora uma professora lia o texto entregue por mim e, em certos momentos, eu fazia algumas intervenções.

Achava que esse era o melhor modo de trabalhar a teoria com os professores, planejava os textos e os levava para a leitura em grupo. Até que um dia a diretora da unidade escolar participou de um HTPC para avaliar minha metodologia.

Nesse dia, o HTPC ocorreu normalmente, achei que estava tudo sob controle, planejei o estudo, entreguei a pauta do encontro juntamente com o texto e realizamos a leitura compartilhada. Tinha a sensação de ser a melhor coordenadora do mundo, em certos momentos até vinham pensamentos de que eu estava arrasando. Ao finalizar a reunião, a diretora me chamou para uma devolutiva em sua sala, entrei confiante, pois na minha perspectiva eu tinha me saído muito bem nesse encontro de formação, assim como nos outros. Entretanto, para a minha surpresa, esse sentimento durou até ela começar a fala sobre a minha metodologia.

Eu estava esperando elogios por parte da minha diretora, mas o que eu recebi foi uma grande decepção. Ela me questionou sobre a forma como eu estava conduzindo o encontro: *“Priscila, o que você poderia fazer para aproximar mais a prática da sala de aula com esses momentos em HTPC? Percebi que as professoras precisam de uma formação que auxilie na prática pedagógica do dia a dia, e somente a leitura de textos não contempla a realidade do cotidiano escolar.”*

Eu não sabia o que responder, porque para mim estava fazendo da melhor forma possível. A diretora fez ainda outros apontamentos e, para cada palavra dita, eu tinha a sensação de aumentar o buraco em minha frente. Tive vontade de sair correndo daquela escola e nunca mais voltar.

Ao sair da sala da direção entrei em grande conflito, meus pensamentos buscavam explicações sobre a percepção dela. Um sentimento de incompetência tomou conta de mim, um misto de tristeza e frustração profissional e fiquei imaginando que todo o meu trabalho não tivera nenhuma importância para os professores.

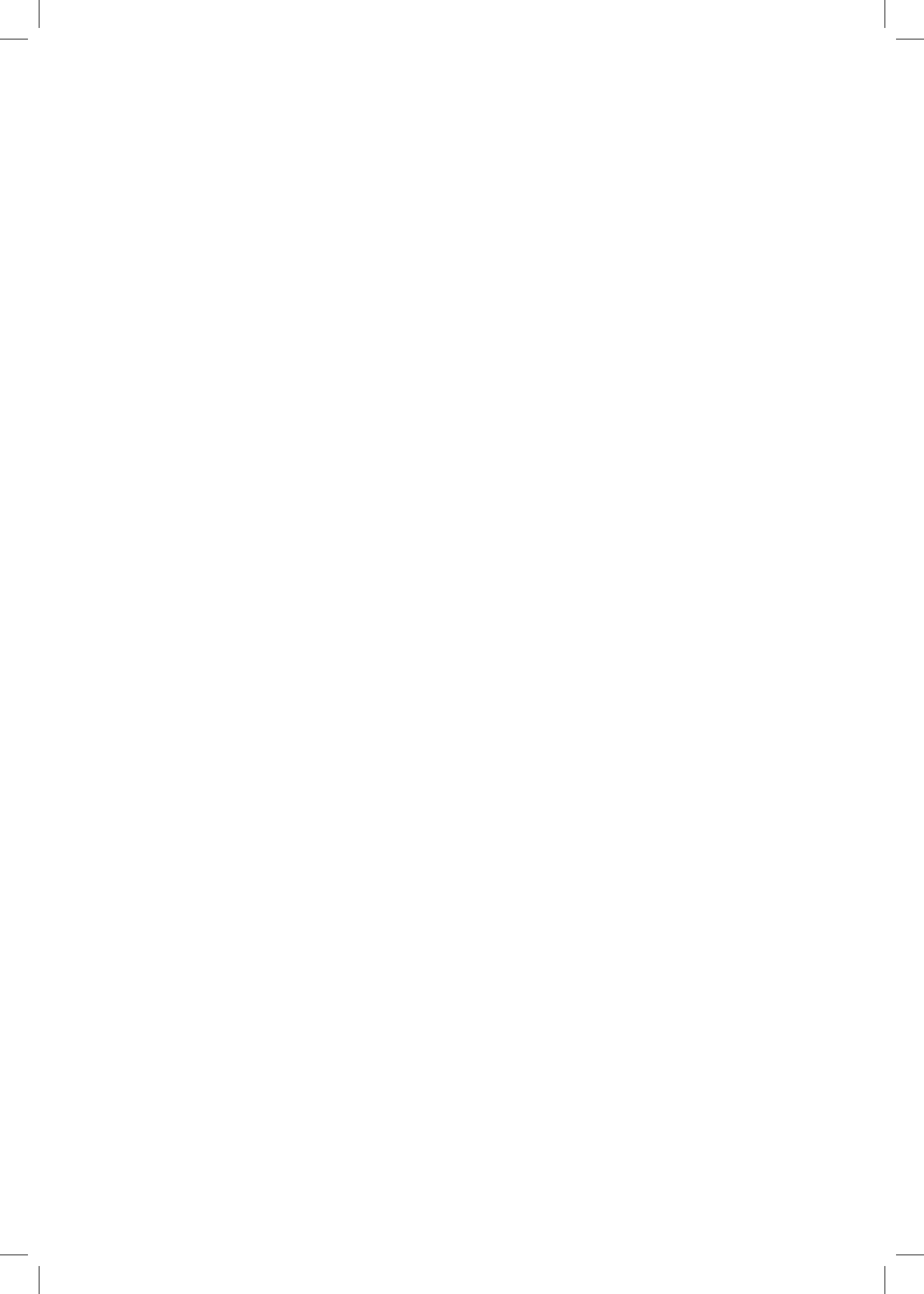
Com o tempo, deixei a mágoa de lado e refleti sobre as palavras da diretora. Percebi que – como coordenadora – eu precisava mesmo me aproximar da prática em sala de aula. Eu só não sabia como fazer isso. Então passei a buscar estudos sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

Aos poucos fui compreendendo que o trabalho colaborativo seria a melhor maneira de realizar a formação com o grupo docente. Gradativa-

mente mudei a minha prática de formação, buscando primeiro ver a real necessidade que os professores precisavam no momento, aproximando os estudos teóricos do cotidiano escolar e da realidade da nossa escola.

