

**FORMANDO FORMADORES PARA A
ESCOLA BÁSICA DO SÉCULO XXI:
RELATOS DE PESQUISA III**

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.

COMITÊ CIENTÍFICO:

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil (Unitau – Taubaté)
Ana Maria Saul (PUCSP – São Paulo)
Bárbara Sicardi Nakayama (UFSCar – São Carlos)
Clarilza Prado de Sousa (PUCSP – São Paulo)
Giseli Barreto da Cruz (UFRJ – Rio de Janeiro)
Gláucia Signorelli Gonçalves (UFU – Uberlândia)
Laurinda Ramalho de Almeida (PUCSP – São Paulo)
Laurizete Ferragut Passos (PUCSP – São Paulo)
Lílian Maria Ghiuro Passarelli (PUCSP – São Paulo)
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (PUCSP – São Paulo)
Neusa Banhara Ambrosetti (Unitau – Taubaté)
Simone Albuquerque da Rocha (UFMT – Rondonópolis)
Vanessa Moreira Crecci (CUMML – Ribeirão Preto)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sanches, Emília Maria Bezerra Cipriano Castro. / Passarelli, Lílian Ghiuro. (Orgs.)

Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa III -
Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches /Lilian Maria Ghiuro Passarelli (Orgs.) -
Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

Bibliografia.
ISBN 978-85-2170-127-9

1. Educação - formação de professores I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação - formação de professores - 370.7

A stylized tree where the trunk is a pencil pointing upwards. The branches are composed of various geometric shapes like squares and circles, some solid and some semi-transparent, creating a modern, abstract foliage. The background is a light gray gradient.

**FORMANDO FORMADORES PARA A
ESCOLA BÁSICA DO SÉCULO XXI:
RELATOS DE PESQUISA III**

Emilia Maria B. C. Castro Sanches
Lilian Ghiuro Passarelli
(Organizadoras)

Pontes

Copyright © 2019 - das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e capa: Eckel Wayne
Revisão: Cibele Ferreira

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)

Glaís 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

SUMÁRIO

A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS COM A PESQUISA NO CONTEXTO DA ESCOLA BÁSICA	7
Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches Lilian Maria Ghiuro Passarelli	
CONSTRUINDO VÍNCULOS E COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS E O TRABALHO COM AS FAMÍLIAS	15
Gabriela Novaes Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	
A LEITURA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COM O CRIVO DE REFERENCIAIS FREIRE-ANOS: SUBSÍDIOS PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS	37
Rosimeire dos Santos Cardoso Ana Maria Saul	
A AÇÃO FORMATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	59
Taís Luciana de Souza Lilian Ghiuro Passarelli	
CLIMA ESCOLAR E TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PROJETOS NO CONTRATURNO E SUAS RELAÇÕES COM O PERÍODO REGULAR.....	89
Cassia Christina Baptista Laurizete Ferragut Passos	
AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE AÇÃO SUPERVISORA	111
Luciana Patricia Albuquerque de Paula Nelson Gimenes	
QUE SÃO DIREITOS HUMANOS? POR QUE ESTUDAR DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA? COMO OS JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO E DE CURSO DE DIREITO REPRESENTAM DIREITOS HUMANOS?.....	131
Rosana Oliveira Rocha Paula Prado de Sousa Campos Clarilza Prado de Sousa	

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO INICIAL VIGENTE	157
Aline Sarmento Coura Rocha Rosemary Roggero	
A TRAJETÓRIA DE MESTRANDO A MESTRE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO PROFISSIONAL	181
Ana Carolina da Silva Rocha Ana Maria Gimenes Corrêa Calil	
FORMAÇÃO E PROTAGONISMO CURRICULAR NO CONTEXTO DO PROJETO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS (EMAI).....	203
Renata Prenstetter Gama Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama Emerson de Souza Silva	
RELAÇÕES DE GÊNERO, INTERSECCIONALIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE.....	223
Maria Nazareth Moreira Vasconcelos Fernanda Coelho Liberali	
A REUNIÃO PEDAGÓGICA SEMANAL (RPS) COMO POTENCIAL ESPAÇO FORMATIVO DE PROFESSORES	249
Edilene Aparecida Barros da Silva Aveledo Vera Maria Nigro de Souza Placco	
FORMAÇÃO DE DIRETORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	265
Enita Alves Ferreira Rodrigues Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	
É INTELIGENTE, MAS...PERSPECTIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.....	283
Fernanda Souza de Oliveira Laurinda Ramalho de Almeida	
SOBRE OS AUTORES	305

A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS COM A PESQUISA NO CONTEXTO DA ESCOLA BÁSICA

Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
Lílian Maria Ghiuro Passarelli

A proposta desta terceira Coletânea emana da excelente repercussão que as duas publicações anteriores *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa* e *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa II*, ambas editadas pela Pontes Editores, conquistaram não só junto aos pós-graduandos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Mestrado Profissional (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mas também junto a outros segmentos acadêmicos, justamente em função de os relatos consolidarem a pesquisa sustentando a ressignificação das práticas desenvolvidas na escola básica.

Com a divulgação das pesquisas desenvolvidas em diferentes frentes da escola básica, constituídas de estratégias formativas, grupos colaborativos, sempre cuidando do desafio de atender às expectativas de profissionais que buscam nosso curso para aprimoramento de suas práticas como formadores, reitera-se a inclinação deste mestrado profissional.

Com a realização da análise fundamentada da prática, consubstanciada por diferentes pesquisas – tônica de nossos estudos, sempre atrelados às frentes epistemológicas de nossas linhas de pesquisa – mais uma vez reitera-se a vocação do Formep e sua

desafiante função formativa com esta terceira Coletânea que não só legitima o processo de parceria, instaurado desde o início da orientação, mas se amplia ao conferir o estatuto de coautoria ao (ex)orientando e seu orientador.

Além dos capítulos produzidos por mestres e docentes do Formep, docentes e seus orientandos egressos de outros mestrados profissionais também compõem o rol de autores constituindo, pois, inestimável interlocução acadêmica entre as pesquisas realizadas nessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que todos os programas se destinam ao desenvolvimento de estudos voltados à Educação Básica e investem nos profissionais em serviço – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores das redes pública e privada de ensino – rumo ao aprimoramento de sua atuação, de modo a sustentar mais eficientemente suas decisões e, assim, colaborar para a melhoria do ensino.

Uma peculiaridade desta Coletânea: parte significativa dos capítulos contempla estudos realizados por professores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo (SME/PMSP), que vieram à nossa Universidade pelo convênio estabelecido entre a PUC-SP e essa autarquia. Conferir visibilidade a essa parceria é, pois, legitimar ainda mais o trabalho desses pesquisadores que retornam ao chão de suas escolas para aprimorar as práticas que lá desenvolvem.

Assim, este texto introdutório contextualiza a essência dos treze capítulos da Coletânea que, ao abordarem diferentes aspectos da formação de formadores, elegem estas temáticas: Educação Infantil, Contexto escolar e trabalho pedagógico, Ensino Médio, Identidade e desenvolvimento profissional, Formação de professores e Educação e diversidade.

Os três capítulos atinentes à **Educação Infantil** abrangem diferentes segmentos da escola pública do município de São Paulo. Em relação à Educação Infantil de zero a três anos, Gabriela Novaes e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André investem na explicitação

de como a relação escola e família é concebida pelos pais, responsáveis e familiares de bebês e crianças atendidos num Centro de Educação Infantil municipal, cujo trabalho com as famílias apresenta trajetória reconhecida em sua região e entre os educadores que acompanham seu percurso. O capítulo de Rosimeire dos Santos Cardoso e Ana Maria Saul, apoiado em especial em princípios da Pedagogia de Paulo Freire revela a contribuição da documentação pedagógica como importante subsídio para a reflexão crítica de professoras, bem como para o processo de formação continuada das docentes no contexto da escola, criando condições para a transformação de práticas de professoras da primeira infância. Instigadas a averiguar como as ações de formação continuada desenvolvidas pelo coordenador pedagógico podem contribuir com as práticas cotidianas dos professores que atuam com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, Taís Luciana de Souza e Lílían Ghiuro Passarelli dedicam-se à análise das manifestações dos sujeitos da pesquisa para eleger achados que podem nortear ações de formação continuada tanto voltadas aos professores, como ao próprio coordenador pedagógico.

A temática **Contexto escolar e trabalho pedagógico** está representada por dois textos, ambos dedicados à escola pública municipal. O de Cassia Christina Baptista e Laurizete Ferragut Passos refere-se ao clima escolar identificado nos períodos de tempo destinados a projetos no contraturno no Ensino Fundamental II e evidencia que os projetos desenvolvidos no contraturno são movimentos assertivos para a perspectiva de intervenção intencional da mudança do clima escolar e, conseqüentemente, do avanço do processo pedagógico, considerando os campos das relações interpessoais e das organizações escolares. O capítulo de Luciana Patricia Albuquerque de Paula e Nelson Antonio Simão Gimenes apresenta proposta de ação supervisora para a orientação e acompanhamento dos processos de formação em contexto na unidade educacional, desenvolvidos por coordenadores pedagógicos, junto aos docentes, em um trabalho qualificado

de avaliação da aprendizagem e fortalecimento dos espaços de formação em contexto.

Referente ao **Ensino Médio**, o texto de Rosana Oliveira Rocha, Paula Prado Campos e Clarilza Prado de Sousa, cujo propósito é ter um retrato da estruturação da representação social de direitos humanos de dois grupos culturalmente diferentes – alunos de escola particular técnica e alunos de primeiro ano de Direito de universidade particular. As autoras afirmam existir a presença de uma representação social de direitos humanos que se expressa na compreensão de liberdade para humanidade para as pessoas. O estudo indicou que os sujeitos da pesquisa não demonstraram compreender os direitos sociais e culturais como direitos humanos, bem como o papel do Estado como mediador de diferenças e que esses sujeitos não compreendem o papel dos direitos sociais (de igualdade) e dos direitos coletivos (de fraternidade) para a concretização dos direitos individuais de toda a sociedade, que hoje é uma sociedade global.

Identidade e desenvolvimento profissional é a temática agraciada por dois textos, ambos atrelados a cursos de mestrado profissional de outras instituições. Da Universidade Nove de Julho, a pesquisa de Aline Sarmento Coura Rocha e Rosemary Roggero, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional Gestão e Práticas Educacionais, aborda a construção da identidade profissional do pedagogo, cujo campo de atuação vem se ampliando com novas demandas profissionais, por conta do contexto social, político, econômico e cultural do país, mas que ainda há fragilidades quanto à constituição da identidade profissional do pedagogo, em especial pela tentativa de as instituições de ensino superior tentarem implementar o que consta nas diretrizes curriculares, pautadas em competências e habilidades generalistas, como eixos identitários de um perfil profissional reduzido à genericidade, com consequências negativas para a atuação que se espera desse profissional. Da Universidade de Taubaté, a pesquisa de Ana Carolina da Silva Rocha e Ana Maria Gimenes Corrêa Calil deu voz a egressos de

programa de mestrado profissional em educação para compreender que o curso se revela como uma formação propulsora de mudanças no desenvolvimento profissional de seus egressos, exercendo influências significativas em sua prática educativa, na concepção de profissionalidade, na autonomia e na responsabilidade social.

Em relação à temática **Formação de professores**, a pesquisa de Renata Prenstetter, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama Gama e Emerson de Souza Silva, desenvolvida no mestrado profissional da Universidade Federal de São Carlos, destinada ao processo de formação e apropriação dos professores e do coordenador nos Anos Iniciais como protagonistas curriculares, a partir da análise de suas percepções sobre o projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais, sinaliza que a formação desenvolvida com os professores no contexto escolar tem se desenvolvido de maneira direcionada na implementação do currículo, porém revelam-se indícios da necessidade de ampliar os espaços de formação numa perspectiva de grupos colaborativos. Outros dois capítulos, também atrelados a redes públicas municipais, investem na formação docente. Maria Nazareth Moreira Vasconcelos e Fernanda Coelho Liberali apresentam os resultados de uma proposta de formação com docentes, considerando que os educadores sejam formados para olhar com estranheza as opressões e os estereótipos instituídos historicamente, de modo a se instrumentalizarem para o combate ao preconceito, ao racismo, à violência contra as mulheres e à LGBTIfobia. O foco dos encontros formativos possibilitou às pessoas participantes se expressassem, inserindo elementos que problematizassem discursos hegemônicos e possibilitassem a reflexão crítica de educadores com vistas à reconstrução social. Edilene Aparecida Barros da Silva Aveledo e Vera Maria Nigro de Souza Placco investigaram as reuniões pedagógicas semanais em uma creche, tendo-as como potencial espaço formativo de professores; evidenciaram que a maior necessidade formativa dos professores se relaciona à prática da sala de aula, observaram contradições, quanto à percepção de os professores sentirem-se,

ou não, escutados e contemplados em suas necessidades, além da forte interferência da Secretaria de Educação na definição das pautas, perda de foco nas reuniões, necessidade de investimento nas relações interpessoais, incidência de assuntos discutidos em espaços informais, denominados “corredores pedagógicos” e, por fim, a necessidade de fortalecimento contínuo do papel do coordenador pedagógico.

Também no âmbito de redes municipais de ensino, dois textos abordam a temática **Educação e diversidade**. O capítulo de Enita Alves Ferreira Rodrigues e Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches expõe as necessidades formativas para diretores das unidades escolares, na perspectiva da Educação Inclusiva, e, ao considerar que um diretor bem formado pode se posicionar como um agente principal, ativo e cooperativo com sua equipe escolar, um sujeito transformador da sua prática pedagógica, que reflita sobre o seu papel como educador com clareza em seus conceitos, como as principais premissas para a efetivação de qualquer prática educativa inclusiva, e reconhece, entre os participantes da pesquisa, a impossibilidade de discutir transformações na Educação, em qualquer que seja o nível, se não for por meio do eixo da formação e da exposição dos seus conceitos diretamente relacionados com atitudes mais positivas e situações menos restritivas. A pesquisa de Fernanda Souza de Oliveira e Laurinda Ramalho de Almeida, motivada pelo baixo número de alunos identificados com altas habilidades / superdotação no ensino regular, buscou compreender como essa temática permeia o processo formativo de professores na rede municipal de ensino. Com base na legislação brasileira que reputa serem os alunos com altas habilidades / superdotação o público-alvo da educação especial e, portanto, requerem adaptações curriculares para o desenvolvimento de suas potencialidades, entre os professores participantes da pesquisa, o tema parece ser desconhecido, e a falta de formação tem levado esses alunos à invisibilidade.

Finalizando a contextualização das temáticas abordadas nesta terceira Coletânea, registramos nossos votos de que todos desfrutem de mais este registro formal do que temos desenvolvido em nossos mestrados profissionais.

As organizadoras



CONSTRUINDO VÍNCULOS E COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS: EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS E O TRABALHO COM AS FAMÍLIAS

Gabriela Novaes
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

INTRODUÇÃO

A relação família e escola na educação de bebês e crianças pequenas foi ressaltada na pesquisa que teve como objetivo investigar um Centro de Educação Infantil municipal inaugurado em pleno processo de transição entre a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.

Na instituição de educação infantil investigada, o trabalho com as famílias apresenta uma trajetória reconhecida em sua região e entre os educadores que acompanham seu percurso. A problemática deste estudo surgiu do questionamento a respeito de como a relação escola e família é concebida pelos pais, responsáveis e familiares de bebês e crianças deste Centro de Educação Infantil.

Vários foram os avanços legais que marcaram os últimos trinta anos para a Educação Infantil. Do ponto de vista da legislação, não há dúvidas de que a Educação Infantil seja um direito da Criança. Embora tenhamos clareza da importância desta primeira etapa de educação na vida de bebês e crianças e do quanto frequentar uma instituição de educação infantil possa repercutir significativamente na formação do sujeito, observamos que muitos conflitos emergem a partir de questionamentos de professores e outros adultos em

relação à garantia de direitos de um bebê ou criança frequentar a creche.

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem como Meta Número 1 a universalização do atendimento para as crianças de quatro e cinco anos na Pré-Escola e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do Plano (BRASIL, 2014).

Na prática verificamos que não há vagas para todas as crianças cujas famílias necessitam do atendimento em instituições públicas de educação da infância. Diante da grande demanda por matrículas e da escassez das vagas, profissionais da educação e pessoas leigas frequentemente testemunham ou mesmo relatam o descontentamento de familiares e professores quando bebês e crianças frequentam instituições públicas de educação infantil sem que seus pais estejam trabalhando em período integral e durante todos os dias da semana.

Diante disto, temos um cenário em que os familiares contestam as vagas atribuídas aos bebês e crianças cujos pais não comprovam estarem empregados e, frequentemente, os profissionais da educação também reforçam essa reclamação. Dessa forma, constatamos um paradoxo: profissionais da educação infantil divulgando os benefícios da Educação Infantil e a importância da profissionalização da docência com bebês e crianças ao mesmo tempo que questionam o fato de bebês e crianças frequentarem as instituições quando seus pais não têm emprego formal.