Foi notória a aceitação do grupo, pois os professores sentiam a necessidade de compartilhar suas práticas de sala de aula, suas dificuldades e os enfrentamentos do dia a dia. Passamos a realizar estudos de casos dos nossos alunos e a partir desse olhar, completamos com a teorização da nossa prática.

Ao relembrar esse incidente ocorrido no início da minha carreira profissional percebo o quanto ele foi importante para mim; foi um momento marcante de reflexão que mobilizou a mudança da minha prática. Impulsionada por esse episódio, aperfeiçoei meu papel de formadora de professores, além da aproximação e relação profissional e afetiva que estabeleço com o grupo de professores.



PARA SE FORMAR É PRECISO SE HUMANIZAR

Tais Romero

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro.

(Mikhail Bakhtin)

Como assessora pedagógica tenho a oportunidade de conhecer realidades diferentes e professores em contextos diferentes. Essa diversidade enriquece a minha prática e me transforma como pessoa, cada vez que me encontro com um grupo para uma formação.

Um grupo marcou a minha história como formadora e uma coordenadora mudou a história desse grupo.

Para cada encontro mensal eu recebia da direção um tema que deveria ser abordado e estudado com a equipe de coordenadores e orientadores, portanto, não havia uma construção a partir de vivências e experiências dos participantes, nem um espaço para aprofundamento e reflexão sobre a própria prática.

Em um desses encontros pedagógicos fui surpreendida pela fala da diretora: “Repare bem na coordenadora da Educação Infantil, quero

a sua opinião, penso em demiti-la porque não se relaciona bem com a equipe, não é simpática, não interage com ninguém.”

Entrei na sala em que todos já estavam reunidos e sem disfarçar olhei fixamente para aquela mulher, que estava com os olhos baixos, sentada quase fora da roda. Ao vê-la, eu tive a impressão que estava olhando para ela pela primeira vez. Por dois anos, a cada dois meses, eu encontrava com aquele grupo, nós já tínhamos construído uma relação potente, pelo menos era nisso que eu acreditava, porém, naquele momento, percebi minha fragilidade como formadora e doeu, doeu reconhecer que aquela invisibilidade revelava mais sobre mim do que sobre o grupo ou sobre a diretora que me pediu para que eu “reparasse” na coordenadora.

Poxa vida, reparar, não! Este não era e não é o meu papel como formadora e eu não poderia deixar que as pessoas esperassem de mim que eu simplesmente validasse uma sentença já decretada: a demissão da coordenadora. Fiquei tão incomodada que, pela primeira vez, antes de iniciar o que já estava planejado e aprovado pela direção, tomei a decisão de pedir aos participantes que levassem para o encontro seguinte uma apresentação com a consigna: O que você gostaria que as pessoas soubessem sobre você e que ainda não sabem?

Nunca antes me fez tanto sentido o que escreveram Freire et al. (1998, p. 23):

Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para sistematização do conteúdo em estudo.

Eu sentia que até aquele momento eu não tinha proposto para aquelas pessoas nenhum encaminhamento ou intervenção que contribuísse para a constituição de um grupo.

No dia da socialização das tarefas, eu pensei que a coordenadora silenciosa não fosse conseguir falar, ou que ela faltaria ou simplesmente que ia dizer que não fez, entretanto, para minha surpresa, ela fez, todos fizeram, todos participaram, todos tinham coisas para contar e falar e, aos poucos, foram se dando conta que não se conheciam, não sabiam quase nada um do outro.

Quando chegou a vez dela, me lembro de que ela se levantou, atravessou a roda em que estava o grupo, olhou firme para todo, suspirou fundo, ergueu a cabeça como se estivesse tomando folego e começou a falar:

Minha mãe era faxineira em uma escola particular, quando eu completei 10 anos, a dona da escola fez uma proposta para ela, me daria uma bolsa de estudos se eu ajudasse na limpeza.

Então, eu esperava os meus colegas irem embora para limpar o pátio, ninguém sabia que eu ajudava na limpeza, me escondia e enquanto eu limpava, comia os restos dos lanches jogados no chão, porque era a única maneira de comer coisas que em casa eu não tinha para comer.

Cresci me sentindo inferior a todas as pessoas que me rodeavam, me escondo porque sinto vergonha do meu peso, da minha imagem e não me sinto merecedora do cargo de coordenação.

Nesse momento, todos estavam muito emocionados e, em silêncio, foram abraçá-la. Ali eu me senti sacudida, comovida e sensibilizada pela oportunidade de mediar como formadora o fortalecimento das relações que nas palavras de Almeida (2011, p. 41): “Como seres humanos necessitamos ser cuidados e cuidar.”

Eu me reconheci a formadora que eu quero ser quando vi refletido nos olhos daquelas pessoas o meu olhar, mais atento, mais cuidadoso, mais sensível e mais humano. Eu estava vendo a formadora que eu desejo ser através dos olhos deles.

Eu me senti mais humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. de. O Coordenador Pedagógico e a Questão do cuidar. *In*. ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera. M. N de S. *O Coordenador Pedagógico e Questões da Contemporaneidade*. 5. ed. São Paulo. Loyola, 2011.

FREIRE, Madalena *et al.* *Grupo – indivíduo, saber e parceria*: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998.

COLOCAR O PÉ NO FREIO AJUDOU A MELHORAR MINHA PRÁTICA FORMATIVA

Vívian Cristina Menezes Pereira Batista

O meu incidente aconteceu logo no início da minha atividade como Coordenadora Pedagógica (CP) da Educação Infantil em uma escola particular de São Paulo. Já tinha atuado por mais de cinco anos nesta função em uma escola particular no meu estado de origem, Maranhão, então já possuía experiência no cargo.

Com seis meses de atuação nesta nova escola, organizei uma semana pedagógica com discussões e reflexões sobre práticas e temas que elenquei como importantes para as necessidades do grupo. A semana foi rica em trocas e reflexões. As professoras mostraram-se motivadas e animadas com as discussões. Lembro-me de ter ficado muito empolgada com as avaliações e o retorno delas. Sentia que, a partir daquilo, conseguiria estabelecer um vínculo de trabalho produtivo com a equipe.

Já tínhamos combinado que na sexta-feira, último dia daquela semana intensa de estudos, seria o momento para organizar o calendário do ano, os horários das atividades, o cronograma de festividades e outras propostas. Pensando em otimizar o tempo e ‘facilitar’ esse momento com o grupo, adiantei-me em conversar com os professores das atividades extras, verificar a disponibilidade deles e, após a conversa com a direção, organizar os horários específicos por grupo.

Valendo-me da informação dada pela direção de que os alunos mais velhos (cinco anos) chegam mais cedo na escola e que os menores entram em um ritmo mais devagar e, algumas vezes, ainda choravam para se despedir, organizei os horários de atividades extras priorizando os mais velhos nos primeiros horários e os mais novos nos últimos. Assim, montei a planilha de horários extras e entreguei às professoras, pedindo que nesse momento, em grupo, organizassem seus demais horários: lanche, areia, horta ... Após essa orientação, fui para minha sala adiantar algumas atividades relacionadas a matrículas de alunos novos.

Depois de uns 20 minutos, uma professora – a qual, em minha percepção, se mostrava mais interessada em participar das atividades e que mantinha uma relação de escuta muito grande comigo – relatou o fato de as professoras dos grupos que ficaram com as atividades extras no primeiro horário estarem reclamando sobre esta organização. Expliquei os motivos e continuei finalizando o que estava fazendo. Depois de uns 10 minutos, a professora retorna e pede para eu ir até a sala para conversar, pois estavam ocorrendo alguns desentendimentos.

Assim, fui até a sala em que o grupo estava reunido para que pudessemos encontrar uma solução. Ao entrar, cumprimentei as professoras que ainda não tinha visto e, em meio ao burburinho, uma professora do grupo (das crianças de cinco anos), ao perceber que eu entrava na sala, olhou para uma colega, bateu com a mão na mesa e disse gritando:

— Eu não aceito fazer atividade física esse horário. Não aceito. Eu preciso que eles estejam concentrados para as atividades de linguagem.

Fiquei perplexa ao assistir aquela cena. Em muitos anos como coordenadora pedagógica nunca tinha vivenciado uma situação em que uma professora agia de forma tão descontrolada e fosse tão grosseira. Eu não soube o que falar. Fiquei assustada, desconcertada e sem saber como agir. Tenho certeza que não consegui disfarçar meu incômodo e, só expliquei que nos primeiros horários era mais complicado para os mais novos, que chegam mais tarde e, algumas vezes, dormindo. Falei

que podíamos ver o melhor horário para todos e trocar. Saí da sala sem chão, não sabia o que pensar. Na verdade, fugi da sala.

Fui para minha sala e tranquei a porta. Fiquei duas horas trancada, sem falar com ninguém. Não conseguia entender e nem como lidar com aquilo. Aguardei a chegada da diretora da escola para que ela pudesse me ajudar a sair daquela situação. Assim que chegou, conversei sobre o fato e pedi uma orientação sobre como proceder.

A diretora teve a oportunidade de conversar com a professora e comentou sobre a atitude dela, bem como sobre a minha surpresa e incômodo com a sua postura. Nesse dia, fui embora sem conseguir conversar com esta professora, era uma sexta-feira.

Na segunda-feira, assim que cheguei, chamei a professora em minha sala, disse que tinha ficado extremamente incomodada com a forma como ela falou comigo e que eu não queria estabelecer aquele tipo de relação com ela ou qualquer outra pessoa na escola. Nesse momento ela chorou muito e pediu desculpas. Disse que tinha se exaltado e que em momento algum tinha pensado em me ofender. Ouvi tudo o que ela falou, reafirmei a importância de sempre conversarmos sobre o que nos incomodava e que estava tudo bem. Que aquele fato não deveria prejudicar nossa relação profissional.

A conversa com a professora fez eu me sentir tranquila e aliviada por ter conseguido resolver a situação e mostrar a ela o quanto a sua postura tinha sido equivocada. Penso que a atuação da diretora, tendo ficado do meu lado e situado a minha intenção, foi fundamental para que a professora reavaliasse sua atitude.

Dois anos depois desse fato ter acontecido, com o intuito de me desenvolver profissionalmente, busquei o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi após estar inserida neste programa, e no momento da escrita deste relato, que passei a refletir sobre essa situação de outra forma. Quando a professora foi na minha sala e

trouxe os questionamentos do grupo, eu não valorizei a fala e o protesto delas e, através de um recado, só dei a justificativa da minha escolha. Eu considerei a minha organização como a mais coerente e sequer me preocupei em ouvir as professoras e levar em conta as questões que elas também consideravam pertinentes. Faltou empatia, faltou escuta e faltou dar voz ao grupo.

Hoje, depois de muito tempo, penso que por melhor que fosse a minha intenção, eu agi de forma centralizadora. Eu estabeleci os horários e, mesmo com o protesto, não as ouvi. Algumas vezes, quando você está na coordenação e tem um olhar de organização, toma atitudes impositivas. Quando o grupo quis conversar, optei por dar continuidade ao que estava fazendo e considerava mais importante naquele momento (captação de matrículas) e não dei importância às suas falas.

Muitas vezes, as urgências das demandas diárias me forçaram um envolvimento em várias atividades, me deixando sem tempo ou obscurecendo meu olhar sobre a prática formativa diária. Desde que tive essa percepção, tenho refletido bastante em não deixar que a prática formativa e o cuidado com o grupo sejam deixados de lado para privilegiar ações de cunho organizacional.

INCIDENTES CRÍTICOS NA VOZ DO OUTRO: UMA LEITURA POSSÍVEL

Jeanny Meiry Sombra Silva
Laurinda Ramalho de Almeida

Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
(Leonardo Boff)

Os profissionais que participaram nesta coletânea foram generosos em partilhar suas histórias. Suas narrativas vieram permeadas de emoções e sentimentos agradáveis ou desagradáveis, o que era de se esperar, dado que a solicitação feita era de que buscassem na memória um fato que lhes foi significativo.

As micronarrativas reunidas evidenciam, de forma poderosa e inspiradora, como os profissionais aprendem uns com os outros em diferentes situações e contextos. Por meio da leitura e análise destas, os leitores fazem com o narrador o caminho da reflexão sobre seus processos de aprendizagem, os impactos de determinadas experiências educativas, os problemas e as dificuldades que os professores enfrentam ao longo da sua carreira, as estratégias que utilizam na tentativa de superá-los, a importância de práticas colaborativas e muitos outros aspectos da vida profissional.

A partir dos relatos dos Incidentes Críticos (ICs) e do processo grupal de socialização, é possível considerar que estes podem ser utilizados em outras situações formativas, agora não mais como relatos autobiográficos de episódios altamente significativos, mas como casos vividos por educadores que possam desencadear discussões de questões desafiadoras no contexto escolar. Nesse sentido, agrupamos os incidentes em três categorias para usos futuros.