Reafirmamos que a Educação Infantil é um direito da criança e traz benefícios para a primeira infância independente das condições profissionais dos pais. Pereira, Azevedo e Brito (2018) ressaltam o fato de a educação infantil brasileira de zero a três anos fazer parte do setor educacional e repercutir significativamente no desenvolvimento infantil.

Em torno de possibilidades e de dinâmicas de educação, torna-se necessário evidenciar o potencial educativo da creche que, aliado a outros sistemas onde a criança se insere, poderá, se boas condições de atendimento forem asseguradas, constituir uma mais-valia na educação de (todas as) crianças e uma garantia de igualdade de oportunidades. (PEREIRA; AZEVEDO; BRITO, 2018, 335)

Temos muito a construir no terreno da Educação Infantil. Não há dúvidas de que a Educação Infantil é um direito da Criança, embora as famílias estejam imbricadas neste processo. A importância do diálogo com as famílias é retomada tanto em textos legais como por meio das pesquisas publicadas na área. Compreender a importância de construir um discurso coeso, que possa valorizar o trabalho do professor de Educação Infantil deve estar na pauta de formação para os educadores da infância.

INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA E FAMÍLIA.

Atualmente, muitas pesquisas têm destacado o período da primeira infância em dois momentos distintos e, frequentemente, identificamos o uso da expressão “primeiríssima infância” como referência à faixa etária que vai do nascimento aos dois anos e onze meses de idade.

Um dos maiores desafios colocados aos profissionais da primeiríssima infância, sem dúvida, é a relação com as famílias dos bebês e crianças confiados à sua educação e cuidado. Uma vez estabelecido um sentimento de confiança e cumplicidade com os responsáveis, as questões envolvendo a educação e a construção de vínculos com os pequenos costumam acontecer com maior tranquilidade. Compartilhar com as famílias o cotidiano das instituições educativas tendo o cuidado de incluir todos os participantes desde a entrada dos bebês e crianças na instituição tem se mostrado como

instrumento facilitador da construção do sentimento de confiança e, por consequência, das interações positivas entre a família e a equipe educativa.

Vínculos e cumplicidade não ocorrem espontaneamente e necessitam de tempo e disponibilidade dos profissionais que atuam na instituição. Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) apontam que é a vivência cotidiana que constrói o pertencimento e provoca a participação, experiência que inicia pelo acolhimento aos bebês e crianças sempre em interação com as famílias:

O bem-estar da criança vai criando tranquilidade para si e para os pais, vai criando uma experiência positiva do lugar de vida que é a creche, vai criando expectativa acerca do respeito pela identidade de cada um. O sentimento vivido pelos pais de que esta criança que nos foi confiada é vista como uma pessoa, uma identidade cujos direitos são para nós primordiais, é sentido pelos pais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016, p.50-51)

Lidar com bebês e crianças pequenas é algo delicado, visto que, quando os pais ou responsáveis matriculam seus pequenos em determinada instituição educativa, geralmente delegam o que há de mais importante em suas vidas, aos cuidados de outros adultos que não costumam fazer parte de seu convívio. O bebê ou criança, antes restritos ao território doméstico, passam a compartilhar seus cotidianos com outros adultos significativos. Há muitos espaços destinados às crianças pequenas nas grandes cidades e, mesmo quando determinado lugar se mostra inadequado para quem está iniciando sua jornada por esse mundo, parece não constituir empecilho que possam privar alguns responsáveis, da socialização desejada com outros adultos na mesma condição. Ainda assim, considerando que está cada vez mais usual encontrarmos bebês e crianças pequenas circulando em locais e horários improváveis para determinada faixa etária, o maior tempo de interação e convivência geralmente ocorre no seio familiar.

Quando os pequenos adentram o ambiente da creche ou da escola de educação infantil, expõem valores e compartilham questões pessoais e privadas de sua família de origem. Gradativamente, educadores e famílias vão expondo seus pontos de vista, aprendendo e ensinando sobre a rotina de crianças pequenas em contexto coletivo, mas com o necessário acolhimento individual aos pequenos.

No contexto coletivo de educação revelam-se diferentes valores, culturas e modos de cuidar. Educadores devem estar receptivos a aceitar a diversidade, assim como as famílias devem aprender que uma boa relação com os adultos responsáveis por suas crianças em sua ausência é primordial para o bom convívio da criança neste outro local.

De acordo com Imbernón (2010):

É preciso superar a antinomia família – comunidade - professor. O que existe fora da instituição educacional deve ser um aliado, não um inimigo. A formação conjunta com a comunidade perfila-se, nos diversos contextos educativos e sociais, como uma das alternativas às difíceis situações problemáticas da educação atual e, principalmente, à exclusão social de uma parte da humanidade. (IMBERNÓN, 2010, p.85)

Juntos, escola e comunidade podem enfrentar melhor os desafios postos pela sociedade atual e se beneficiarem das aprendizagens conjuntas. Silva (2009) ressalta que a interface escola-família demorou a tornar-se objeto de estudo, mas as últimas décadas têm contribuído para sua análise, mostrando que a relação estabelecida entre a escola e os diferentes grupos sociais e culturais varia notoriamente e que a distância cultural varia fortemente. “Nuns casos podemos estar perante relações de continuidade; noutros de descontinuidade ou mesmo, no limite, de choque cultural (...)” (SILVA, 2009, p. 21).

Algo que parece auxiliar neste processo de conhecimento mútuo é identificar o que a família espera da instituição educativa, pois o desconhecimento deste aspecto tende a gerar um descompasso entre o que a escola busca oferecer e o que a família espera encontrar. Sabemos que nenhuma instância se sobrepõe à outra quando pensamos educação na primeira infância. Os dois contextos se complementam e têm papéis diferenciados; igualmente significativos.

Considerando as particularidades das aprendizagens que ocorrem em cenários tão diversos, Oliveira (2016) destaca que:

A raiz da identidade da criança é familiar. A família permite que a criança se veja inserida em um núcleo que é só dela. Por sua vez, o ambiente da creche provoca de modo complementar alguns tipos de aprendizagem que o ambiente doméstico não consegue proporcionar. É diferente brincar no quintal de casa e frequentar o ambiente da creche, com a presença das outras crianças, dos objetos e da professora mediadora, que tem um raciocínio de educação coletiva e não de educação familiar. (OLIVEIRA, 2016, p. 33)

Embora esteja evidente a necessidade de complementariedade entre o contexto familiar e o contexto da instituição de educação infantil, verificamos que os enfrentamentos entre família e escola transparecem no cotidiano e provocam julgamentos frequentes de ambos os lados.

Envolver os pais deve ser uma competência a ser trabalhada pela equipe educativa. Ainda que as famílias revelem resistência ou falta de confiança durante o processo, cabe aos profissionais da educação persistir na escuta e prover um ambiente favorável à construção de uma cultura de participação e parceria entre família e escola.

Inúmeros fatores estão imbrincados nesta nova relação que se estabelece a partir da entrada da criança na instituição. A criança

amplia a convivência com seus pares, a família compartilha ações de cuidados e educação enquanto garante um lugar adequado para permanência da criança. Mas a necessária adequação a uma rotina institucional e um possível sentimento de culpa familiar por não ser mais a única instância responsável pela criança provocam uma série de desafios a serem enfrentados tanto pela escola quanto pelas famílias. E quanto mais próximos estiverem, mais facilmente encontrarão os meios de resolverem as questões eventualmente surgidas, beneficiando-se, com isso, aqueles que são os mais importantes, os bebês e as crianças.

Diante dessa problemática, delineou-se o objetivo geral da presente pesquisa, que foi assim formulado: Explicitar como a relação escola e família é concebida pelos pais, responsáveis e familiares de bebês e crianças atendidos num Centro de Educação Infantil (CEI).

A partir do objetivo geral da pesquisa os seguintes objetivos específicos foram apontados: Identificar os fatores positivos e negativos apontados pelos pais e familiares dos bebês e crianças em relação às práticas desenvolvidas na instituição e compreender como os pais e profissionais do Centro de Educação Infantil concebem e desenvolvem esta relação.

Com o intuito de conhecer o que as famílias sabiam sobre a educação infantil o grupo docente do CEI elaborou questionários para serem respondidos pelos pais e responsáveis. A análise das respostas aos questionários evidenciou aspectos que permitiram explicitar o que as famílias entendem por qualidade da educação da infância e o que de fato pensam sobre o trabalho realizado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Além da análise às respostas dos questionários, as várias formas de contato com os pais, tais como Reuniões de Pais, Mostra Cultural, rede social *Facebook* e Projetos que incentivam a interação constituíram os dados analisados.

Diante da grande quantidade de respostas escritas destacou-se aquilo que se mostrou significativo face aos objetivos do questionário: conhecer a visão dos pais e responsáveis sobre a escola. As seguintes categorias foram identificadas: 1) O CEI - espaço seguro para bebês e crianças; 2) O trabalho realizado e as expectativas das famílias; 3) Quando a criança começa a relatar o que acontece no CEI - Vozes infantis e a escuta atenta; 4) Redes sociais e integração CEI-família; 5) Função do professor da pequena infância; 6) Centro de Educação Infantil e famílias: responsabilidade compartilhada; 7) Qualidade da educação infantil pública: uma surpresa?

Na primeira categoria, um aspecto comum relatado por muitos pais diz respeito à comunicação, tanto em relação ao que se refere à comunicação da equipe da instituição com as famílias, como à comunicação realizada pelas próprias crianças. Certamente o fato de as crianças verbalizarem para seus familiares as experiências vivenciadas no espaço escolar colabora para o estabelecimento de relações de confiança e vínculos com a equipe de profissionais. A frequência de responsáveis que ressaltaram o fato de seus filhos relatarem o que vivenciam na instituição foi relevante, como notamos no exemplo abaixo:

Acompanhamos através da parceria e integração que temos com o CEI, pela agenda, reuniões, telefone e também através das conversas diárias que temos com nossa filha. Analisamos e discutimos com ela os assuntos, acontecimentos, atividades, músicas, de forma a participar e contribuir com o trabalho do CEI.

Ele canta músicas novas, como a da história do Chapeuzinho Vermelho [...] e sempre dá pistas de aprendizagens iniciadas no CEI, como regar as plantinhas de casa após ter plantado e cuidado da salsinha no CEI. [...] tirar e colocar a roupa sozinho para ir ao banheiro.

Os pais também relataram questões relacionadas à segurança e adequação da rotina familiar e profissional aos cuidados e à edu-

cação de seus filhos pequenos. O período de permanência apareceu nas respostas de duas famílias, sendo que uma mãe ressaltou necessitar do atendimento em período integral porque ela e o pai da bebê trabalham, apesar de afirmar que sabe que é cansativo para a filha. Uma mãe que trabalha meio período lembrou que para a idade de seu bebê é o período de permanência ideal. Em geral as famílias também afirmaram confiar na equipe e observar que seus bebês parecem bem.

Apesar de ser cansativo para as crianças é muito bom e necessário, pois trabalho das 8h às 18h. Se ele não ficasse no CEI, não teria com quem deixá-lo e por isso seria obrigada a parar de trabalhar. É cansativo, mas ele ama ir todos os dias.

Na categoria “O trabalho realizado e as expectativas das famílias” foi possível perceber a satisfação com o trabalho realizado:

As nossas expectativas eram de que nossa filha seria bem cuidada e respeitada como sujeito individual e no grupo. E além de uma comunicação conosco, pais, efetiva e de confiança. Até o momento nossas expectativas têm sido atendidas.

Algumas respostas forneceram indícios de que os pais percebem que a entrada da criança na instituição amplia as possibilidades de socialização e experiências, tais como vemos a seguir:

Nossa expectativa era que ele se relacionasse com outras pessoas e crianças para ele descobrir e aprender coisas novas para desapegar um pouco de nós. Éramos muito grudados, não confiava em ninguém para cuidá-lo. Fomos atendidos.

Para Chiesa (2017), consultora técnica para elaboração da Pesquisa “Primeiríssima Infância: creche: necessidades e interesses de

famílias e crianças”, principalmente quando nos referimos a crianças a partir de 2 anos, os benefícios de se frequentar uma instituição educativa de qualidade podem ser facilmente percebidos, pois:

Nessa idade, as questões da linguagem, da troca, da convivência com os brinquedos, do trabalho com o imaginário e com as outras crianças trazem benefícios claros. A criança que não vai à creche perde a oportunidade de vivenciar esse ambiente com os espaços estruturados e a convivência com outras crianças. (CHIESA, 2017, p.44)

Uma das formas de comunicação entre instituição de educação infantil e família acontece por meio das observações que os adultos que convivem com a criança fazem sobre atitudes e comportamentos do bebê e da criança, bem como por meio dos seus próprios relatos sobre o que ela faz no CEI. O grande número de respostas evidenciando que os pais observam e ouvem as informações que suas crianças trazem sobre o cotidiano possibilitou a construção da terceira categoria: “Quando a criança começa a relatar o que acontece no CEI – As vozes infantis e a escuta atenta”

Para compreender como um bebê ou uma criança pequena se expressa é preciso considerar as diversas possibilidades de escuta para além da linguagem oral. Professores, familiares e adultos responsáveis costumam ler as expressões, choros e balbucios dos bebês, fazendo inferências sobre tais manifestações corporais. Logo, ao testemunhar um bebê sorrindo ao encontrar a professora ou brincando tranquilamente ao lado dos amigos, os responsáveis depreendem que o CEI é um lugar seguro e adequado para confiar os cuidados e a educação de seus filhos. De acordo com Oliveira (2015), escutar

[...] pressupõe a disponibilidade intencional e permanente, por parte dos adultos, em compreender, interpretar e legitimar as vozes infantis, concebidas

como as diferentes formas de expressão pelas quais bebês e crianças revelam seus pensamentos, desejos, ações, teorias, criações, necessidades, sentimentos e proposições. (OLIVEIRA, 2015, p.30)

Sendo assim, para que os familiares conheçam e se apropriem do cotidiano das crianças no CEI, além de ler a agenda da criança, conversar com professores e gestores e comparecer às reuniões de pais e aos eventos, é fundamental que o adulto escute o que as crianças relatam sobre suas vivências neste outro espaço. As respostas do questionário permitiram conhecer o que as famílias sabem sobre o trabalho realizado no CEI, ouvindo as crianças:

A Bianca sempre chega com uma música nova, (é a parte que ela mais gosta), da caixa de areia, dos filmes, das comidas e dos amiguinhos.

Ele sempre fala das atividades que são realizadas com eles, como pintura, leitura, jogar futebol, brincar na bacia com água e até mesmo alimentação...o que ele comeu.

Um dado intrigante exposto por meio das respostas dos questionários é a frequência com que ocorreram os relatos relacionados à avaliação positiva do uso da rede social *Facebook* como mais um mecanismo de aproximação entre comunidade, família e equipe educativa. A construção da quarta categoria “Redes sociais e integração CEI-família” foi construída a partir desta constatação.

Cada vez mais, as redes sociais e tecnologias de informação e comunicação fazem parte do cotidiano das pessoas. Ao adotar a rede social *Facebook* para comunicar o trabalho realizado com os bebês e crianças por meio do compartilhamento de informações, fotos e vídeos que trazem o componente imagético em integração com a linguagem escrita, a equipe do CEI possibilitou a aproximação não apenas com a comunidade atendida, mas com outros educadores interessados no trabalho realizado com a primeiríssima infância.

Em sua pesquisa “A tecnologia digital na integração creche-família”, Antunes (2017) destaca que

[...] é necessária uma articulação de toda a equipe escolar no que tange a integração creche-família. Quanto mais abertos forem os canais de comunicação entre esses importantes contextos socializadores, maiores serão os ganhos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, principalmente quando se trata da faixa etária de 0 a 3 anos. (ANTUNES, 2017, p.70)

Sendo assim, percebemos que a rede social *Facebook* constitui de fato uma possibilidade de articulação entre CEI e famílias. A divulgação dos projetos e experiências significativas que ocorrem no cotidiano dos bebês e crianças na instituição favorece a construção de vínculos com os responsáveis. Ao testemunharem essas vivências por meio de relatos acompanhados de fotos e filmagens de seus filhos em ação, os responsáveis podem perceber o quanto as crianças estão felizes, o quanto são bem acolhidas por seus professores e equipe educativa. É o que podemos verificar por meio das respostas à pergunta “A família tem acompanhado o desenvolvimento de seu(a) filho (a) no CEI? Como?”:

Acompanhamos participando dos eventos propostos, reuniões, a página do CEI nas redes sociais e relatos diários que ele nos traz.

Eu me esforço bastante! Acompanho a agenda, redes sociais, reunião de pais, Mostra Cultural.

Eu e o pai acompanhamos no dia a dia e pelo Facebook. E me sinto muito feliz por cada atividade e criatividade exposta, muitas ideias legais voltadas para as crianças.

Outras observações recorrentes descritas pelas famílias levaram à criação da categoria de análise “Função do professor da pequena infância”.