• Entraves na condução da reunião de formação docente: desafios enfrentados por coordenadores pedagógicos

Nossa experiência trabalhando como e com coordenadores pedagógicos nos permite afirmar que muitas das situações mais desafiadoras enfrentadas por esses profissionais ocorrem em momentos de formação com o coletivo de professores. Este é o foco dos incidentes relatados por Doselene, Larissa e Priscila. Em comum estava o desejo de acertar, de preparar uma boa pauta formativa. Estudaram, se planejaram, organizaram os espaços para receber o grupo. No entanto, inesperadamente, ouviram reclamações, comentários sarcásticos e avaliações negativas.

Doselene, deixando-se levar pelas provocações de uma professora de seu grupo, afirma: *“a irritação tomou conta de mim; de repente me vi digladiando. Ela de um lado dizendo que eu havia feito alguns apontamentos que a deixaram muito chateada. Eu do outro, numa total situação de descontrole por não esperar uma atitude dessas”*. Mesmo imbuída de boa intenção em realizar uma atividade formativa, entra num embate de palavras, agravando uma situação que já estava tensa.

Talvez, posteriormente, quando os ânimos estivessem mais calmos, valesse a pena para esta coordenadora refletir no que estava por trás do comportamento da professora. Será que a irritação dela era somente em relação aos apontamentos que a CP fez em seu registro? Ou seria de outra natureza?

Doselene cumpria uma ação normativa, isto é, atendia a uma demanda institucional ao solicitar que os professores preenchessem seus registros. Não raramente, muitas demandas escolares são provenientes de outras instâncias, como é o caso da escola pública, que precisa atender às exigências de políticas educacionais. Tais políticas, frequentemente, impõem “pacotes prontos de soluções” por meio do cumprimento de ações. Será que não residia aí a resistência da professora? Talvez seu descontentamento não estivesse em realizar a atividade, mas em ter que fazê-la para cumprir uma exigência que não havia se originado no contexto de sua escola. É importante compreender o que os professores pensam ao receber tais demandas, pois conforme Mainardes (2006, p. 50) “reside nessa interpretação processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delimitamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”.

Larissa, por sua vez, relata sua preocupação em garantir o momento da reunião um espaço formativo e para isso buscava referenciais teóricos e materiais pertinentes. Certa ocasião planejou desenvolver no encontro a estratégia tematização da prática. Ela conta em seu texto o esforço que fez para encontrar um vídeo adequado à sua intencionalidade formadora, elaborou cuidadosamente a pauta e já pensava na continuação do assunto. Por fim, foi para o encontro confiante de suas ações. No entanto, as coisas não aconteceram como ela havia planejado. Durante a reunião, os professores fizeram severas críticas e mantiveram uma postura de enfrentamento. A CP se sentiu incompreendida e ao mesmo tempo desapontada consigo mesma, pois afirma: “foi um tiro no pé”.

O relato de Priscila revela um processo de desconstrução de um entendimento jamais refletido em relação à maneira de conduzir a reunião de formação: “Para mim, esse era o melhor modo de trabalhar a teoria com os professores”. É possível perceber que a concepção de formação docente implícita nesta afirmação é de que basta instrumentalizar o professor com conteúdos teóricos para a renovação da prática. Nessa perspectiva, “o profissional docente não é visto como um produtor de

conhecimento, mas como um consumidor do que é produzido pela ciência, e enquanto técnico sua ação se reduz à utilização de decisões tomadas por outros especialistas” (ANDRÉ, 2012, p. 12).

Levou um tempo para que Priscila pudesse compreender que a formação do professor não se dá em momentos distintos – primeiro a formação teórica e depois a experiência prática –, mas no diálogo da prática com a teoria, “no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (NÓVOA, 2002, p. 54). Essa tomada de consciência não se fez de forma automática, foi desencadeada por um processo reflexivo que a impulsionou a investigar maneiras de ‘fazer diferente’. O mesmo movimento ocorreu com Larissa: “*dei-me conta que não realizei um planejamento para o trabalho formativo*”. O estudo e a autoformação as fortaleceram como profissionais.

A insegurança, a frustração e o desapontamento de Larissa e Priscila não foram decorrentes de características pessoais, mas da indisposição do sistema educacional para investir na formação para a coordenação. Ainda assim, elas procuraram, por sua conta, formação para aprimorar sua atuação.

Ao relatarem os incidentes que vivenciaram durante a condução das reuniões formativas, as três coordenadoras evocaram o papel dos outros com os quais se relacionaram nos diferentes meios e nas relações interpessoais. Um ponto recorrente em seus relatos é o da importância dessas relações, seja para fortalecer, seja para barrar ações formativas. Embutido nessa questão está o papel das emoções. Conforme Bolívar (2002, p. 8), a dimensão afetivo-emocional é fator preponderante no desempenho profissional; tal dimensão “não pode quedar à margem, como um aspecto meramente anedótico, mas assumir sua função de primeira ordem”.

Investir em estratégias formativas que façam referências às histórias dos professores pode ser um caminho para as pessoas se conhecerem e desobstruir entraves nas relações interpessoais na escola. Dispositivos

de formação como Diário de Itinerância, Incidentes Críticos, narrativas orais ou escritas sobre experiências, tais como outros mencionados por Silva (2019), podem desencadear proposições, iniciativas, sentimentos e inquietações que possibilitam a confrontação com outras opiniões e referências. Seja qual for a estratégia formativa, é importante oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de intersecção com seus pares. Nessa dinâmica, convive-se com a declaração de incertezas e angústias, o enfrentamento das dificuldades, enfim, rompe-se com o isolamento, e se promove um movimento de interlocução capaz de melhorar as relações.

• Memórias da docência

No processo de constituição identitária dos profissionais que atuam na educação, independente da instância (direção, coordenação, orientação educacional) entram características da docência, pois essas sustentam sua atuação, principalmente quando ocorrem episódios marcantes no início da carreira. Inegavelmente, o início da docência é um período de muito investimento afetivo que imprime marcas na memória. Isso talvez explique o fato de Ana Claudia, Cristina, Daiane, Elaine e Larissa terem trazido lembranças de incidentes ocorridos na fase inicial de suas profissões.

Elaine descreve sua expectativa, ansiedade e cansaço, porque, mesmo se esforçando para atender as demandas da escola, não recebe da coordenação o reconhecimento devido, ao contrário, recebe críticas e penalizações. Quando isso acontece, seu entusiasmo pelo trabalho é minado ao ponto de fazê-la desistir da escola.