A função do professor pôde ser definida a partir de tópicos que aparecem nos relatos das famílias, no Projeto Político Pedagógico da instituição e nas entrevistas com a equipe educativa.

Quando nos referimos à educação de bebês e crianças de zero a três anos e onze meses, ressaltamos a importância de a instituição contar com profissionais bem formados, que possuam as habilitações específicas para ocuparem suas funções, que saibam qualificar o trabalho com bebês e crianças pequenas.

Comumente encontramos no meio do magistério, profissionais indagando se há necessidade de formação específica para atuar com bebês e crianças pequenas. Como as ações de cuidado ocupam grande parte da rotina da educação infantil de zero a três anos, alguns professores admitem haver desvalorização de sua carreira entre seus pares. Borges (2017), adverte para o quanto o desconhecimento sobre o papel do professor desta faixa etária ainda é motivo de muitos questionamentos.

Sabemos o que é ser professor de crianças pequeninhas? Há ainda a crença de que as crianças se desenvolvem espontaneamente e que a aprendizagem só acontece depois de certo nível de desenvolvimento. Dessa forma, enquanto se espera a criança desabrochar, pouco precisa ser oferecido. É bem comum que em momentos de atribuição, professores (as) disputem as turmas das crianças mais velhas e fujam do berçário, dada a dificuldade de compreender o que é ser professor de bebês. Muitos ainda não veem sentido educativo na relação com as crianças pequeninhas. (BORGES, 2017, p.23)

Nas respostas das famílias, podemos observar heterogeneidade em relação ao que pais e responsáveis pensam sobre a função do professor de CEI. Constatamos que algumas famílias acompanham com proximidade o Projeto Pedagógico da Unidade Escolar explícito no atendimento oferecido aos pequenos, enquanto outras famílias apresentaram respostas breves, tais como:

Educar e cuidar das crianças.

Achamos que é trabalhar o desenvolvimento da criança e motivá-las em cada aprendizado, como motor, cognitivo e emocional. O professor nesta fase tem um papel muito importante na vida da criança, pois são eles que vão marcar este início da vida escolar.

Criar possibilidades de aprendizagens além do que as crianças já possuem e cuidar sendo mediador.

Vercelli (2017) remete às especificidades da função do professor da infância, que para a pesquisadora, vai muito além de promover o conhecimento e discutir conceitos com as crianças, como explica:

Trata-se de um olhar e de uma escuta atentas em relação a tudo que está em nossa volta, aos gestos e falas das crianças. Deve-se entender a criança como um ser em formação, suas dificuldades e facilidades, além de observar o lugar de onde ela fala e como ela percebe e entende o mundo. (VERCELLI, 2017, p.55).

Algumas famílias reconhecem que o profissional da primeira infância deva estabelecer vínculos e afetividade, auxiliando para que as necessidades básicas das crianças sejam atendidas e atuando intencionalmente para promover aprendizagens:

Conhecer e entender cada criança a partir da observação do comportamento da criança no individual e coletivo para desenvolver uma comunicação saudável com a criança, bem como desenvolver as atividades e ações de forma a considerar que a criança é sujeito em constituição e é importante que os vínculos com ela sejam de afetos e potência positiva.

Percebemos por meio da leitura das respostas que as famílias têm se apropriado de termos correntes no vocabulário pedagógico, tais como “individual”, “coletivo”, “projetos educativos”. Certamen-

te, essa constatação remete ao conteúdo dos comunicados feitos às famílias, às mensagens compartilhadas nas redes sociais, eventos, reuniões de pais e outros encontros para comunicar o que os bebês e crianças realizam em seu dia a dia na instituição educativa.

Algumas respostas remetem a uma vinculação entre maternidade e atribuições do professor da primeira infância. Alguns pais inclusive costumam perguntar à equipe gestora e às próprias professoras se a pessoa responsável por seu filho ou filha é mãe. Embora a questão da profissionalidade docente seja constantemente retomada pela equipe educativa durante as reuniões de pais e no decorrer do período de adaptação e acolhimento, algumas professoras costumam relatar às famílias suas experiências como mães, enquanto outras preferem citar seus longos anos de atuação como professoras de crianças pequenas para legitimarem suas práticas e dessa forma, construir vínculos, estabelecendo relações de proximidade e confiança com as famílias. Vejamos outras respostas à pergunta “Qual você acha que é a principal função das professoras no CEI?”:

Admiro a profissão de vocês, pois fazem muitas coisas que nós mães fazemos.

Cuidar do ser pequeno que não são delas, mas que confiamos tanto em deixar nas mãos delas. Sinto-me segura com as professoras de minha filha.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIAS: RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA

Grande parte das respostas dos responsáveis evidenciou clareza em relação à importância do Centro de Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, o que nos levou a construção da sexta categoria à qual demos especial destaque: “Centro de Educação Infantil e famílias: responsabilidade compartilhada”.

Foi possível identificar muitas respostas detalhadas sobre a função do professor de educação infantil, a importância de propiciar rotinas estruturadas e de contar com profissionais bem formados para auxiliar a educação dos pequenos.

Desde que haja parceria dos pais, os professores ajudam muito na educação, respeito, limites, tolerância, aprendizagem e tudo o que for construtivo. Pois nossos filhos ficam a maioria do tempo com as professoras e se nós pais, trabalharmos juntos com eles, só tem a acrescentar e melhorar sua vida e isso vai ser para sempre na vida deles.

Educar ensinando os pequenos a conviver em sociedade, a importância da escola e se desenvolver como indivíduo. Nesta primeira fase, este trabalho com a criança é muito importante para a formação de sua personalidade e seu caráter.

Orientar em atividades propostas, estimular bons hábitos de convívio, realizar atividades recreativas educacionais, garantir a segurança no ambiente, observar o comportamento das crianças durante brincadeiras e atividades.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: UMA SURPRESA?

No cotidiano da instituição de educação infantil pesquisada foram frequentes os relatos de mães, pais e outros adultos responsáveis pelos bebês e crianças a respeito da qualidade do serviço oferecido e da gratidão por não terem que pagar mensalidades, lanches, taxas e passeios, tal como ocorrem em unidades de educação infantil privadas.

Mesmo sabendo que a educação infantil pública é um direito e que os cidadãos também a custeiam ao pagarem seus impostos, o fato de não ter que dispor de uma quantia significativa todos os meses para arcar com os gastos que a educação infantil particular costuma ter é,

reconhecidamente, um aspecto presente nos discursos das famílias. A recorrência de discursos exaltando a qualidade da educação infantil municipal contrariando uma expectativa inicial negativa levou-nos a reconhecer esse aspecto enquanto categoria de análise.

O CEI recebe algumas crianças provenientes de famílias com um poder aquisitivo que lhes garantiria o acesso à educação privada, no entanto, por questões econômicas, políticas e ideológicas, muitos pais e responsáveis optam pela educação pública. Uma das razões alegadas por essa opção é que o CEI oferece educação infantil pública de qualidade, enquanto as escolas privadas acessíveis aos seus rendimentos não contam com profissionais bem formados e têm espaço físico reduzido. Já as escolas particulares reconhecidas pelo excelente trabalho que oferecem cobram um preço muito alto para os padrões familiares da comunidade atendida.

Os dados destacados foram obtidos por meio de reuniões de pais, conversas informais com as famílias enquanto aguardavam o momento de abertura dos portões para buscar seus filhos, depoimentos dos professores nos horários coletivos de estudos e até mesmo entre os educadores da rede municipal de educação, já que esses formam uma parcela significativa dos responsáveis cujas crianças são atendidas na instituição.

Por meio da análise das respostas aos questionários, identificamos relatos de algumas famílias que não apenas verbalizaram que a qualidade da educação infantil pública as surpreendeu, como também registraram no espaço destinado para sugestões e questionamentos, uma comparação com a escola particular de educação infantil:

Não tenho dúvidas, só tenho a agradecer a cada um da equipe, desde a cozinha etc. Sugiro que não mudem nada, só o carinho e a atenção de vocês já fazem muita diferença. Vamos sentir muita falta de vocês. Tenham a certeza que são diferenciados. Muito melhor que escola *particular*.

Minha filha foi pro CEI vindo de escolinha particular, me senti muito insegura no início, principalmente porque na escola particular eu tinha pessoas conhecidas da minha família que trabalhavam lá. No CEI, encontrei apenas desconhecidos, um diretor “mandão”. Depois da primeira impressão pude perceber as vantagens que foram: um local adaptado e propício para receber crianças, pessoas capacitadas e formadas para transferir conhecimentos para minha filha. Em reuniões ou eventos que a escola propõe pude perceber o interesse de todos para organizar o CEI. Além disso, minha filha sempre me trouxe ótimas informações das professoras e colegas.

Atualmente, muitas pessoas associam os bens privados à qualidade e reforçam com argumentos de que se pagaram por algo têm garantidos seus direitos de consumidores, portanto, podem exigir e reclamar quando insatisfeitos. Em contrapartida, os serviços públicos aparecem relacionados à precariedade, uma alternativa para aqueles que não dispõem de condições para arcar com um bom atendimento. Essa concepção está presente não apenas em relação aos serviços educacionais, mas à saúde, bem-estar e, inclusive, habita os argumentos que justificam a crescente privatização dos serviços públicos. Carvalho (2015), em sua tese de livre docência, ilustra a influência da sociedade de consumo na formação escolar:

Nestas reflexões, procuramos compreender esse declínio do sentido público da educação – ou do progressivo esvanecimento da ideia ético-política de educação [...] a partir de um fenômeno exterior ao campo pedagógico, mas cujas consequências nele se fazem sentir diretamente. Examinamos o impacto, no âmbito da educação escolar, da crescente e contínua diluição das fronteiras entre os domínios público e privado e a ascensão de uma sociedade de consumidores no mundo contemporâneo. (CARVALHO, 2013, p.13)

Mais que um desafio, publicizar experiências de qualidade nos espaços educacionais constitui um ato político. Dar visibilidade à qualidade da educação infantil pública municipal é um dos meios possíveis de valorizar esse atendimento e é uma das formas de garantir a todos e não só a alguns o direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, buscou-se explicitar como a relação escola e família são concebidas pelos pais e responsáveis pelos bebês e crianças de um Centro de Educação Infantil municipal.

Desde o início da pesquisa, pais, educadores, responsáveis e familiares verbalizavam o quanto a instituição estudada é reconhecida como um espaço público de qualidade na educação da primeira infância. Passado o período de estranhamento, adaptação e acolhimento provocados pelo início da vida num espaço coletivo de educação, tanto os familiares das crianças como gestores, funcionários e professoras afirmavam apreciar, valorizar e publicizar o encantamento provocado por testemunhar cotidianamente, aprendizagens tão significativas impulsionadas por meio das intencionalidades reveladas com o cuidado na organização das rotinas e projetos desenvolvidos.

Restava saber quais eram os mecanismos de aproximação entre os familiares e a equipe do CEI que favoreciam essa construção de vínculos tão significativos, que fazem com que as famílias retornem com suas crianças crescidas para visitarem sua “primeira escola”, que a recomendem para seus amigos e familiares.

Por meio dos questionários enviados às famílias, a equipe educativa pôde conhecer o que os pais e responsáveis pelos bebês e crianças pensam sobre o trabalho desenvolvido na instituição. Respostas detalhadas puderam mostrar que as famílias não apenas reconhecem o CEI como local de cuidado e educação de qualida-

de, como identificam e nomeiam os fatores que colaboram para a construção do sentimento de confiança.

Além dos questionários, foi possível identificar esse vínculo na análise do percurso que os diversos projetos trilharam na instituição, o que evidencia que é o conjunto de diferentes ações que compõem um quadro geral de educação infantil construída por meio do trabalho colaborativo entre pais, responsáveis e educadores.

Os projetos institucionais, a trajetória das reuniões de pais, as interações na rede social, a receptividade e cultura do diálogo, juntos, compõem esse cenário. Por meio da pesquisa, pudemos perceber que o CEI tem uma identidade consolidada e a consciência de estar em um espaço educativo que reconhece o direito dos bebês, crianças e suas famílias a uma educação pública de qualidade gera compromisso de ambas as partes. Responsabilidade do profissional da infância, que sabe que está em companhia de colegas de profissão comprometidos e apoio das famílias que percebem seu papel para o significado e manutenção dos projetos e demais ações desenvolvidas no CEI.

Depoimentos, entrevistas, observações e respostas aos questionários mostram que onde há convivência, há conflito, mas quando as instâncias se aproximam, ainda que com argumentos diferentes para os mesmos objetivos, a relação família e equipe educativa resulta em cumplicidade, afinal, as duas instâncias trabalham para um interesse comum: um excelente início de vida para os bebês e crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. C. F. *A tecnologia digital na integração creche-família*. 2017. 139 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.
- BORGES, A. L. Desafios para a gestão atual na creche. In: Das creches aos CEI's: comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil - CEI's para o Sistema Municipal de Ensino. *Revista Magistério edição especial nº 3*, São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em <portal.sme.prefeitura.gov.br/Revista-Magisterio> Acesso em 15 maio 2018

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.
- CARVALHO, J.S. F. *Educação: uma herança sem testamento*. Livre-docência. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.
- CHIESA, A. *Guia de discussão para o filme “O começo da Vida”*, direção Estela Renner. Conteúdo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Alana e Prof.^a Anna Chiesa. São Paulo, 2016.
- FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. *Primeiríssima Infância – Creche: necessidades e interesses de famílias e crianças*. / Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; São Paulo, 2017. Disponível em <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/lbope-Creche.aspx>> 2016. pdf.> Acesso em: 02 jan.2018.
- IMBERNÓN, F. *Formação Continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NOVAES, G. *Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias*. 2018. 136 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Formação de Formadores - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASSOS, F.; MACHADO, I. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In: FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MONGE, G. (Org.) *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Coleção Infância nº 19. Porto: Porto Editora, 2016, 35-53.
- OLIVEIRA, Z. R. de. (Org.) *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012. Várias autoras.
- _____. E a família? Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: Santos, Marlene Oliveira e Ribeiro, Isabel Souza. (Orgs.) *Educação Infantil – os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador, Bahia: Sooff set Gráfica e Editora Ltda. 2014. Ministério da Educação – MEC Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- PEREIRA, M. D.; AZEVEDO, N.R.; BRITO, A.T. Qualidade na creche: um estudo de caso múltiplo em Portugal. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, v. 48, n. 167, (2018) 330-355. Janeiro/Março, 2018.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Art Med, 2000.
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares*. São Paulo: SME/DOT, 2014.

- SILVA, P. Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In. SARMENTO, T.; FERREIRA, F. I.; SILVA, P.; MADEIRA, R. (Org.) *Infância, família e comunidade – As crianças como actores sociais*. Coleção Infância nº 14. Porto: Porto Editora, 2009, 17-42.
- VERCELLI, L. C. A. Formação Inicial de professores: o curso de Pedagogia em destaque. *Revista Magistério Das Creches aos CEIs: comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil – CEIs para o Sistema Municipal de Ensino*. Edição especial, n.3, p.49 – 56., São Paulo: SME/DOT, 2017.

A LEITURA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COM O CRIVO DE REFERENCIAIS FREIREANOS: SUBSÍDIOS PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Rosimeire dos Santos Cardoso
Ana Maria Saul

INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de uma pesquisa de mestrado finalizada no ano de 2018, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Saul, em que se investigou como a documentação pedagógica poderia configurar-se em um instrumento potente para subsidiar a reflexão crítica de professoras da primeira infância, a partir do (re)conhecimento de concepções e práticas de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a documentação pedagógica é essencial para a materialização das práticas cotidianas, tornando-se passível de análise individual e coletiva no cotidiano da escola, a pesquisa, realizada em um Centro de Educação Infantil¹ (CEI) da Rede Direta da Prefeitura Municipal de São Paulo, localizado no extremo leste da cidade, buscou analisar contribuições que a produção da documentação pedagógica representou para o aprimoramento da prática pedagógica de professoras junto aos bebês e crianças com os quais trabalham.

1 O Centro de Educação Infantil (CEI) refere-se às unidades educacionais destinadas ao atendimento de bebês e crianças, na faixa etária de 0 a 4 anos na Rede Municipal de São Paulo. SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação - Portaria nº 7.858, de 02 de outubro de 2017.

Deste modo, este capítulo, pretende apresentar o conceito de documentação pedagógica, na abordagem italiana de Reggio Emilia², entrelaçando-o a princípios da pedagogia de Paulo Freire, expressos em uma trama conceitual³ evidenciando como essa concepção se materializa nos registros produzidos pelas professoras, contribuindo para a orientação e análise de suas práticas.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: SUBSÍDIOS PARA A REFLEXÃO CRÍTICA DO PROFESSOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Na abordagem de Reggio Emilia, a documentação pedagógica é compreendida como a materialização da prática do professor, representando um importante instrumento para orientar sua reflexão sobre o que foi vivido junto às crianças, desde a mais tenra idade.

Os registros produzem marcas que permitem concretizar o processo ensino-aprendizagem e dão visibilidade ao desenvolvimento das aprendizagens de bebês e crianças, permitindo ao professor vislumbrar interesses, desejos e necessidades infantis, de modo a redefinir suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que esse processo contribui para sua formação continuada. Desta forma, a documentação pedagógica permite ao professor e à unidade escolar analisar, cuidadosamente, os diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem tornando tangível, nos registros do cotidiano, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade.

Na perspectiva de Dahlberg, (2016), a documentação pedagógica, apresenta-se como “o processo de tornar o trabalho peda-

2 Reggio Emilia é uma pequena cidade no norte da Itália que teve projeção mundial quando a Revista Newsweek a escolheu como vencedora entre as 10 melhores escolas do mundo, na categoria Educação Infantil. Atualmente, é reconhecida como um centro de inovação no campo educativo e como fonte de referência e inspiração para educadores em todo mundo (GANDINI, 1999).

3 A trama conceitual é um recurso pedagógico importante, construído e utilizado desde 2001, pelos participantes da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, que tem o objetivo de fornecer ao seu autor elementos para compreender a realidade pesquisada visando, ainda, o conhecimento e aprofundamento de conceitos freireanos. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/search/search?simpleQuery=mudar+%C3%A9+dif%C3%ADcil+mas+&searchField=>. Acesso em: março 2018.

gógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (DAHLBERG, 2016, p. 229).

A documentação pedagógica, compreendida como elemento tangível de processos vividos no cotidiano das instituições de educação infantil, por adultos e crianças, torna-se o elemento essencial para fundamentar as discussões do processo de formação continuada do professor no âmbito da escola. A partir da realidade concreta, bebês e crianças surgem como o foco das propostas pedagógicas, em suas múltiplas linguagens e são compreendidos como ponto de partida para a proposição de experiências que lhes sejam significativas.

Por conseguinte, a materialização das práticas pedagógicas nos registros produzidos pelos professores, possibilita o desvelamento de concepções, crenças e valores que orientam a sua ação pedagógica, tornando-se a base para os diálogos da equipe escolar com a comunidade e para a aproximação entre a prática docente e os princípios da unidade expressos em seu Projeto Político Pedagógico.

Na abordagem de Reggio Emilia, de acordo com Edwards (1999), há uma profunda crença de que o mais alto nível de ensino é adquirido a partir da experiência no trabalho, apoiada pela reflexão e enriquecimento contínuo. Assim, a documentação pedagógica, propicia que as discussões coletivas promovam um ambiente de trocas de saberes e de aperfeiçoamento das práticas individuais de professores e do grupo.

Se consideradas as potencialidades de análise da prática como fonte sistematizada de pesquisa das experiências vividas no cotidiano escolar, por meio dos registros pedagógicos produzidos pelos professores, tem-se em mãos a possibilidade de que estes profissionais, a partir da reflexão crítica, tomem melhores decisões a respeito, do que por que, para que e como ensinar, contribuindo para a implementação da autoria docente nas propostas de aprendizagem.

Assim, fica claro que o que se almeja no processo formativo dos professores não é a mera transmissão de conteúdos e conceitos externos à sua realidade, mas uma contribuição efetiva para a construção de uma escola da infância que parte dos seus próprios conflitos e dilemas cotidianos. Nesta perspectiva formativa, a prática e a experiência dos profissionais são valorizadas e compreendidas como subsídio para a discussão e desvelar de teorias que a embasam, permitindo-lhes intervenções intencionais na formação para a humanização e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

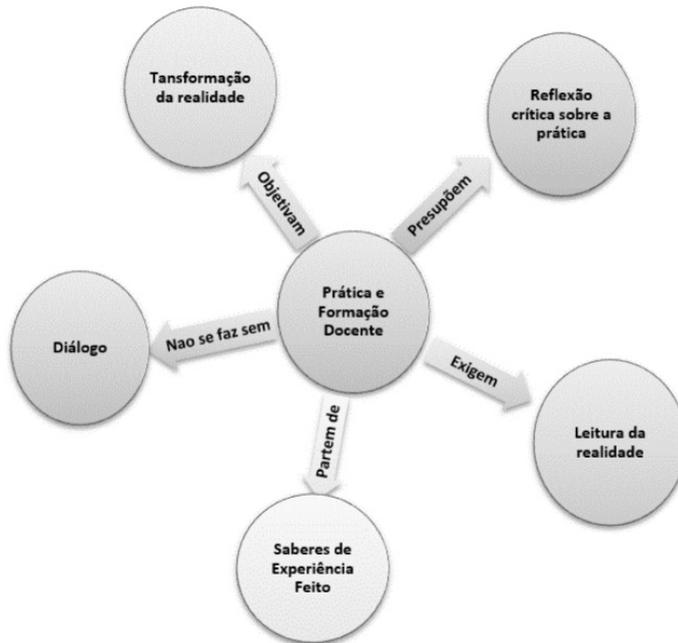
UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA

A trama conceitual freireana é um recurso pedagógico construído pela Cátedra Paulo Freire⁴; tem sido utilizada desde 2001, como forma de trabalhar os conceitos apresentados na obra de Paulo Freire. O pensamento deste autor apresenta um caráter relacional, o que significa afirmar que os conceitos se articulam e se implicam mutuamente em diferentes direções, permitindo ao pesquisador criar aproximações conceituais para compreender a realidade que deseja estudar, propondo ações para transformá-la.

Na presente pesquisa, a trama conceitual freireana teve o propósito de embasar a compreensão a respeito da prática e da formação docente do professor da primeira infância, sendo apresentada da seguinte forma:

4 Cátedra Paulo Freire – Paulo Freire foi professor da PUC/SP por 17 anos (1980-1997), desde sua volta do exílio. Após o seu falecimento, o Programa de Educação: Currículo, em sua homenagem, criou a Cátedra Paulo Freire no 2º semestre de 1998. A Cátedra vem sendo compreendida para além de um lugar de homenagem a uma personalidade; apresenta-se como um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre, e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas para a educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos. Estudar e pesquisar o pensamento de Paulo Freire na PUC/SP, hoje, situa o Programa de Educação: Currículo ao lado de um grande contingente de estudiosos e centros que elegem o pensamento de Freire como objeto de suas investigações teóricas e/ou inspiração para suas práticas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345>. Acesso em: março de 2018.

A prática e formação docente como centro de uma trama conceitual freireana



Fonte: Elaborado por Cardoso (2018), com base em Saul; Saul (2013).

A seguir serão apresentados os dados produzidos nessa investigação, organizados segundo os elementos que compõem a trama conceitual construída.

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA - OS REGISTROS DIRECIONAM NOVOS OLHARES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou está marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire (2001, p. 58)

Como expresso nas palavras de Freire (2001) o professor não nasce pronto, mas se constitui enquanto profissional na experiência de seu trabalho em seu processo cotidiano. Entende-se, pois, que a reflexão crítica sobre a própria prática é um pressuposto fundamental para o aprimoramento da práxis docente. A documentação pedagógica, por sua vez, constitui-se em fundamental recurso para o necessário “fazer e refazer” da prática docente, por meio de novas leituras do cotidiano escolar.

Corroborando com esta compreensão, Zabalza (2004) afirma:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente. Por isso, é tão importante a documentação. (ZABALZA, 2004, p. 137)

Nas informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos utilizados no estudo realizado, foi possível observar o entendimento e o uso da documentação pedagógica na prática cotidiana das professoras como um recurso para a reflexão, mediando a sua ação e contribuindo para desvelar intenções e valores que orientam o seu trabalho.

Na percepção da professora Esmeralda, pode-se observar que a análise da documentação pedagógica serve a diferentes intenções, pois possibilita um olhar crítico a respeito de como interage com as crianças e desvela sua concepção da prática cotidiana, auxiliando-a na compreensão que é essencial analisar essa prática de modo mais aprofundado e crítico, permitindo-lhe enxergar atitudes antes não observadas.

A professora relata em entrevista:

[...] Numa outra escola [ao realizar a análise de um vídeo sobre a minha prática] notei, na filmagem, comportamentos que não havia notado, vivenciando as situações. Eu via e não estava mais aguentando me ver mandando a criança sentar. Estas formas de registros são ricas porque trazem situações de momentos que a gente na hora não percebe. É um ponto de partida para a avaliação, não apenas das crianças, mas também para a gente [...]. (Professora Esmeralda/Entrevista)

O uso da documentação pedagógica pela professora Esmeralda como um instrumento de retomada de sua ação pedagógica permite estabelecer a relação com a teoria que a fundamenta. Nesse caso, observa-se que a professora percebe o sentido da sua ação e a teoria que a rege, o que lhe faz refletir sobre contradições entre o que acredita ser sua prática e o que, de fato ocorre, como por exemplo, ao se dar conta de que não há nenhum sentido ficar “mandando a criança sentar”, pois essa atitude é contrária à ideia de que as crianças aprendem com o corpo todo nas diferentes interações.

Para Freire (1996), o processo de pensar a prática usando os registros como subsídios é justamente o que torna essa reflexão muito mais profunda e substancial, permitindo mudanças concretas na prática do professor.

Pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar da reflexão. Outro bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade não possibilitando a ação de revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento; possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar. (FREIRE, 1996, p. 7)

Refletir criticamente, tomando a documentação pedagógica produzida ao longo do processo ensino-aprendizagem como a materialização do que foi vivido, torna possível, às professoras,

a observação sobre essas vivências também na perspectiva dos bebês e crianças e a partir daí, pensar em novas propostas e novas organizações de tempos e espaços que considerem suas conquistas, interesses, gostos e interações no cotidiano das unidades.

Diz uma das professoras, em seu Registro Semanal:

Como as crianças demonstraram muito interesse pelos tecidos e pela exploração tátil e visual, organizamos outra experiência para o dia. Hoje trabalhamos com uma proposta de exploração dos sentidos com o durex no bambolê e foi incrível. (Professora Rubi/Registro Semanal 2018 – Berçário II)

A produção da documentação pedagógica revela a construção de memória do grupo, ao mesmo tempo em que propicia a reflexão coletiva e colaborativa, estreitando o diálogo entre a teoria e a prática.

Na visão da professora Esmeralda, essa dimensão histórica, construída por meio do registro, é também considerada importante e se apresenta como um instrumento para repensar as ações do passado, auxiliando tanto no processo de sua constituição, como professora, como no resgate da história e da memória da Instituição.

Refletindo sobre a legitimidade de suas atitudes em determinada época da história, a professora diz, em sua entrevista:

Há algum tempo atrás, peguei meus registros antigos e vi como eles eram pobres e a gente nem nota a evolução que vai tendo ao longo do tempo sobre o que é importante e relevante descrever numa avaliação. E nisso, a gente faz história, memória. A nossa mente não tem como gravar tantas informações das crianças. (Professora Esmeralda/Entrevista)

Eu me lembro de uma época em que não se podia pegar no colo, para apresentar a diferença entre “adaptar” e “acolher”, proibindo paninho, colo ou chupetas. Entendo agora que não podemos traumatizar as crianças com esta ruptura do que a criança já tem em casa. (Professora Esmeralda/Entrevista)

Assim, a reflexão sobre a prática, apoiada na documentação pedagógica, cada vez mais possibilita estreitar os laços entre a teoria e a prática, o ensino-aprendizagem, dando sentido e autoria às propostas pedagógicas das professoras.

A LEITURA DA REALIDADE E A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

O trabalho pedagógico que objetiva as oportunidades de experiências significativas para bebês e crianças, deve ser objeto de muita reflexão das educadoras da Infância. Pensar em propostas de ensino-aprendizagem para os pequenos exige, portanto, considerar a estreita relação entre as intenções de aprendizagens em tempos e espaços do contexto concreto, incluindo-se, necessariamente, as especificidades dos sujeitos que dele fazem parte.

Na análise dos dados produzidos na pesquisa realizada, percebe-se um grande esforço das professoras em considerar os contextos de sua ação, observando seus limites e potenciais, assim como características de bebês e crianças para a proposição das situações a serem desenvolvidas. A pesquisa demonstrou que, nos momentos em que as professoras analisam os registros produzidos, demonstram uma preocupação em buscar a melhor forma de conduzir o seu trabalho, (re)construindo o planejamento de acordo com a percepção das necessidades, desejos e potencialidades das crianças.

As professoras assim se expressaram:

Observamos que as crianças tiveram um grande desenvolvimento com as propostas que foram desenvolvidas até o presente momento. [Atividades sensoriais com os cinco sentidos]. Percebemos também que as crianças gostam muito de dançar e cantar, portanto, vamos investir mais nessa linguagem que é um grande sucesso com esta turminha. (Professora Cristal/Planejamento 2018 – Berçário II)

Eu tinha feito um planejamento do ano passado para trabalhar as brincadeiras sensoriais, mas ao rever o projeto, notei que precisava mudar algumas coisas, porque as crianças tinham outras necessidades, resignificando algumas coisas dos sentidos e sensações, que são muito importantes para a faixa etária dos meus alunos. (Professora Rubi/Entrevista)

O planejamento compreendido nessa perspectiva é visto como um projeto flexível que vai se moldando a partir do observado nas vivências entre as professoras e as crianças. A avaliação da prática implica, portanto, pensar sobre as limitações, as potencialidades e as dificuldades existentes no contexto, para que estas dificuldades percebidas não se tornem ausência de oportunidades de aprendizagens significativas e desafiadoras, mas se configurem em vivências em que bebês e crianças aprendam e exerçam seus direitos de participar.

Na visão de Freire (1986), o professor precisa conhecer a sua realidade e seu contexto, para transformá-lo. “Para que os professores se transformem, precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais.” (FREIRE, 1986, p. 27)

Na análise da documentação pedagógica percebe-se forte conexão entre a percepção das necessidades, gostos e interesses das crianças e as ações desenvolvidas pelas professoras. A organização de ambientes, necessária para o desenvolvimento das

crianças, apresenta-se nos registros como condição para vivências que privilegiam diferentes possibilidades de uso e experimentação de materiais, ampliando a compreensão e a leitura do mundo dos pequenos estudantes.

Em relação ao registro das atividades desenvolvidas, a professora Cristal assim se expressa:

As crianças ficaram muito felizes quando viram o espaço organizado com tintas, esponjas e papéis, no entanto, muitas preferiram usar as mãozinhas para explorar a tinta; foi preciso muita atenção para que não colocassem a tinta na boca. (Professora Cristal/Registro Semanal 2018 – Berçário II)

Para Freire (1996), o educador ensina a conhecer o mundo com sua própria ação, exercitando seu modo de olhar a realidade de maneira sensível, potente e capaz de ver além do que está explícito e aparente. “Educador ensina o sensível olhar-pensante. Olhar sensível, e que é, portanto, afetivo. Olhar que pensa, é visão feita interrogação (...). Olhar-pensante curioso diante do mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás” (FREIRE, 1996, p. 21).

Assim, na Educação Infantil, as propostas de aprendizagem para as crianças necessitam estar intimamente vinculadas ao contexto educativo, de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades de bebês e crianças, em seus aspectos físico, social, motor emocional e cognitivo.

Ao conscientizar-se que o saber não é algo estático, pronto e acabado, a professora pode vislumbrar a sua prática como uma possibilidade de criação a serviço do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, não lhe cabe mais ser mera executora de propostas prontas e, sim, assumir a autoria de seu trabalho, nesse processo.

SABERES DOS BEBÊS E CRIANÇAS DIRECIONAM A AÇÃO PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS

Na visão de Freire (1997), para que os aprendizados sejam significativos, o currículo desenvolvido pelo professor não pode ser compreendido como um rol de atividades e conteúdos prescritos por especialistas, alheios ao real contexto em que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, pois ao distanciar o currículo dos sujeitos da aprendizagem, as práticas tornam-se vazias e sem sentido.

Reconhecer os saberes dos educandos, no entanto, não é tarefa fácil. É necessário que o professor desenvolva um olhar muito atento e apurado para compreender nas expressões das crianças, por meio de suas múltiplas linguagens, suas aptidões e interesses, ou seja, seus “saberes de experiência feito”, como ponto de partida para a proposição de experiências de aprendizagem.

É a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós desconsiderada. Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de partida. (FREIRE, 1997 p. 82)

No trabalho realizado pela professora Cristal com os bebês do Berçário II, é possível perceber a sua sensibilidade em reconhecer os saberes que eles já construíram:

[Na leitura do livro: Bebê da cabeça aos pés] percebemos que alguns bebês já reconhecem as partes do corpo indicadas e conseguiram repetir os gestos das professoras, servindo como estímulo para que se reconheçam e percebam as partes de seu corpo, tocando com as mãozinhas as partes que aparecem no livro. (Professora Cristal/Registro Semanal 2018 – Berçário II)

Ao narrar a atividade de leitura desenvolvida com os bebês, esta professora demonstra reconhecer que os pequenos trazem conhecimentos de suas experiências, pois identificam partes de seu corpo relacionando-as ao nome e à ilustração presente no livro. Em outros registros, no portfólio coletivo⁵, a professora observa a interação de crianças com diferentes objetos, dispostos na sala de aula, para as crianças. Ao interagir com os objetos, as crianças vão descobrindo e aprendendo sobre o mundo, percebendo as suas propriedades, tais como: sons, texturas, peso e tamanho.