Larissa e Daiane relatam sua impotência diante de alunos desafiadores, crianças desacreditadas pela família, pela escola e pela sociedade e cujos comportamentos desequilibravam o trabalho pedagógico destas professoras. Além de ter que lutar pela adequação ao real, diferente do aluno ideal apresentado no curso de formação, não contaram com nenhum apoio na escola.

O enfrentamento de situações estressantes em sala de aula aliado a pouca experiência do início de carreira fizeram com que Cristina recorresse ao que compreendia ser, no momento, a forma adequada de agir com os alunos: o controle autoritário. Faltou-lhe o olhar do cuidado para com os alunos e também o olhar do cuidado da diretora ao não perceber que a fala de Cristina não era apenas para relatar um fato, mas para receber apoio naquela situação.

O apoio da direção, tanto em ordem emocional quanto em questões didático-pedagógicas, faltou no caso destas quatro professoras. A esse respeito, Almeida (2012, p. 42) remetendo-se à teoria walloniana considera que,

Nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos quanto mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós (*socius*). Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação de cuidar envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon. Como seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial. Envolve um ‘sentir com o outro’ - podemos chamar essa disposição de empatia: é perceber, mesmo em um leve indício, que algo está faltando ao outro, e que é preciso intervir.

Em contrapartida, o ouvir atento da coordenadora à observação de Ana Claudia, professora iniciante, levou a uma mudança na discussão e tornou-se um elemento altamente significativo na vida da professora. Ana Claudia relata que por não estar satisfeita com a avaliação que seus colegas professores “mais experientes” fizeram de um de seus alunos, porque era contrária às percepções e às potencialidades que ela enxergava nessa criança, ousou questionar a opinião dos colegas. E ao se posicionar relata que vivenciou um sentimento de superação “*era como se tivesse ultrapassado uma barreira antes intransponível: de um lado os experientes e do outro... eu: a novata!*” O olhar atento, tanto

de Ana em relação ao seu aluno, como o ouvir atento da coordenadora em relação à professora, fez toda a diferença nesse incidente. Atuando como um par avançado, a CP acolheu, de forma perspicaz, o comentário da professora e introduziu novamente a discussão no grupo, mudando o foco da avaliação discente.

Um ponto em comum na maioria dos textos agrupados nesta seção é a conclusão de que o investimento nas relações com os alunos, dedicando tempo para entender melhor o papel das emoções em sala de aula, possibilita melhor desempenho de suas aprendizagens. De fato, pesquisas mostram (CASASSUS, 2009) que docentes com formação sólida, avaliação sistemática, material didático suficiente, prédios adequados e famílias participativas são características importantes para o ensino. Mas um aspecto que cada vez mais vem se tornando fundamental é: ter um ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno.

Foi assim que surgiu diante de nós a informação surpreendente: o que permitia a melhor aprendizagem das crianças se encontrava no plano emocional. Encontrava-se no plano relacional, no tipo de relações, no tipo de interações entre as pessoas. Essa descoberta [numa pesquisa realizada em 14 países] permitiu consolidar a noção de que uma escola é fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe (CASASSUS, 2009, p. 204).

O entusiasmo típico do começo da profissão docente não dá conta de enfrentar as dificuldades que surgem se não houver ações na escola para apoiar o professor iniciante. E essas são, principalmente, responsabilidade do CP. Cabe lembrar que o professor é iniciante em cada segmento de ingresso, mesmo que já tenha atuado em outros, porque cada segmento de ensino apresenta demandas diferentes. Professores iniciantes necessitam que lhes sejam apresentados não só a escola em sua

estrutura física e organizacional, mas principalmente a cultura escolar, que se refere às pessoas inseridas no contexto, com suas crenças, seus valores e comportamentos (ALMEIDA, 2015).

• **Dilemas de gestores: o equilíbrio entre as demandas institucionais e as relações interpessoais**

Tornar-se um gestor não significa automaticamente tornar-se um líder. A liderança se constitui nas relações. Líder e grupo têm necessidades comuns: sentir-se valorizado, aceito e respeitado. Mas há também necessidades organizacionais para serem cumpridas, que decorrem de normas legais e da própria instituição, bem como de suas funções. O gestor tem, então, de cuidar das zonas problemáticas para usar seu tempo produtivamente tanto nas tarefas administrativas quanto na articulação do grupo docente para as demandas pedagógicas.

Nesta categoria, agrupamos os ICs de Harley, Ivonete, Eliana, Tais, Cida e Vivian. Em seus textos, estes profissionais relatam casos vivenciados enquanto gestores, cujas funções, embora diferentes, têm em comum: administrar conflitos nas relações. O conflito aqui é entendido como “[...] enfrentamentos, oposição entre duas ou mais partes, desavenças entre pessoas e grupos, divergências, discordância de ideias, de opiniões” (FERREIRA, 2010). É fato que esses sempre irão ocorrer, pois são inerentes às relações humanas. No entanto, podem ser encarados como fenômenos indicativos que fornecem elementos para ajudar a gestão a criar um plano de atuação e pensar em formas de superá-los.

O ouvir ativo (ALMEIDA, 2017) é um importante recurso para o gestor legitimar sua liderança, prevenir e atuar ante os conflitos. Foi o que fez Tais diante da difícil solicitação de validar uma sentença já decretada pelo grupo gestor da escola: a demissão da coordenadora de Educação Infantil. Ela relata:

Fiquei tão incomodada, que pela primeira vez, antes de iniciar o que já estava planejado e aprovado pela direção, tomei a decisão de pedir aos participantes que levassem para o encontro seguinte uma apresentação com a consigna: o que você gostaria que as pessoas soubessem sobre você e que ainda não sabem (Taís).

Observamos que com essa consigna seu interesse é querer compreender a parte do professor, não de apenas uma professora, mas do grupo. Ouvir atentamente o que eles têm a dizer é buscar indícios no que está por trás das falas. É ouvir não só a fala, mas o que o corpo está revelando (porque o corpo também fala). É captar o que está envolvido na mensagem, no discurso, especialmente os sentimentos presentes naquela dada situação.

Quando o gestor atua dessa forma, sua ação se assemelha ao tipo de pessoas que define Rogers (1983, p. 78):

Pessoas que foram capazes de perceber o significado do que eu dizia um pouco além do que eu era capaz de dizer. Essas pessoas me ouviram sem julgar, diagnosticar, apreciar, avaliar. Apenas me ouviram, esclareceram-me em todos os níveis em que eu me comunicava.