A professora assim se refere ao trabalho com as crianças na exploração de sons:

A turminha adora música. Estão por toda parte do CEI procurando descobrir os sons produzidos pelos diferentes objetos. A Laila adora o espaço com os objetos sonoros. Realiza diferentes tentativas nesta exploração dos sons, bate com as mãos, com a outra panela e demonstra estar percebendo a variação sonora com o uso de diferentes recursos. (Professora Cristal/Portfólio Coletivo 2018 – Berçário II)

Com as garrafas sensoriais que construímos junto com os bebês eles buscaram outras possibilidades de produzir sons, experimentando uma a uma e jogando no chão para testar o som produzido. (Professora Cristal/Portfólio Coletivo 2018 – Berçário II)

O currículo, quando desenvolvido com a perspectiva de olhar para os saberes de bebês e crianças e de seus potenciais, passa a ser compreendido como algo vivo, pulsante, que emerge das interações dos sujeitos com os objetos de conhecimento, considerando seus interesses, desejos e sonhos.

5 O portfólio pode ser compreendido como instrumento que permite o acompanhamento do processo de construção da aprendizagem individual e coletivo das crianças. Os portfólios coletivos reúnem os registros das atividades significativas desenvolvidas pelo grupo no cotidiano da unidade, permitindo aos professores, crianças, unidade e famílias, materializar os caminhos percorridos, facilitando a comunicação entre os diferentes sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Na descrição da observação da professora sobre a interação das crianças com objetos não estruturados⁶ (caixa de papelão e CDs), percebe-se que foi importante, registrar os interesses das crianças por esses objetos porque, nestes momentos, as crianças fazem descobertas, pesquisam e aprendem, colocando em jogo o que sabem sobre as características e as propriedades dos objetos. Possibilita-se, assim, que o trabalho realizado pela professora esteja em estreita conexão com o que as crianças já conseguem realizar com autonomia, com seus interesses e desejos de descoberta.

No portfólio da professora Rubi, encontra-se:

João e Hugo concentrados, observando os objetos sumirem como mágica quando conseguem encaixá-los na fenda que descobriram na caixa. (Professora Rubi/ Portfólio Coletivo 2018 – Berçário II)

Um currículo que parte dos saberes das crianças ganha outro olhar e significado, tornando-se flexível, embora mais complexo para o trabalho do professor, exigindo-lhe outras posturas frente aos desafios. Assim, o currículo deixa de ser algo estático, dado e acabado, para tornar-se possibilidade diante dos saberes observados nas interações cotidianas. A partir da experiência portada por bebês e crianças, de suas histórias e de seus interesses é que se estabelece uma relação singular com o contexto escolar para a construção de novas relações e de novos saberes.

6 Objetos não estruturados são materiais usados para compor as brincadeiras infantis que não apresentam as características definidas dos brinquedos prontos: carrinhos, bonecas, cavalinhos, etc. Por não possuírem os atributos fixos dos brinquedos convencionais, esses objetos permitem que as crianças sintam-se livres para inventar, assim, uma caixa de papelão pode ser um carro, uma cama, uma televisão, constituindo-se como um objeto de infinitas possibilidades, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, autonomia e autoria infantil, à medida que possibilita a criação de narrativas e usos, de acordo com seus desejos e necessidades.

O DIÁLOGO ENTRE OS SUJEITOS NO PROCESSO DE ENSINAR- APRENDER

A prática docente não se concretiza sem diálogo, a partir do qual se constroem as relações verdadeiramente democráticas na educação.

Na perspectiva de Freire (2016), o diálogo é, portanto, mais do que simples conversa. É a constituição de espaços de encontro entre pessoas, em contato com o mundo, assim, “A educação autêntica, (...) não se faz de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016, p. 142).

O diálogo compreendido deste modo assume uma dimensão que transcende o simples fato de ouvir o outro. “Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2017, p. 117).

Os professores da primeira infância precisam considerar essa escuta atenta das vozes infantis, que se concretizam em suas diferentes expressões, já que as crianças manifestam suas emoções, gostos e desejos por meio do corpo todo - no choro, no sorriso, no olhar, num simples gesto - para que as práticas pedagógicas estejam em profunda relação com as reais necessidades dos educandos.

A compreensão de que a escuta das vozes dos bebês somente é possível com o desenvolvimento da observação da professora, das reações e das interações que estes estabelecem no cotidiano, está presente no relato da professora Esmeralda, referindo-se ao processo de acolhimento de um bebê que apresentou bastante dificuldade nessa adaptação ao CEI:

Hoje ele come muito e de tudo. Por conta da adaptação, eu acho que ele se negava a comer, o acolhimento que

foi feito ajudou muito. Percebemos que ele gostava de colo, então demos colo. Porque ao olhar para ele percebemos que esta era a necessidade que ele apresentava, a de ser acolhido. Nesta ocasião ele não dormia no horário do sono, hoje ele dorme. Ele brinca e engatinha livremente. (Professora Esmeralda/ Entrevista)

Percebe-se, pois, que é a escuta e o olhar sensível da professora, resignificando a sua prática a partir das diferentes expressões dos bebês, que pode revelar o que as crianças necessitam, na perspectiva de criar situações de aprendizagem significativa.

Nos registros de planejamento da professora Cristal, percebe-se que o interesse dos bebês, apresentado por meio de múltiplas linguagens, na atividade desenvolvida com as crianças, é o que direciona sua ação na proposição de vivências significativas.

Notamos neste período em que estamos com as crianças que elas gostam bastante de desafios, gostam de subir, descer, abaixar, andar de gatinho. Então montamos na sala um circuito para que elas pudessem brincar com estes desafios. As crianças gostaram muito, participaram com alegria, brincaram tanto, até ficarem muito cansadas. (Professora Cristal/Registro Semanal 2018 – Berçário II)

Freire (2001) ressalta a importância de práticas pedagógicas fundamentadas em relações dialógicas para que a cultura e a história das crianças possam ser valorizadas e respeitadas.

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professoras. (FREIRE 2001, p. 82)

A instauração de espaços de aprendizagem dialógicos, em que a escuta sensível dos saberes dos bebês e crianças é respeitosa, torna-se a base para a promoção de práticas de aprendizados que fazem sentido.

A OBSERVAÇÃO, O REGISTRO E A REFLEXÃO CRÍTICA: CONDIÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

A Primeira Infância tem sido cada vez mais reconhecida como uma fase da vida de vital importância para o desenvolvimento humano, em todas as suas dimensões. As instituições destinadas ao atendimento de bebês e crianças, portanto, por seu caráter complementar na ação das famílias na formação destes sujeitos, herdam a responsabilidade de promover um trabalho que possa, de fato, contribuir com seu processo formativo.

As experiências que vivenciam os bebês e as crianças nas instituições de educação para essa etapa da Infância, estão intimamente relacionadas às concepções e aos valores dos profissionais que nelas atuam.

Desse modo, refletir sobre as teorias que orientam as ações e o fazer dos educadores, torna-se essencial para que o trabalho realizado contribua para o processo de desenvolvimento humano. As Escolas da Infância, portanto, necessitam compreender-se como espaços pensados de modo intencional para promover oportunidades de aprendizagens relevantes aos pequenos.

Para que as crianças tenham oportunidades de compartilhar experiências ricas e desafiadoras, as interações, o tempo e o espaço, precisam estar no cerne das discussões e das reflexões coletivas do grupo de professoras, de modo a garantir que as dificuldades que por ventura se apresentam nos espaços do CEI não representem ausência de oportunidades significativas para as crianças.

Na pesquisa realizada, a prática pedagógica materializada nos registros das professoras sobre as experiências vividas com as

crianças, mostra o quanto essa documentação pode configurar-se como fonte de investigação da professora sobre o seu fazer, e ainda como subsídio de discussões coletivas que auxiliam a professora a reconhecer as razões e as intenções que regem as atividades desenvolvidas no cotidiano, visando a transformá-las.

Olhar para as situações vividas com as crianças tendo a documentação pedagógica como instrumento de reflexão coletiva, de modo a aproximar teoria e prática, surge no relato da professora Esmeralda como uma estratégia para que a formação continuada contribua para o processo formativo do professor e do grupo.

Certa vez, uma professora filmou a atividade no parque em que usava uma areia colorida, areia azul, e o menino disse que era um peixe. Vimos essa atividade que ela gravou e vimos o direcionamento que ela deu, foi muito interessante e foi muito bom, descontraído e interessante. A coordenadora disse, na ocasião, para a gente não se preocupar com a “questão de estar sendo avaliada”, mas sim, que nos colocássemos na realidade que estávamos observando e vivenciando. Daí gravamos outros vídeos e a gente foi fazendo vídeos cada vez melhores, ajudando bastante na hora de avaliar as crianças e o nosso trabalho. Enfim, não sei mais o que poderia ser dito. Talvez algo que a gente conseguisse por mais a “mão na massa”, fazendo dinâmicas em nossa “parada pedagógica”, para ver a qualidade do trabalho dos amigos. (Professora Esmeralda/Entrevista)

Com base na análise realizada, no espaço dessa pesquisa, pode-se afirmar a relevância dos princípios freireanos para orientar a prática pedagógica e a formação docente, tomando a documentação pedagógica como fonte tangível de investigação para o aprimoramento da prática e da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mudar é difícil, mas é possível e urgente.*⁷

Ao final do estudo realizado nessa pesquisa que focalizou a produção e o uso da documentação pedagógica de professoras, em uma escola pública da periferia de São Paulo, foi possível identificar um conjunto de indicações que permitiram aprofundar e recriar o trabalho junto aos professores, em especial, no tocante à leitura da documentação pedagógica, como um recurso importante para a melhoria da qualidade da práxis docente.

De acordo com Freire (2001) mudar é difícil, mas é possível; é preciso fazer a opção pela mudança, mesmo conscientes de que, conforme suas palavras, a mudança não “se faz da noite para o dia e sem luta. Tudo isso, demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciente paciência” (FREIRE, 2001, p. 26).

Este estudo evidenciou que as professoras, ao documentar o processo ensino-aprendizagem e utilizá-lo como subsídio para a autoanálise da prática, aprofundaram sua compreensão sobre como as crianças se apropriam dos saberes, permitindo-lhes redimensionar suas ações pedagógicas estabelecendo uma profunda relação com os desejos e necessidades infantis.

A documentação pedagógica produzida pelas professoras, como materialidade dos processos vividos junto aos bebês e crianças, possibilitou a investigação e análise detalhada para a proposição de novas experiências, enquanto que os princípios freireanos constituíram-se em fundamentos essenciais para subsidiar as práticas cotidianas, favorecendo o aperfeiçoamento do processo de formação continuada.

O professor que se utiliza de registros para refletir sobre a sua prática, deste modo, assumiu-se como sujeito de seu processo formativo e ampliou o conhecimento a respeito do seu *que-fazer*,

⁷ “Mudar é difícil, mas é possível e urgente” - epígrafe do livro de Paulo Freire “A Educação na Cidade” (2001).

corroborando também para o aprimoramento das ações coletivas no âmbito da escola na qual atua.

É preciso, portanto, instituir, nos espaços das unidades destinadas à infância, uma formação crítico-reflexiva, em ambientes colaborativos, em que o que se discute e o que se estuda, sejam as temáticas que emergem das necessidades formativas dos professores, delineando caminhos para vivências significativas de bebês e crianças, construídas a partir de suas histórias, e do contexto de suas experiências, de modo a trabalhar com seus anseios, conhecimentos, sonhos e desejos.

A pesquisadora Rosimeire Cardoso, autora desta pesquisa, ao concluir este estudo, assumiu o compromisso de apresentar e discutir os resultados dessa investigação para as professoras que foram sujeitos dessa pesquisa e propôs-se a incluir os aprendizados que obteve com esse trabalho, nas ações de formação continuada de professores do CEI onde trabalha, como coordenadora pedagógica.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Rosimeire S. *A Leitura da Documentação Pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas*. Trabalho final para obtenção de título de Mestre (Formação de Formadores). PUC SP, 2018.
- DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.
- EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: _____; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I* (Coord.). São Paulo, Espaço Pedagógico: 1996.
- FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia*. São Paulo. Paz e Terra, 1986.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- _____. *A educação na cidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 60ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 55ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GANDINI, Lella. Os Educadores de Reggio descrevem seu programa – entrevistas a Lella Gaddini. In: CAROLYN, Edwards; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. V. 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. – Dispõe sobre diretrizes e normas e períodos para a realização de matrículas 2018 na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA, da RME e nas instituições privadas de Educação Infantil da rede indireta e conveniada/parceira e dá outras providências. Portaria nº 7.858, de 02 de outubro de 2017.
- SAUL, Ana Maria; SAUL Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. *Revista Teias* v. 14 n. 33, 102 a 120, 2013.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



A AÇÃO FORMATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Taís Luciana de Souza
Lilian Ghiuro Passarelli

INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.274/06 trouxe uma nova organização do Ensino Fundamental com duração de nove anos, o que ocasionou um aumento do número de crianças de seis anos matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, implicando um processo de ressignificação das práticas pedagógicas de todos os envolvidos no trabalho com as crianças egressas da Educação Infantil, para assegurar a esses educandos condições de se desenvolverem, não somente como estudantes, mas como sujeitos da infância, que, naturalmente, ainda não deixaram de ser.

Pensando nas especificidades e nas intencionalidades que todo processo de ensino-aprendizagem compreende, surgiu o questionamento que se definiu como problema da pesquisa de mestrado (SOUZA, 2018): sendo o coordenador pedagógico o principal responsável por articular o processo de formação continuada dos docentes, como ele pode minimizar as implicações da transição das crianças que saem da Educação Infantil (EI) e ingressam no Ensino Fundamental (EF)?

Subsidiadas por essa indagação, definimos como objetivo geral da pesquisa: averiguar como as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico (CP) nos espaços de formação continuada podem ser redimensionadas de modo a contribuir com as práticas cotidianas dos professores que atuam com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com base nas orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”. Assim, sem a pretensão de ser exaustivamente, o propósito deste capítulo é relatar a pesquisa realizada e orientada pelas coautoras.

AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Embora as atribuições do CP não fossem o foco central, consideramos relevante ficar a par das dimensões que abrangem o fazer da coordenação pedagógica, uma vez que esse profissional encontra-se, por diversas vezes, em um esforço constante para planejar suas ações formativas, acompanhar os processos de ensino e aprendizagem e articular todas as ações do projeto político pedagógico (PPP) como forma de exercer seu papel transformador dentro da escola. No entanto, o que se vê entre o desejado por ele – no sentido de dar conta do que lhe cabe e ter sua função formadora reconhecida – e o vivido em seu cotidiano são ações que extrapolam suas verdadeiras funções.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 240), em pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, esclarecem que, em todas as regiões do país, tanto no âmbito da rede estadual como no da municipal, são muitas as atribuições desse profissional da escola, “envolvendo desde a liderança do PPP até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores”. Quanto à legislação, também em nível nacional, as autoras verificam que a função do CP prevê ainda

atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas – conteúdos ensinados –, planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino – municipal, estadual ou nacional –, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc.), além da formação continuada dos professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 240)

Diante de tantas demandas, para que o CP exerça seu papel indispensável na gestão dos processos escolares, principalmente quando se trata de formação de professores, como grande parte das atribuições desse profissional da escola exigem uma aproximação dos objetivos pedagógicos, tanto na dimensão docente como na discente, para haver condições de colocar em prática essas atribuições, ele necessita acionar saberes específicos que norteiam sua prática formadora.

Para pensar a formação do CP com base nessa necessidade, recorreremos ao conjunto de saberes docentes elencados por Tardif (2012) que podem ser relacionados com muita aproximação aos saberes acionados pelos CP em seu fazer cotidiano, a partir dos fios condutores propostos pelo autor:

1. Saber e trabalho: como o saber está a serviço do trabalho, as relações dos professores / CPs não são exclusivamente de natureza cognitiva, por serem “mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF 2012, p. 17).

2. Diversidade do saber: a pluralidade típica do saber dos professores / CPs implica a natureza social desse saber, “no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversos”, oriundos de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF 2012, p. 18).

3. Temporalidade do saber: o saber adquirido não só no decorrer da vivência escolar ou familiar dos professores / CPs, mas também durante sua vivência na carreira profissional, “compreendida como um processo marcado pela construção do saber profissional” (TARDIF 2012, p. 20).

4. Experiência do trabalho enquanto fundamento do saber: os saberes da experiência de trabalho sustentam a prática e a competência profissionais, já que, para o professor / CP, é a experiência “a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2012, p. 21).

5. Saberes humanos a respeito de seres humanos: “o trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (TARDIF, 2012, p. 22).

6. Saberes e formação de professores: “a necessidade de repensar, a formação para o magistério”, considerando os saberes dos professores / CPs e a realidade do trabalho docente no cotidiano (TARDIF, 2012, p. 22-23).

Considerando a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes docentes em relação a ações formativas que deve desempenhar, fica ressaltada a relevância de o CP cuidar de sua formação para que tenha acesso a conhecimentos específicos que certamente contribuem com seu aperfeiçoamento pessoal e profissional e, assim, tome consciência dos saberes que embasam sua prática.

Não se trata da simples aplicação de um conjunto de saberes, mas, como Passarelli adverte (2002), do compartilhamento de saberes, da troca de experiências, da própria aprendizagem do formador, pela articulação teoria e prática, quando se propicia aos sujeitos pensar sobre sua ação, considerando como conteúdos e formas dos saberes em que se apoiam para fundamentar a ação ganham consistência e reverberam nas práticas. Essa perspectiva

comunga com uma das orientações sinalizadas por pesquisa de doutorado destinada à formação continuada:

Analisar, experimentar, avaliar, modificar, enfim, revisar criticamente os conteúdos e os processos de ensino-aprendizagem em parceria com outrem (colegas, professores-formadores etc.), de modo a gerar um conhecimento profissional ativo e autônomo, uma vez que ensinar é aprender continuamente de forma colaborativa e participativa. (PASSARELLI 2002, p. 205)

Dar conta da instigante incumbência que é a formação de professores, caso se pretenda, como propõe Imbernón (2001), criar espaços de participação, reflexão e formação, é um desafio que deve ser vencido pela coordenação pedagógica, com a participação e o apoio das equipes de direção, incluindo a própria supervisão de ensino que, ao contrário do que ocorria na década de 1970, ao ser encarada como função fiscalizadora, hoje deve assumir sua função amplamente formativa.

Nessa mesma direção, Geglio (2012, p. 114-115) reforça que “o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição”.

Fusari e Garrido (2000) defendem que o trabalho ativo e intencional do CP, sempre articulado com o PPP da escola, favorece o professor na tomada de consciência sobre sua ação e sobre o contexto em que trabalha, e também o próprio repensar do CP sobre sua atuação. O professor, assim como o CP, consciente de sua prática, das teorias que a embasam e dos saberes que ele próprio constrói e mobiliza ao resolver problemas diários, é um profissional inserido no processo de formação contínua, em busca de mudanças e de fundamentações criteriosas para sua prática. No entanto, cabe aqui a advertência de Placco (2003, p. 44): “O coordenador pedagógico, para elaborar sua proposta de trabalho, e não

ficar à mercê das emergências que aparecem, terá de selecionar alternativas ligadas ao que deseja atingir, ao que pretende atingir e ao quanto atingiu”.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES DO CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA

Algumas práticas pedagógicas ainda presentes nas instituições escolares são realizadas de acordo com a “fragmentação na concepção dos tempos de infância, ou seja, há uma cisão da infância pautada exclusivamente na perspectiva cronológica, como se a criança deixasse de o ser a partir do momento que deixasse a Educação Infantil e fosse para o Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2014, p. 43). Evidentemente, essa visão descuida da cultura infantil e do protagonismo infantil.

Ao analisarem a Lei nº 11.274/2006, Santos e Vieira (2006, p. 778) consideram que “não se tratava tão somente de uma antecipação da escolaridade, mas de aumento da obrigatoriedade, fazendo-se acompanhar de uma ‘reforma pedagógica’”. Essa mudança no EF incide diretamente sobre a EI, que passa a atender as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, enfatizando, de forma ainda mais contundente, que a infância e sua educação não podem ser pensadas de forma segmentada.

Nesse contexto, em que um novo desafio se apresenta, a Rede Municipal de Educação de São Paulo anunciou, no ano de 2015, o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015), como forma de possibilitar um processo contínuo de aprendizagem da criança que sai da Educação Infantil e entra no Ensino Fundamental.

Segundo o documento, tratar das concepções de infância e de criança não deve ser pauta apenas das formações de EI, mas de estudos e de reflexões também por parte dos educadores que

atuam no 1º ano do EF, ou seja, por aqueles que trabalham no Ciclo de Alfabetização, que recebem as crianças que saem da EI e ingressam no EF.

Na perspectiva do “Currículo Integrador da Infância Paulista”, a “constituição de um currículo que trate de modo integrado bebês e crianças que ingressam na Educação Infantil e prosseguem seus estudos no Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2015, p. 8) deve basear-se no compartilhamento de concepções e princípios sobre as diferentes maneiras como as crianças vivem a infância e sobre seus direitos. Isso “pressupõe que o trabalho coletivo das unidades educacionais se fundamente no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças” (SÃO PAULO, 2015, p. 8) e abra-lhes espaço para a formação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas que não são hereditárias, mas aprendidas na atividade socialmente mediada de acesso à cultura.

Nesse sentido, “a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância” (SÃO PAULO, 2015, p. 8). Daí o acertado reforço à necessidade do brincar nas escolas de EF, pois “um currículo integrador da infância supera também a cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende” (SÃO PAULO, 2015, p. 22).

Cabe advertir que considerar o “Currículo Integrador da Infância Paulista” para averiguar as ações desenvolvidas pelo CP nos espaços de formação continuada não significa que as orientações presentes nesse documento sejam apresentadas aos gestores e aos educadores como receita. A intenção apresentada na pesquisa foi a de oferecer subsídios para que todos os envolvidos na transição das crianças da EI para o EF tenham oportunidades de refletir

acerca do que essa reorganização no ensino traz, além de auxiliar o coordenador pedagógico a fomentar discussões e a propor formações para problematizar as questões da infância, na escola de Ensino Fundamental, principalmente.

Subsidiando a atenção para com essa transição, consta no documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”:

Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos. (BRASIL, 2006, p. 7)

Bem por isso, legitima-se a necessidade de professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental compartilharem princípios e concepções envolvendo o processo de aprender nas diferentes idades, a concepção de infância, de modo a promover a formação e o desenvolvimento de todo o potencial das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, também contempla a transição da educação infantil para o ensino fundamental, registrando a atenção requerida entre essas duas etapas da Educação Básica, de modo garantir equilíbrio entre as mudanças que vão sendo introduzidas e a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa”. Logo, a própria BNCC indica a necessidade de estabelecimento de “estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer,

em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2018, p. 53).

Destacamos neste momento a concepção de infância que deve ser vista numa perspectiva social. Com a ressalva de que a infância não é a mera passagem de tempo para a vida adulta, as crianças são compreendidas como atores sociais e produtoras de culturas, o que acarreta implicações para a educação, o trabalho pedagógico e a docência. Trata-se de um período em que as crianças, ao mesmo tempo que experimentam e fazem descobertas sobre a vida, também fazem parte da estrutura da sociedade. Como aduz Corsaro (2011, p. 42), “embora seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade”.

Assim, como a escola é o espaço em que a criança passa grande parte do tempo e é lá onde ela vive suas maiores experiências de socialização, pois passa a interagir em um contexto diferente do ambiente familiar, é preciso compreender e reconhecer a forma como as crianças se desenvolvem e interagem com o mundo, em toda sua particularidade.

E esse é um grande desafio para os profissionais da Educação, pois, frequentemente, apoiam-se nas ideias de “prontidão” e de “maturidade” como formas de definir o sucesso, ou não, desse período de transição enfrentado pela criança de seis anos.

De Monteiro (2012, p. 7), segundo a perspectiva interacionista, recuperamos que a concepção de prontidão “como uma interação entre as características da criança e as características do meio em que vive (a sua família, grupo de pares, escola, professores, comunidade em geral)”. Isso implica que a prontidão está no âmbito dos inter-relacionamentos e que, portanto, além de não fazer sentido analisar apenas a criança ou os demais intervenientes, é imprescindível considerar as relações entre eles, de modo que seja realizada “uma avaliação ao longo do tempo, para permitir o estabelecimento de relações”. Aliás, é fundamental reputar que,

no desenvolvimento das crianças, a variabilidade é absolutamente “normal, em vez de ser encarada como um déficit”.

Essa perspectiva está contemplada no “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, na passagem em que faz referência a estudos que mostram como bebês e crianças aprendem pela interação com pessoas e coisas. “O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas [...] e o contexto histórico e cultural em que está inserida [que] contribuem com a sua aprendizagem” (SÃO PAULO, 2015, p. 36).

Com Asbahr e Nascimento (2013, p. 416-417), fundamentamos o desenvolvimento e o conceito de maturação: “A explicação sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento baseada no conceito de maturação expressa a aparência dessa relação e, ao mesmo tempo, uma profunda *biologização* desses processos”. Com essa crítica, as autoras advertem que explicar o fracasso escolar com base nessa perspectiva acaba sendo fundamento do senso comum. No caso de o professor alegar que determinado aluno seja infantil ou imaturo, provavelmente esse professor esteja se valendo do que estudou, em sua formação inicial, de teorias do desenvolvimento infantil que “retratam o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear, determinístico. E, mesmo sem ter estudado profundamente tais teorias do desenvolvimento, são elas que embasam seu trabalho. Sendo assim, apenas cabe ao professor esperar que seu aluno *amadureça*”. As autoras, então, defendem que o desenvolvimento cultural da criança, que acontece quando ela entra em relação com os fenômenos do mundo circundante, pela interação com outros sujeitos e, naturalmente, a qualidade dessa interação, é que pode determinar mais incisivamente a qualidade do desenvolvimento da criança. Logo, cabe à escola respaldar-se nessa concepção de desenvolvimento que

reconfigura o papel da maturação no processo de aprendizagem e dá à educação escolar um papel central no

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em um sentido oposto ao que vemos nas teorias maturacionistas, não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive. (ASBAHR; NASCIMEN-TO, 2013, p. 4250).

MODALIDADE, CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando o tema do estudo e a busca de respostas para os questionamentos nele propostos, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, a partir da concepção defendida por Bogdan e Biklen (1994, p. 16), para os quais a expressão “investigação qualitativa” é usada “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Entre os instrumentos de coleta de dados sugeridos pelos autores, decidimos pela realização de análise documental das atribuições do coordenador pedagógico e de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa.

Como os documentos são uma inestimável fonte da qual emergem evidências que sustentam o ponto de vista do pesquisador, além de representarem uma fonte “natural”, de informações, assumimos, com Lüdke e André (1986, p. 39), que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Bem por isso, recuperamos do PPP da escola que as concepções de criança e de jovem nele expressas consideram-nos seres sociais, criadores e recriadores de cultura. Embora ainda esteja presente, nos dias atuais, um reconhecimento desses sujeitos pautado em uma concepção de “vir a ser” no futuro, o PPP pensa a criança no

presente, pautado em uma concepção de “ser agora”. Considera no presente o que ela é; sua vida, seu olhar e sua formação no presente; seus saberes e sua cultura, que traz para a escola.

Para contextualizar a função do coordenador pedagógico, foi necessário conhecermos a legislação do município de São Paulo que regulamenta as atribuições desse profissional no interior das escolas em que desenvolve seu trabalho. Por meio da análise da legislação, foi possível compreender de que forma o referido município reconhece a função do CP, o que implica a construção de determinada identidade profissional, desenvolvida pelo próprio CP e também pelos demais profissionais que com ele atuam.

Cabe esclarecer que a análise documental não exaustiva foi um instrumento importante para o planejamento da entrevista realizada com a CP, e que os resultados dessa análise serão apresentados de forma integrada à análise dos dados obtidos na entrevista.

O lócus da pesquisa¹ é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que faz parte da DRE Pirituba/Jaraguá, na Zona Noroeste da cidade de São Paulo.

Atualmente, a escola atende em dois turnos diurnos e tem um total de 34 salas de aula, sendo: 16 no período da manhã, com os Ciclos Interdisciplinar e Autoral (do 6º ao 9º ano), e 18 no período da tarde, com os Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar (do 1º ao 5º ano).

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que recebem os alunos que saem da Educação Infantil e ingressam no 1º ano do EF, denominadas “P1” e “P2”, e uma coordenadora de EI, denominada CP, que orienta e oferece a formação em serviço aos professores que atuam com as crianças que estão no último estágio da EI, atuante em duas escolas do mesmo bairro, pertencentes à mesma Diretoria Regional de Educação (DRE), o que permitiu evidenciar

¹ Considerando o tipo de problema estudado, optamos por não caracterizar a EMEI onde foi realizada a entrevista com a CP, uma vez que o objetivo não era estudar, especificamente, o contexto escolar da EI, mas fazer um levantamento das necessidades formativas dos CPs, para viabilizar as ações propostas no documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

semelhanças e peculiaridades, no que diz respeito à transição das crianças que saem da EI e ingressam no EF, bem como sobre a atuação do CP nesse período.

Nas entrevistas com as professoras, foram coletados dados pessoais e outros referentes a: formação acadêmica; tempo de trabalho com crianças de Ensino Fundamental I; tempo de trabalho com crianças de seis anos e expectativas em relação ao trabalho que desenvolve com o grupo-classe.

Na entrevista com a CP, os questionamentos focalizaram seu entendimento sobre coordenação pedagógica e sobre formação continuada, e também acerca da participação dos professores da Educação Infantil, juntamente com os professores do 1º ano do Ensino Fundamental, em encontros formativos sobre o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”. Além disso, foi pauta, na entrevista, apreender que sentimento tem a CP ao pensar sobre a transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental.

Dialogando com as ideias defendidas por Bogdan e Biklen (1994, p. 17), como “o carácter flexível” da entrevista semiestruturada “permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”, cabe mencionar que as entrevistas ocorreram individualmente, dada a necessidade de as entrevistadas sentirem-se à vontade para expressar suas ideias e seus sentimentos.

ANÁLISE DOS DADOS

Para atingir o objetivo do estudo de averiguar como as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico (CP) nos espaços de formação continuada podem ser redimensionadas de modo a contribuir com as práticas cotidianas dos professores que atuam com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com base nas orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, com

apoio no acervo de respostas obtidas e nos referenciais teóricos que deram sustentação à pesquisa, foram constituídas as categorias de análise.

Assim, para as manifestações das professoras, foram estas categorias: Criança e infância; Maturidade e prontidão escolar; Currículo e alfabetização; Transição da EMEI para a EMEF; Papel da coordenação pedagógica. Já para as manifestações da CP, as categorias foram: Trabalho da coordenação pedagógica e formação continuada dos professores; Transição de Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Espaços de formação direcionados aos coordenadores pedagógicos.

Como a proposta deste capítulo é o relato da pesquisa de mestrado e, portanto, um recorte dela, elegemos alguns trechos de exemplos representativos das manifestações das participantes da pesquisa, a fim de ilustrar como as categorias funcionam para sistematizar a compreensão dos diferentes pontos de vista e concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o ingresso da criança, aos seis anos, na escola de EF.

P1 E P2 E A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EMEI PARA A EMEF

Criança e infância

O preparo das crianças para ingressarem no EF, segundo as participantes da pesquisa, constitui-se uma condição que deveria ter sido adquirida na EI. Também se observa a supervalorização das práticas escolarizantes nas falas das professoras. Ambas as perspectivas, representadas pela declaração que segue a este parágrafo, implicam a ausência de um olhar capaz de enxergar nas crianças seus desejos, seus sonhos e suas realidades e de compreender a infância como um tempo vivido, sentido e em desenvolvimento, mesmo com a entrada da criança na escola de EF.

Na EMEI, é mais brincadeira. Então, na hora de fazer uma atividade de escrita, por exemplo, tem criança

que se recusa, guarda as coisas, fala que está cansada, não quer fazer, tem criança que não sabe segurar um lápis, pegar uma tesoura; eles vêm totalmente crus, sem noção nenhuma. (P2)

Maturidade e prontidão escolar

Fica evidente, nos trechos que seguem, que, em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de seis anos, prevalecem ideias baseadas atreladas à “biologização”, à (i) maturidade (ASBAHR; NASCIMENTO (2013)). As professoras parecem desconsiderar o desenvolvimento como um processo. Analisam a criança sem considerar o contexto ou os demais intervenientes, sequer que a variabilidade faz parte do desenvolvimento das crianças, daí as ilações que ajuízam como déficit o que é normal e típico dessa fase.

Eu percebo que as crianças chegam muito imaturas, pensam muito no brincar. É... na cabecinha deles o horário é muito extenso, então, pra eles, é um pouco maçante, então eu percebo muito essa dificuldade, pelo menos agora no começo, eles chegam meio imaturos mesmo. [...] Eles não querem escrever, não querem prestar atenção naquilo. (P1)

O primeiro desafio é o de fazer eles se adaptarem ao espaço da EMEF que é bem diferente da EMEI, [...] tem criança que parece que nunca viu letras na vida, parece que é o primeiro contato que ele está tendo naquele momento [...]. (P2)

Outro aspecto que merece ser pontuado diz respeito à importância que as participantes conferem ao brincar, mas sempre com o feitiço do brincar pelo brincar, sem que seja reconhecido, nesse ato, toda a sua potencialidade de desenvolvimento da aprendizagem:

Eu falei com os pais hoje, uma hora ou outra eu tiro sempre um tempo pra brincar, no final da aula ou na-

quela hora depois do recreio quando eles estão muito agitados, a gente brinca de alguma coisa, entende... Então eu não deixo o brincar de lado, mas ele fica em uma hora mais reduzida, eu não sei como é o trabalho da EMEI, mas no caso eu acho que é um trabalho mais dirigido. (P1)

Currículo e alfabetização

Grande parte do que as professoras proferem gira em torno da necessidade de um trabalho voltado à alfabetização, o que também denuncia aspecto marcante quanto à falta de clareza sobre as especificidades do trabalho com as crianças de seis anos. Por isso, embora não fosse objeto de especial atenção da pesquisa, por ser recorrente a preocupação das professoras com a alfabetização, fica patente, por mais de uma vez, que a alfabetização é o objetivo principal do trabalho que as professoras pretendem desenvolver com as crianças. Fica explícito, também, o fato de que elas valorizam o aspecto lúdico no fazer pedagógico e a questão do vínculo afetivo e do pertencimento ao novo espaço escolar como condições essenciais ao sucesso das aprendizagens.