A experiência de Taís se contrapõe à inexperiência de Maria Aparecida, CP recém-chegada à escola, vinda de um segmento muito diferente do atual. Não contou com a ajuda dos técnicos da Secretaria que não lhe falaram da avaliação que seria feita. Mas assume que não buscou ajuda.

Enfrentando o mesmo dilema de Taís, mas numa circunstância diferente, está o IC de Harley. Este diretor se sentiu incomodado ao saber que uma das professoras de sua escola estava sendo demitida pela equipe de coordenadoras. A ele cabia uma difícil decisão, conforme relata: “o fato era que eu tinha que tomar uma decisão: comprar uma briga com os gestores da educação infantil e vetar a demissão ou não me pronunciar, deixando caminho livre para a demissão da professora”.

Como você diretor atuaria diante de uma situação dessas? Esta questão leva a outras: como ficaria a relação entre os gestores caso o diretor vetasse a decisão da equipe? A omissão é um caminho para fortalecer as relações? O que estava por trás da decisão de demitir a professora? Conforme Harley, o que a equipe gestora colocava em evidência era o que a professora não tinha capacidade de fazer, e não o que poderia fazer. Nesse contexto de fragilidades, qual o papel da escola no apoio e na formação docente?

Fortalecer a construção do coletivo da equipe gestora pode ser um caminho. O grupo precisa “falar a mesma língua”, precisa tomar decisões conjuntamente de maneira coesa. Sem perder de vista que tal coesão não necessariamente significa concordância de ideias, mas reflexão conjunta para chegar a uma proposta. Isso exige que a gestão reserve semanalmente um espaço em sua rotina para reuniões de planejamento; essas devem ser pautadas no diálogo e principalmente na escuta (SOUZA; PETRONI e DUGNANI, 2015).

É importante destacar que mesmo tendo suas atribuições legalmente instituídas, a atuação gestora se legitima quando tem o comprometimento do grupo. Outra problemática comum enfrentada pelo gestor na escola refere-se a situações de indisciplina. As relações de comportamento envolvendo aluno/professor e aluno/direção foram apresentadas por Eliana em seu IC. A autora relata um confronto vivenciado entre ela e uma aluna e como se sentiu durante e depois do conflito. Ao mencionar o ocorrido aos professores da escola, as reações foram diversas: “*alguns professores foram solidários comigo e outros, pelo contrário, pareciam gostar da situação de indignação pela qual eu estava passando, porque, afinal de contas, alguém da gestão tinha sido atingido pelas atribuições das quais eles tanto já tinham sofrido e reclamado*”.

É possível extrair várias questões deste trecho: por que professores que sempre esperam apoio da gestão, em casos assim, reagem às vezes como antagonistas do diretor? Franco (2003, p. 167) lembra que

Na maioria das vezes, muitos professores preferem encaminhar os alunos à direção e/ou ao coordenador, para que sejam aplicadas sanções a esses alunos indisciplinados. Há uma cobrança do corpo docente para que a direção da escola atue com rigor com esses alunos e, em alguns casos, cobram suspensões e, até mesmo, a expulsão da criança (ou adolescente), como forma de resolver o problema.

A afirmação deste autor remete a outra questão: Qual o papel da direção na intervenção de situações de conflito em sala de aula? Será apenas a gestão responsável? E o papel dos professores?

A medida desejável quando a escola enfrenta situações de conflitos entre alunos é pensar em um plano de ação coletiva – elaborado entre professores e direção, uma vez que projetos impositivos, vindos da gestão, acabam não sendo legitimados pelo grupo, provavelmente fadados ao fracasso (VASCONCELOS, 1998; FRANCO, 2003; VINHA *et al.*, 2017). No entanto, às vezes, esquece-se de olhar para a própria equipe: como as relações solidárias entre os profissionais da escola podem contribuir para dirimir situações de indisciplina? Como construir tais relações?

Casos de gestão como os reunidos nesta coletânea são interessantes de serem discutidos não apenas com profissionais que atuam na equipe gestora, mas também com professores, para que estes possam “ver o outro lado”, ou seja, colocar-se no papel do gestor e perceber os dilemas e as pressões que esse profissional também enfrenta em seu cotidiano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ouvir narrativas de profissionais da Educação. Esse foi o ponto de partida no planejamento da disciplina que deu origem a esta coletânea. Mas por que a escolha por tal procedimento didático-metodológico? Porque nossa vivência como formadoras tem tornado evidente a importância de valorizar os saberes da experiência, isto é, as experiências dos formandos em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Consideramos que as narrativas escritas por professores constituem uma fonte poderosa de inspiração e conhecimento, estimulando os professores-leitores a refletirem profundamente sobre as suas vidas e a sua profissão. A utilização criteriosa de narrativas em contextos de formação docente consegue desencadear a discussão sobre questões educacionais importantes e levar os professores a reexaminarem as suas perspectivas acerca do ensino e da aprendizagem.

Ao apresentar considerações sobre alguns aspectos mencionados nas narrativas dos autores desta coletânea, nosso intuito foi explorar suas experiências para apreender algo delas, mas lembrando de que cada um fará sua leitura e atribuirá sentidos ao lido em função do contexto e das marcas que traz em sua trajetória. De fato, não há respostas certas, mas caminhos. Nosso desejo é o mesmo manifestado por Bourdieu (2004, p. 142) ao concluir uma de suas narrativas sobre sua história de vida

E nada me deixaria mais feliz do que ter conseguido fazer com que alguns de meus leitores ou leitoras reconheçam suas experiências, suas dificuldades, suas interrogações, seus sofrimentos nos meus e que eles tirem dessa identificação realista, que é totalmente o oposto de uma projeção exaltada, modos de fazer e de viver um pouquinho melhor o que eles vivem e o que eles fazem.

A maneira de se trabalhar com narrativas assume perspectivas diferentes. É possível, por exemplo, utilizar a estratégia do IC num encontro de formação, no qual o formador pode escolher uma narrativa desta coletânea e partilhá-la com o grupo de professores. A escolha do IC deve ser adequada à intencionalidade do formador e ao contexto da formação.

Preparar e conduzir uma formação nesta estratégia requer alguns cuidados:

- familiarizar-se com o IC;
- identificar os possíveis pontos de dilemas ou tensões que o incidente trará;
- antecipar possíveis reações entre os participantes;
- criar um ambiente favorável para discussão, sem críticas e julgamentos;
- acolher diferentes pontos de vista sobre o IC, entendendo que estes são indicadores do que pensam os professores sobre a temática.

Caso o formador considere necessário, pode complementar a discussão com um suporte teórico mais adequado ao contexto do relato e aos objetivos da formação. Tomando o cuidado, entretanto, de não “engessar” a discussão, mas buscar nas referências possibilidades de atuação. Num movimento dialético entre teoria e prática.

É possível também estender a proposta do IC da leitura para a escrita. Por exemplo, depois de lerem e discutirem alguns relatos desta coletânea, o formador pode convidar os professores a escreverem seus próprios incidentes. É interessante que o próprio formador participe da atividade. A consigna elaborada por Almeida, conforme apresentada na introdução deste livro, é uma proposta interessante para o resgate de memórias afetivas.

Enfim, as possibilidades de trabalhar com o IC como dispositivo de formação são diversas. Para nós, o que torna singular a estratégia Incidente Crítico é o convite para que o narrador identifique na situação que o afetou os seus próprios sentimentos e a eles acrescentar o componente reflexivo e a mudança. A postura reflexiva permite ampliar a compreensão da ação, seus encadeamentos, sua complexidade. Permite ainda, pensar em abordagens de atuação diante de situações similares, o saber estratégico que nos fala Shulman (2004).

Consideramos que o uso da estratégia IC nos permitiu, enquanto formadoras, acercar-nos de parcela da realidade escolar, dar lugar a um saber que nasce da experiência desta realidade, ampliando o sentido que temos dela. Essa aproximação nos fez prestar atenção ao que muitos profissionais fazem, pensam e vivem nos corredores da escola. Mas para além dessas constatações, a estratégia nos possibilitou também por em movimento uma reflexão que nos permitiu, como formadoras, pensar o sentido da escola e nosso papel nela, aceitando suas/nossas ambiguidades, fragilidades e incertezas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda R. de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In. ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs.) *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALMEIDA, Laurinda R. de. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In. PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALMEIDA, Laurinda R. de. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In. PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- ANDRÉ, Marli. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In. ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BOLÍVAR, Antônio (org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Trad. Gilson Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CASASSUS, Juan. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FRANCO, Francisco C. A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In. PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MAINARDES, Jeferson. *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

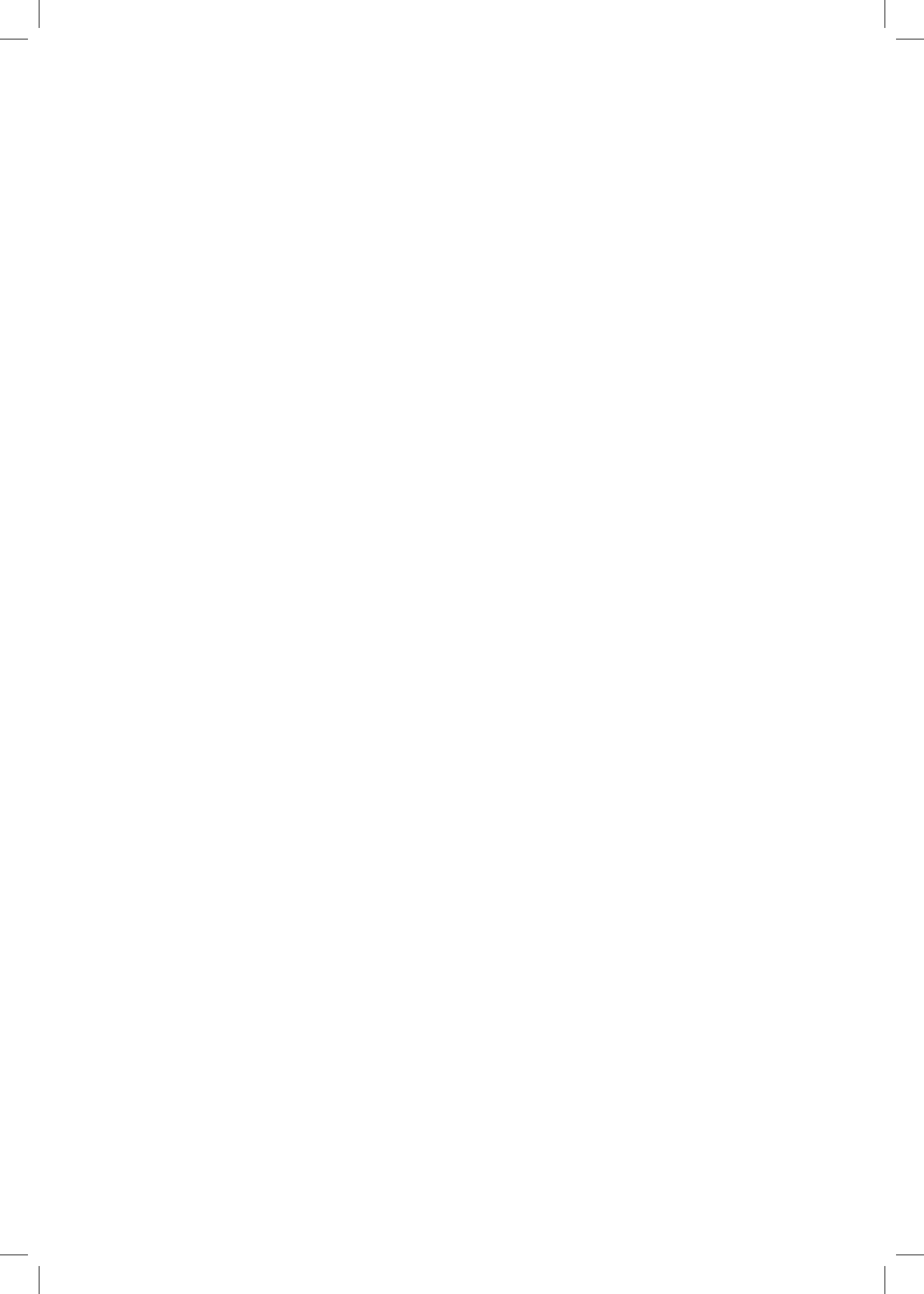
ROGERS, Carl. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.

SHULMAN, Lee S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, Jeanny M. S. *Diferentes caminhos para formação docente estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos*. 279f. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22023> Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Vera. L. T.; PETRONI, Ana P.; DUGNANI, Lilian A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In. PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VINHA, Telma *et al.* *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana. São Paulo: Adonis, 2017.