Espero que ela entenda, que seja uma criança que tenha compreensão, que tenha noção do que são letras, noção do nome, noção do cuidado com o próprio material [...]. (P1)

Eu acho que seria interessante que eles, pelo menos, tivessem contato com as letras, soubessem o que são letras, o que é número, que acho que já é um passo. Tem criança que não sabe escrever o nome, mas, assim, eu acho que isso ele vai conseguir, mas pelo menos saber essa diferenciação, ter noção de quantidade. (P2)

Transição da EMEI para a EMEF

Com base especialmente nos autores em que se baseia esta pesquisa e também no que as orientações do “Currículo Integrador

da Infância Paulistana” registram, também com base em estudos e pesquisas atuais, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas indissociáveis e, como tal, envolvem um trabalho voltado ao acolhimento, ao afeto, ao cuidar e ao educar como manifestações que se complementam e que fazem de ambas as etapas um período de conquistas, de desafios e de construção de conhecimentos para toda a vida.

O que procuramos ressaltar com o desenvolvimento desta pesquisa é que não está em jogo apenas a melhor forma de promover a transição, mas, para além disso, é fundamental colocar o elemento humano como mais importante e essencial para a aquisição de um ou de outro conhecimento escolar.

Embora seus pressupostos apontem para uma continuidade nas propostas pedagógicas, o 1º ano do EF ainda se encontra sob a lógica da escolarização com a função de instruir a criança, essencialmente, nas primeiras letras. Assim, a criança é vista como criança na Educação Infantil e passa ser o aluno / o aprendiz, por natureza, no Ensino Fundamental, conforme se constata nas falas a seguir:

Então, eu vejo como se fosse uma coisa desconexa; parece que está se falando de outro mundo, e eu não vejo assim. Teve uma mãe que disse pra mim que o filho estava com muito medo de vir pra escola. Depois que as aulas começaram, ele chegou em casa pedindo para que a mãe não tirasse mais ele desta escola [sorri e expressa felicidade, satisfação]. [...] Bom, eu vejo dessa maneira. Até quando fazemos PNAIC [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa]. O sistema separa [faz referência à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental]. Eu acho que a EMEI deveria fazer também. Por que não? Pra conhecer o lado de cá [refere-se à EMEF]. A gente conhecer o lado de lá [refere-se à EMEI]. (P1)

Nessa direção, Krammer (2006) leva-nos a pensar que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são frequentemente separados,

porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que, muitas vezes, conseguem pensar em fragmentação e em oposição em relação às duas etapas.

Assim, é responsabilidade de todos os envolvidos no trabalho pedagógico com as crianças de seis anos, buscar, por intermédio do PPP da escola e da legitimação da atuação do coordenador pedagógico, ações que fortaleçam a integração dos objetivos traçados para a EI e o EF, em um único sentido.

Papel da coordenação pedagógica

Como é da coordenação pedagógica a função de mediador das práticas educativas no espaço escolar, o papel desempenhado pelo CP no processo de transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental é, de acordo com as professoras, de apoio e parceria para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, o que, dialogando com Passarelli (2002), a respeito do compartilhamento de saberes, da troca de experiências, propicia aos sujeitos pensar sobre sua ação, e faz as professoras considerar que o CP deva estar sempre atento aos saberes necessários não somente à sua prática, como mediador, mas também à prática do professor envolvido com o trabalho pedagógico desenvolvido no 1º ano do EF.

Eu acho que, primeiro, conhecer as crianças que estão chegando, saber quais são as dificuldades, procurando orientar o professor. Às vezes, o professor não percebe uma coisinha que poderia estar auxiliando ali, naquela dificuldade com aquela criança, e de repente, um toque que ele dá, já ajuda. (P2)

CP E A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EMEI PARA A EMEF

Trabalho da coordenação pedagógica e formação continuada dos professores

Ainda que a CP expresse com clareza a função formativa que deve ser exercida pela coordenação, a forma com que ela inicia

seu depoimento – “O ideal seria que eu pudesse formar mesmo” – revela impeditivos para a consecução do que lhe cabe, entre os quais destaca a ausência de “um espaço”:

O ideal seria que eu pudesse formar mesmo, que eu pudesse ter um espaço onde eu estivesse mais perto dos professores, que eu pudesse observar mais as crianças (...) eu acredito no coordenador como mediador, de estar ali andando junto (...). (CP)

Reforçando ter ciência do que implica a formação continuada, com o emprego da linguagem figurada – “tirar mesmo debaixo do tapete” – a CP contempla a relevante perspectiva de enfrentar problemas da realidade de fato vivenciada, articulando teoria e prática.

A formação continuada é permanente, o nome já diz. A gente precisa inclusive resgatar dessa formação e tirar mesmo debaixo do tapete posturas, ações. Porque eu não vejo a formação só com teorias; a formação também tem que se dar nas ações. Eu me formo teoricamente, mas e na prática? O que eu apliquei? O que eu preciso redescobrir? Ou redimensionar? Transformar? (...) Se eu não levar pra prática, não tem sentido. (CP)

A CP declara saber / querer o que pretende realizar, embora admita não ter um plano de formação mais sistemático, por causa das emergências do dia a dia, o que nos remete a retomar a advertência de Placco (2003, p. 44) sobre a proposta de trabalho pelo CP que, independentemente das emergências que surgem, “terá de selecionar alternativas ligadas ao que deseja atingir, ao que pretende atingir e ao quanto atingiu”.

Então... [risos] Pra onde eu quero chegar, eu sei... Essa coisa do querer é mais fácil, no sentido de você ver o que precisa melhorar e traçar uma meta; agora, assim, um plano [de formação] descritivo, eu não tenho; não tenho porque eu preciso muito dessa coisa do dia a dia, até porque tem o acaso, as emergências (CP).

Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Sobre a transição propriamente dita, a CP declara enfaticamente que seu sentimento “é assustador” em relação às crianças do 6º ano (último estágio da EI) estarem no EF no ano seguinte.

É assustador. A gente tem muito medo [ênfatisa os gestos, as expressões e o tom de voz], porque existe... A gente sabe, e é fato, que por mais que os educadores e coordenadores das EMEFs estejam começando a olhar diferente, porque anos atrás, quando essa coisa de eles irem mais cedo pro primeiro, os professores de Fundamental não estavam mesmo, isso é fato, preparados, e agora me parece que há um desejo muito grande, mas que também muita gente só fica na fala, né... Vamos integrar, vamos fazer uma coisa parecida e aí a gente se sente um pouco na Educação Infantil, muito responsável em ter que mandar as crianças as mais autônomas possíveis, o mais descolado possível, e isso não é possível. (CP)

A resposta da CP mostra o descompasso quanto à integração da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, aponta o despreparo dos professores de EF, o que sinaliza a necessidade de ações formativas voltadas à integração/transição para ambos os segmentos. Além disso, esse trecho referenda o que as professoras entrevistadas percebem a respeito da prontidão escolar, pois os profissionais que atuam nas escolas de EI também concordam com a ideia de que as expectativas dos profissionais da escola de EF possuem sobre a preparação dos alunos para a nova fase, demarcando, mais uma vez, a distância que as participantes da pesquisa percebem em relação à concepção de criança nos dois segmentos.

Nas entrevistas realizadas com as professoras de 1º ano, duas palavras que muito apareceram foram “autonomia” e “prontidão”. Houve também algumas queixas sobre, por exemplo, o não conhecimento, pelas crianças, dos números, da noção de quantificação, do

alfabeto, e também o fato de muitas delas não saberem escrever o próprio nome ainda. Ao ser questionada sobre isso, a CP respondeu:

Então, aqui eles brincam... eles sabem os números na oralidade, na quantificação, mas aí, se a gente se dedica aqui... Olha, aqui eu tenho professores que se preocupam e que dão umas atividades super direcionadas, mas aí ele deixa de fazer coisas que a gente considera primordiais, pois, através da brincadeira, ele se apropria desses conceitos. A escrita do nome, por exemplo, é um nó. Porque tem professora, por exemplo, que logo que a criança sai da creche, ela já quer ensinar, mas antes ela precisa ensinar eles a falarem porque eles vêm da creche "grunhando" [pede desculpa pelo termo usado], mas eles não conseguem, ou porque as mães não estimulam, ou porque têm uma dificuldade, ou porque são bebês e as mães, a família considera bebês e aqui eles vão deixar de ser bebês. Então nós temos um trabalho muito longo, de dar autonomia, de oralidade, de lúdico, porque é a brincadeira que vai fazer isso; eles são pequenininhos. (...) A gente precisa da brincadeira, da música, claro que tudo está dentro de um contexto pedagógico e embasado nos referenciais, nas linguagens, que a gente considera importante, mas a gente não dá conta dessa parte de registro escrito e a gente não prioriza mesmo, até porque eles não têm nem maturidade. (...)

É notória a preponderante percepção da ludicidade atrelada a perspectivas pedagógicas na fala da CP, o que revela um ponto de convergência com os princípios do "Currículo Integrador". Há, também, para justificar o problema com a escrita do nome, uma crítica ao modo como as crianças chegam das creches, com o que poderia ser feita uma analogia com a falta de prontidão escolar que as professoras P1 e P2 alegam reconhecer nos estudantes que vêm da EI. A árdua tarefa que a EI tem de fazer com que os bebês deixem de ser bebês, de dar autonomia, entre tantas outras incumbências, são prioridades acima da escrita, pois, alega a CP,

os alunos “não têm nem maturidade”. Reitera-se, novamente, o ângulo da “biologização” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013).

Espaços de formação direcionados aos coordenadores pedagógicos

Ao tratar dos assuntos relativos à formação continuada do coordenador pedagógico, vimos que o CP também necessita de estudos e de espaços formativos reflexivos que contribuam com o aprofundamento teórico, para que ele possa repensar as práticas, criar novos modos de colaboração e conduzir com qualidade a formação continuada na escola.

Nesse sentido, ao ser indagada quanto à necessidade de espaços formativos como uma das estratégias para estabelecer parceria e melhor articulação entre EMEI e EMEF, a CP assim se manifestou:

Totalmente, sou super a fim, voto a favor. Se tivesse espaço e oportunidade nessas formações que a gente tem na DRE, e que às vezes, não menosprezando a qualidade, nem o que eles programam, mas vamos otimizar, fazer uma vez por semestre um encontro de coordenadores pra trocar mesmo ideias sobre o currículo, saber o que está sendo feito na EMEF e na EMEI. (CP)

Ainda que tenha feito uma ressalva em relação às formações oferecidas pela DRE, a CP as critica, pois, para ela, o fato de não se privilegiar encontros com equipes de EMEI e de EMEF, para os profissionais partilharem novas ideias, concepções e propostas teóricas frente às demandas da transição, enfraquece o trabalho pedagógico realizado tanto pela Educação Infantil como pelo Ensino Fundamental. O depoimento que segue ilustra essa ideia:

[...] esse seria um dos movimentos. A gente tinha que trocar mais, tinha que ter mais professor da EMEF vindo aqui e usar a JEIF, o PEA pra vir na Educação Infantil;

vamos olhar uma atividade, vamos ver como eles trabalham, programar uma atividade com uma linguagem específica. (CP)

Ainda sobre a importância das ações formativas dirigidas para coordenadores e para professores das EMELs e das EMEFs, nas quais poderiam despontar possibilidades de compartilhamento de experiências pedagógicas entre os pares, a coordenadora manifestou uma dada compreensão de que é nesse momento de interação que todos os envolvidos no processo de transição das crianças são levados a reestruturar e reformular novas organizações e reflexões sobre seu fazer no interior da escola e a aproximar-se da construção de um currículo verdadeiramente integrador, procurando vencer os obstáculos para superar a descontinuidade do trabalho desenvolvido pela EI e que prossegue no EF.

As “trocas de experiências” são comumente consideradas pelos coordenadores pedagógicos como momentos fundamentais da formação, pois permitem tanto aos docentes como aos próprios CPs o compartilhamento de situações e a criação de possibilidades para uma transição mais bem-sucedida:

[...] então, eu acho que essa integração é primordial. A gente tem que dar conta de pelo menos um pouquinho, uma, duas vezes no semestre, pra que a gente comece; tanto a gente aqui, pra começar a desmistificar algumas coisas, e a gente ir lá na JEIF da EMEF explicar, contar, apresentar uma atividade, mostrar pros professores como que a gente prepara eles pra esse outro mundo, e o que é importante garantir na EMEF, porque é pouca coisa; é um pouco de brincadeira, um pouco do lúdico, porque isso vai facilitar... Eu acho que é a concepção também que precisa mudar. (CP)

As trocas aqui mencionadas pela entrevistada vão ao encontro do que defendem Schön (2000) e Passarelli (2002), pois propiciam a valorização dos saberes docentes, o fortalecimento do grupo e o

diálogo do professor com seus próprios saberes, de forma reflexiva. Nóvoa (1997, p. 28) também reforça essa ideia ao afirmar que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Assim, a formação oferecida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo, ou por aquela que é procurada pelo CP, em outros contextos ou em outras instituições, passa a ser fundamental para que ele tenha plenas condições de apropriar-se de um amplo repertório que seja capaz de auxiliá-lo a desenvolver um trabalho de excelência com os professores.

O depoimento da coordenadora sinaliza o desejo de aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas não somente na EMEI, mas também na EMEF, mediante um aprendizado que pode se desenvolver no contexto em que se vivenciam essas práticas, com indagações e reflexões, na busca pelas repostas.

Além disso, é possível perceber, em sua fala, a importância da formação contínua como grande norteadora do trabalho que envolve a transição dos alunos da EMEI para a EMEF, desde que seja pautada em reflexões críticas sobre os saberes e os fazeres desenvolvidos na EI e que prosseguem no EF.

A voz que emerge por meio do depoimento dessa coordenadora endossa os espaços coletivos de discussão e de formação como importantíssimos para o processo formativo, uma vez que também é necessário reconhecer que professores e coordenadores formam-se, inclusive, nos diversos momentos de troca e de intervenções entre os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que motivaram a pesquisa, quando a criança atendida na EI passa para a o ser no contexto do EF, direcionaram a averiguar como as ações de formação continuada desenvolvidas

pelo CP podem contribuir com as práticas cotidianas dos professores que atuam com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com base nas orientações do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, puderam ser pensadas a partir dos alicerces teóricos estudados, da análise documental e da análise dos produtos obtidos com as entrevistas semiestruturadas.

As categorias com as quais procedeu-se a análise das manifestações dos sujeitos da pesquisa propiciaram eleger achados que podem nortear ações de formação continuada tanto voltadas aos professores, como ao próprio CP. Entre tais achados, destacamos:

- O trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de seis anos ainda está excessivamente voltado às práticas de alfabetização e apoiado nas ideias de “prontidão” e de “maturidade”, o que demanda a consolidação de uma pedagogia da infância, também contemplada no “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.
- A transição das crianças da EI para o EF merece cuidada atenção tanto pela falta de diálogo e de articulação entre as ações formativas viabilizadas pelas Diretorias Regionais de Educação, por meio das quais professores e gestores envolvidos no processo de transição das crianças possam ter encontros formativos para discutir as ações propostas no documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.
- O investimento na formação continuada dos coordenadores pedagógicos, tanto dos que atuam na EMEI como dos que atuam na EMEF, para que tenham reais condições de exercer suas funções formativas e articuladoras no interior das escolas e, assim, possam auxiliar os professores a promover, de fato, um currículo voltado à infância.

Diante do que este estudo sinaliza, a formação continuada em serviço pode ser considerada uma das principais estratégias para se alcançar essa mudança de pensamento dos envolvidos na transição das crianças, visto que o processo educativo demanda um trabalho de formação na escola, de forma crítica e reflexiva. No entanto, pelo que os sujeitos da pesquisa revelam, por dife-

rentes e diversas razões, a formação em serviço pouco alcança os professores e, no caso em tela, sequer chega aos coordenadores. Como está claro, não só os participantes da pesquisa declaram haver formação continuada. Então, ela está posta. A ausência de processos reflexivos que de fato potencializem a ressignificação das práticas é que está um tanto distante de nossa realidade, como explicita Imbernón (2010, p. 39):

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Isso implica que não é possível deixar à mercê do CP a responsabilidade de mudar esse panorama. Daí a relevância de registrar mais uma vez um dos achados desta pesquisa, referente justamente à sinalização de ações formativas em espectro mais amplo e convergindo para uma mesma meta – formar continuamente *também* o CP, em ações formativas pautadas em trocas e parceiras, de modo a enfrentar melhor não só as lacunas de sua formação inicial, mas também as fragilidades encontradas pela pouca formação oferecida pela própria rede em que atua.