SOBRE OS AUTORES

Ana Claudia Esteves Correa

anaclaudia@mail.stance.com.br

Graduada em Pedagogia pela PUC-SP, Psicopedagoga com formação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-graduada pela UNIFRAN em Relações Interpessoais na Escola. Coordenadora de programas de viagens internacionais para adolescentes. Atualmente Orientadora Educacional e responsável por projetos de formação de professores na *Stance Dual School*. Cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Bernardete Angelina Gatti

gattibe@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Doutora pela Université de Paris VII – Denis Diderot e Pós-Doutorada na Pennsylvania State University (USA) e na Université de Montréal (Canadá). Docente aposentada da USP. Na PUC-SP atuou como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas, tendo exercido também os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa; e em 2014 assumiu como Diretora Vice-Presidente, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação. Atua como consultora para instituições voltadas à área de educação (CAPES, INEP, MEC, Secretarias de Educação, UNESCO, Fundação Victor Civita, CENPEC). Foi

membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. É membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) e atualmente é Presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) deste Colegiado; é membro titular da Academia Paulista de Educação (Cadeira nº 27).

Cristina Ramos da Silva

cristinasomar2010@hotmail.com

Graduada em Pedagogia. Pós-graduanda em Inclusão: Práticas Inclusivas e Gestão das diferenças. Também pós-graduada em Psicopedagogia e Administração de Recursos Humanos na Universidade Paulista e pós-graduada em Gestão no Novo Milênio e Neurociências na Sala de Aula, ambas no Instituto Singularidades. Trabalhou 10 anos como professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atualmente Diretora Pedagógica e Gestora no Colégio Pollux e na Escola de Educação Infantil Quacatú. Formadora de professores do Grupo Quacatú. cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Daiane Cavalcante

dai299@hotmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e licenciatura em História pela Universidade Bandeirantes de São Paulo. Psicopedagoga. Atualmente trabalha na gestão de uma escola da Prefeitura Municipal de São Paulo. cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Doselene Carvalho de Oliveira Barreto

dosebarreto12@gmail.com

Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal

de Ensino de São Paulo. Atualmente é formadora de CPs nesta rede. Cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Elaine Mathias de Castro

emdec2013@gmail.com

Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo, Pedagoga formada pela Universidade Cruzeiro do Sul. É professora desde que se conhece por gente! Lecionou Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II e trabalha, atualmente, com o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Trabalhou com formação de professores de Língua Inglesa com foco na Educação Infantil e colaborou com a elaboração de material pedagógico para escolas de Educação Infantil bilíngue. Cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Eliana Ferasin Vilarrubia

evilarrubia@yahoo.com.br

Pós-graduação em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Pós-graduação em Língua Inglesa pela Universidade São Judas Tadeu. Graduação em Letras, Licenciatura e Bacharelado, pela PUC-SP. Atualmente no cargo e função de Supervisora Escolar da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Harley Arlington Koyama Sato

harleysato@gmail.com

Bacharel e licenciado em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É formador de professores, professor de Física no Ensino Médio e em pré-vestibulares desde 1995, autor de currículos norteados pela BNCC e de livros didáticos de Física para os Ensinos Fundamental e Médio.

Foi coordenador de área no Ensino Médio, consultor pedagógico em escolas no interior de São Paulo e diretor pedagógico. Cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Ivonete Sampaio Rosa de Araújo

ivonete0404@hotmail.com

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (UNG). MBA em Gestão Empreendedora da Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Professora na Rede Pública Estadual de São Paulo. Foi coordenadora pedagógica, vice-diretora e atualmente é diretora de escola. Cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Jeanny Meiry Sombra Silva

jeanny.sombra@hotmail.com

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, mestre em Letras pela Universidade Mackenzie, pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela Unicamp e em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá. Formadora de professores e de coordenadores pedagógicos nas instituições: FUNDAP, SEE-SP, Fundação Padre Anchieta, dentre outras. Professora da educação básica da *Stance Dual School* e coordenadora do curso de pós-graduação Didática do Ensino Superior da UniÍtalo, instituição em que também atua como professora. Monitora e tutora no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP.

Larissa Kenschikowsky

larissakowsky@gmail.com

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção. Possui Especialização nas áreas de Psicopedagogia e Educação a Distância (EaD). Tem experiência na área de gestão educacional com ênfase em Educação

Infantil. Atualmente é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo. Cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Laurinda Ramalho de Almeida

laurinda@pucsp.com.br

Cursou Pedagogia e especialização em Orientação Educacional na USP; Mestrado e Doutorado em Psicologia da Educação na PUC-SP, concluindo o doutorado em 1992. Atuou como professora, orientadora educacional, diretora e supervisora na Rede Pública Estadual e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Atualmente é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), ambos da PUC-SP.

Maria Aparecida Costa Silva

cidasilvah@gmail.com

Licenciada em Letras pela Faculdade São Bernardo (FASB) e Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras (UNAR). Foi professora de Inglês na Rede Pública Estadual e em escolas privadas. Atualmente atua como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo dos Campos (SP). Cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Priscila Gambale

priscilagambale@hotmail.com

Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Conchas, em Gestão Escolar pela Faculdade Monte Alto. Também possui especialização em Psicopedagogia pela Universidade Braz Cubas. Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Pinhais e em Educação Física pela Faculdade do Clube Náutico Mogiano. Formadora de coordenadores pedagógicos da Edu-

cação Infantil da Secretaria Municipal de Ferraz de Vasconcelos, atualmente Diretora de Escola Municipal de Ferraz de Vasconcelos, membro do grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância (CRIANDO) na PUC-SP. cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Taís Romero

pedagogiasubjetividade@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Formadores. Trabalha como formadora na empresa Pedagogia Subjetividade, também é representante da escola Jardín Fabulinus no Brasil. Fez a tradução do livro Fios da Infância, publicado em 2018 pela Editora Phorte. Fez a revisão técnica do livro Arte e Criatividade nas escolas de Reggio Emilia publicado pela Editora Phorte. Assessora pedagógica em escolas de São Paulo e Paraná. Coordena grupos de estudos sobre a construção do cotidiano como espaço de vida coletiva na Educação Infantil. Diretora pedagógica na empresa Pedagogia Subjetividade. cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Vívian Cristina Menezes Pereira Batista

vivian_cris@hotmail.com

Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Dom Bosco (UNDB). cursou Pedagogia e Docência em Educação Infantil na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atuou como professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Luís, na coordenação pedagógica da Educação Infantil da rede particular da mesma cidade e Formadora dos professores da rede estadual do Maranhão no Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Atualmente atua como coordenadora pedagógica da Educação Infantil na rede particular na cidade de São Paulo. cursando o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