Se embasado legalmente, consciente de sua função na escola e fora dela, e não apenas guiado pelo senso comum, o CP pode e deve reivindicar por formações que lhe sejam oferecidas como forma de fortalecer seu papel pedagógico e político, exercido dentro da escola, para que seja encorajado também a agir com maior conhecimento de suas reais atribuições, fortalecendo seu trabalho e refletindo sobre o trabalho dos professores e de toda a escola, como consequência.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, concluímos que, embora a articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino

Fundamental seja interpretada pela legislação como um processo natural, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que sejam minimizados os impactos que essa transição tem causado. Problematicar essa pauta ainda é uma necessidade nas escolas – tanto nas de EI como nas de EF – e isso deve ocorrer por meio de uma formação que contribua com a ampliação das reflexões e/ou das intervenções que se fazem necessárias, garantindo as singularidades da infância e as peculiaridades dessa faixa etária, direitos que, pelos achados deste trabalho, ainda não estão sendo defendidos.

A articulação que procuramos defender durante o processo de escrita desta pesquisa é a de uma transição sem rupturas com o exercício ético e pedagógico, que assume e respeita o desenvolvimento da criança como um processo, o que pode ser reforçado tendo como base o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”. Ressaltamos que esse documento pode e deve ser discutido nas pautas de formação das EMEIs e das EMEFs, não de forma separada, mas, como ficou explícito com as declarações dos sujeitos da pesquisa, em reuniões e encontros formativos conjuntos, pois, apesar de se diferenciarem no currículo e nas especificidades dos processos, ficou evidente que EMEI e EMEF não podem mais andar por caminhos separados, divergentes e contraditórios.

Por fim, vale abrir espaço neste relato para registrar que a pesquisa de Souza (2018) é a comprovação do que o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Formep) tem se proposto a fecundar desde sua gênese:

Sempre cuidando do desafio de atender produtivamente às expectativas de profissionais que buscam nosso curso para aprimoramento de suas práticas como formadores. Como essa é a vocação deste mestrado profissional, a realização da análise fundamentada da prática, consubstanciada por diferentes pesquisas, tem sido a tônica de nossos estudos, sempre atrelados às frentes epistemológicas de nossas linhas de pesquisa. (PASSARELLI, 2017, p. 13)

Como esse é o ponto que tem sustentado nosso trabalho que, certamente, revela o coroamento e a visibilidade da parceria instaurada desde o início do processo de orientação de nossos mestrandos, nada mais indicado do que fechar este capítulo com a demarcação da vocação do Formep, desta feita pela voz da recém-atual pesquisadora:

Não posso deixar de expressar, portanto, que a realização desta pesquisa contribuiu significativamente para que eu, como profissional da Educação que sou, em pleno exercício de minha função como coordenadora pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental, ao me deparar com questões teóricas, pudesse ampliar meu olhar frente aos obstáculos que enfrento em minha atuação com “outros olhos”. Dessa forma, pude refletir sobre a multiplicidade de saberes que estão imbricados em meu fazer, algo que, de fato, possibilitou o fortalecimento e a consolidação de minha identidade profissional, em meio aos turbilhões de desafios que eu – assim como tantos CPs –, nos dias de hoje, preciso superar. (SOUZA, 2018, p. 83)

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia, ciência e profissão*, 2013, 33 (2), p. 414-427. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a12.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão definitiva 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/a-transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- _____. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FUSARI, J. C.; GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- GGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Formação continuada de professores*. São Paulo: Artmed, 2011.
- KRAMMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.
- MONTEIRO, J. P. A. N. *A prontidão escolar de crianças em transição para o 1º ciclo: crenças de pais e professores*. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7825/1/ulfpie043045_tm_tese.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Porto: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PASSARELLI, L. G. (Org.). *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- _____. *Teoria e prática na educação linguística continuada*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.
- PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: _____. ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: *Estudos & Pesquisas Educacionais, n. 2*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011, p. 227-287. Disponível em: https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

- SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27 (96) – Especial. 2006.
- SOUZA, T. L. *A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental*. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21682/2/Ta%C3%ADs%20Luciana%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação / Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo: SME / DOT, 2014. Disponível em: <https://causos escolares.files.wordpress.com/2015/08/subsc3addios-1-subsc3addios-para-a-implantac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CLIMA ESCOLAR E TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PROJETOS NO CONTRATURNO E SUAS RELAÇÕES COM O PERÍODO REGULAR

Cassia Christina Baptista
Laurizete Ferragut Passos

INTRODUÇÃO

A proposta de atendimento aos alunos do Ensino Fundamental II no contraturno do período escolar por meio de projetos faz parte do Programa Mais Educação – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013). A participação dos alunos em diferentes projetos em horário não regular de aula objetiva ampliar a carga horária na escola e melhorar as relações interpessoais e, especialmente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o clima escolar tem fortes imbricações com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e de que projetos diferenciados ajudam a melhorar esse clima, questiona-se como tornar o clima escolar positivo seja no contraturno, seja no horário regular. Do mesmo modo, pode-se perguntar: quais ações poderiam influenciar o clima das aulas regulares para aproximar-se do clima das aulas organizadas por meio de projetos?

Essas questões direcionaram a pesquisa de Mestrado aqui explorada e que se referiu ao clima escolar identificado nos perí-

odos de tempo destinados a projetos no contraturno no Ensino Fundamental II de uma escola pública de Ensino Fundamental do Município de São Paulo. O objetivo foi analisar a relação do clima escolar com o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos do sexto ao nono anos.

Lück (2011) ressalva a importância do estudo sobre o clima para que possamos entendê-lo e agir sobre o mesmo no chão da escola, pois “não se pode, por óbvio, julgar que aquilo que não seja percebido não exista, ou que não exerça um papel significativo no curso das ações e seus resultados” (LÜCK, 2011, p. 57).

A aprendizagem dos alunos, como procedimento mediado socialmente, não se dá apenas no âmbito da sala de aula, conforme Libâneo (2015). O pesquisador se ampara na teoria histórico-cultural de Vygotsky para evidenciar que os alunos “aprendem também com os contextos socioculturais, com as interações sociais, com as formas de organização e de gestão, de modo que a escola pode ser vista como uma organização aprendente” (p. 275).

Neste sentido, o intuito deste texto é discutir as questões do clima escolar relacionadas aos projetos do contraturno, nos quais os alunos do Ensino Fundamental II participam fora do horário regular. Conforme demonstram os resultados da pesquisa realizada, os espaços evidenciam percepções de clima e abordagens pedagógicas diferenciadas, o que veremos no decorrer do artigo. Mas antes, exporemos os fundamentos teóricos utilizados.

CULTURA E CLIMA: APROXIMANDO OS CONCEITOS

Cada escola é diferente uma da outra, ainda que todas possuam um complexo cenário. A cultura organizacional é o que a torna singular, nomeando tanto o modo de funcionamento quanto as relações (LIBÂNEO, 2015). A escola, assim, apresenta uma cultura peculiar (BRUNET, 1992), formada por variáveis visíveis e invisíveis (NÓVOA, 1992; LÜCK, 2011).

Procurando explicitar o significado de clima e cultura organizacional da escola, constata-se que muitas são as correntes de pensamento, por vezes não tão próximas em alguns aspectos, considerando o que nos traz Libâneo (2015), Lück (2011), Nóvoa (1992) Thurler (2001), e Vinha, Morais e Moro (2017). Já esclarecemos, com base nesses autores, não ser possível delimitar tão fielmente a separação entre cultura e clima, pois mostram-se intrincados. Lück (2011) aponta a conexão existente entre os termos, mas ressalta que eles permanecem, “de certa forma, ambíguos e, sobretudo, incompletos” (p. 64).

A autora refere-se à cultura organizacional como sendo o “folclore das organizações” (p. 71), ao considerar que o conjunto de tradições correspondentes a ela é transmitido por meio das relações interpessoais e, por vezes, sem consciência por parte de quem passa e de quem recebe. Assim, enfatiza o papel fundamental do clima e da cultura presentes na escola para estas instituições serem o que são:

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. (LÜCK, 2011, p. 30)

Desse modo, torna-se essencial, segundo Libâneo (2015), compreender as instituições escolares como local de construção e reconstrução de diferentes culturas. A cultura da escola refere-se, para ele:

[...]’aqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostra a identidade e os traços carac-

terísticos da escola e das pessoas que nela trabalham. A cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas, e de agir. (p. 34)

O conceito de clima escolar aqui discutido apoia-se em Vinha, Morais e Moro (2017), que destacam tanto a influência do clima na dinâmica escolar, como essa dinâmica é por ele influenciado, interferindo, assim, na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. O clima é entendido como:

[...] o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. (p. 8)

Para os autores, o clima pode ser considerado negativo ou positivo. Um clima negativo pode se tornar um “fator de risco da qualidade da vida escolar” (p. 8), acarretando no aparecimento de conflitos nas relações interpessoais. Já em relação ao clima positivo e apoiados em Thapa et al. (2013), os pesquisadores evidenciam que esta condição:

[...] exerce forte influência sobre a motivação para aprender, atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o sucesso acadêmico, age como um fator protetor para a aprendizagem e desenvolvi-

mento de uma vida positiva em jovens, contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores, está diretamente relacionado ao bom desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos. (p. 8)

Para os pesquisadores, nas escolas com clima escolar positivo encontramos bons relacionamentos interpessoais, um espaço de cuidado e confiança, de qualidade no processo de ensino aprendizagem, se constituindo também em local de participação e de resolução dialógica dos conflitos, de proximidade dos responsáveis e da comunidade, de boa comunicação e senso de justiça, “um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, em que os indivíduos sentem-se seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados” (VINHA, MORAES E MORO, 2015, p. 9).

Os autores pontuam o fato de o clima ser ainda pouco estudado em nosso país, mesmo sendo largamente discutido em outros. Amparando-se em Thiébaud (2005) apontam que as equipes gestoras e docentes “desconhecem as dimensões que compreendem o clima e sua influência na escola” (p. 9). Justificam que avaliar o clima escolar faz com que cada membro expresse como se sente no ambiente partilhado; fornece uma “fotografia” do ambiente socioeducativo pelas percepções de seus atores; evidencia o que está acontecendo na escola; valoriza a opinião de todos; “facilita a escolha das áreas às quais a escola quer direcionar ações futuras; mobiliza as pessoas para desenvolver os projetos no estabelecimento e proporciona uma avaliação durante ou após um processo de transformação na instituição” (p. 9).

No que tange às pessoas pertencentes às comunidades escolares, estudos evidenciam a importância de seus papéis para a sustentação/modificação do clima e da cultura organizacional deste local. Ao serem abordados os conceitos de clima e cultura,

aparecem amalgamados a estes e às suas condições, os atores de uma organização. Como instituição inserida na sociedade, e espelho desta, Brunet (1992) indica a importância de compreender qual é a percepção que os indivíduos têm da sua “atmosfera de trabalho, a fim de conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento” (p. 125).

Neste sentido, os atores das organizações escolares (professores, funcionários, alunos, comunidade e gestores) dão o tom da instituição à medida que levam para dentro dela aquilo que também os caracterizam.

Como forma de intervenção, Lück (2011) defende que os indivíduos devem agir na escola de modo a contribuir para o clima que querem vivenciar, ainda que o clima atual não seja o esperado. Para Vinha, Morais e Moro (2017), ao considerarmos questões comportamentais e dificuldade no convívio, correntes em educação orientam serem mais produtivas intervenções que desenvolvem ações para o bem-estar de seus membros ao invés de ações que primam por controlar ou impedir a ocorrência de conflitos.

Diante do exposto, apresentamos, na sequência, o caminho metodológico trilhado para o alcance dos objetivos propostos pela presente pesquisa.

METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar a relação do clima escolar com o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II foi inicialmente realizada a análise documental de legislações que regem a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com destaque às relativas aos projetos no contraturno, bem como a análise de documentos elaborados na própria escola, tomados como firmamentos para a contextualização da Unidade. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários tanto aos professores que participavam dos projetos no contraturno, como

aos que não participavam. Também responderam ao questionário o diretor, o assistente da direção, o coordenador pedagógico e alunos do Ensino Fundamental II. Os questionários foram construídos com base nos propostos por Vinha, Morais e Moro (2017), que avaliam o clima escolar, considerando as especificidades de cada grupo. Assim, se mostraram distintos entre si.

Para o acesso às questões, foi utilizado o *Google Forms*, ferramenta *online* gratuita de aplicação de questionários e tabulação de dados. Após alimentarmos o sistema com as questões, os *links* de acesso foram disponibilizados aos sujeitos da pesquisa, que responderam às perguntas com o auxílio de computador ou *smartphone* com acesso à *internet*.

Também foram realizados dois grupos de discussão com a participação de professores, sendo um com quatro docentes que não desenvolviam projetos e outro também com quatro professores que desenvolviam projetos no contraturno. Estes sujeitos já haviam respondido ao questionário e o grupo de discussão possibilitou o esclarecimento e aprofundamento de alguns dados.

A Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) foi o procedimento utilizado para a sistematização e análise dos dados coletados. Tal sistematização deve ser utilizada, segundo a pesquisadora, quando é necessário analisar “dados que refletem uma realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados” (p. 67). Nesta condição, a análise assume um significado mais amplo.

CONHECENDO OS PROJETOS DO CONTRATURNO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na Zona Leste de São Paulo, constituiu o contexto de desenvolvimento do presente estudo. A Unidade foi inaugurada há mais de 60 anos. Atende, atualmente, estudantes na faixa etária de 06 a 15 anos do Ensino Fundamental, além da oferta de projetos no contraturno escolar, ferramenta ao alcance das metas propostas no Projeto

Político Pedagógico da Unidade Educacional. Para o ano de 2017, foi oferecido aos alunos um total de 10 projetos:

1) Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação Paralela de Língua Portuguesa: destinado aos alunos que necessitavam de recuperação de aprendizagens em Língua Portuguesa a partir do 3º ano. Foram formadas seis turmas de, em média, 15 alunos, por meio da indicação dos professores e coordenação pedagógica. Com frequência obrigatória, as aulas de 1h30 semanais eram ministradas pela professora designada para esta função.

2) Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação Paralela de Matemática: Mesmo intuito e moldes do projeto anterior, mas voltado para a Matemática. As aulas das seis turmas eram ministradas pela mesma professora de Recuperação Paralela.

3) Xadrez: Desenvolvido com cerca de 120 alunos distribuídos em seis turmas. O projeto, com forte prestígio na escola, foi ministrado por uma professora de Educação Física.

4) Iniciação Esportiva – Futebol/Futsal: foram cinco turmas com cerca de 20 alunos em cada.

5) Atividades Rítmicas e Expressivas: Dança na Escola: Dois professores de Educação Física encabeçaram o projeto, atendendo a um total de 50 alunos com o ensino de danças contemporâneas e do universo jovem.

6) Academia Estudantil de Letras (AEL): Projeto renomado e tradicional da escola, ministrado pelos professores da Sala de Leitura, ambos de Língua Portuguesa. Aos 80 alunos dispostos em quatro turmas, objetivou realizar na escola algo parecido com a Academia de Letras. Cada aluno teve um patrono literário e organizaram apresentações culturais a partir de excertos da literatura, além da anual cerimônia de posse. As peças teatrais e apresentações musicais produzidas pelo projeto ao longo de sete anos desde sua criação transcendem os muros da escola: já foram convidados a se apresentar em diversos espaços públicos e privados da cidade.

7) Leitura e Produção Audiovisual na Escola: professor e alunos (em torno de 40) se dispuseram a produzir obras audiovisuais na escola, sendo toda a produção assistida pela comunidade escolar quer durante as aulas, quer em reuniões pedagógicas e de pais e mestres.

8) *Stop Motion* – Animando a imaginação: desenvolvido na sala de informática, tratou-se de ensinar aos alunos de duas turmas a elaboração de animações por meio de programas de computador, e também com o uso de massa de modelar fotografada em quadros de cenas. Foi ministrado pelas professoras de Informática Educativa.

9) Horta e Jardinagem na Escola: Foram quatro turmas e duas professoras com o propósito de implementar na escola uma horta, além de espaços destinados à jardinagem.

10) Musicalização: uma professora de Arte desenvolveu neste projeto duas ações: iniciar um coral com os alunos e ensiná-los a tocar flauta doce. Os alunos se apresentaram em eventos da escola, como o Dia da Família, e também em eventos da Diretoria Regional de Educação.

Com exceção da recuperação paralela, os alunos, com o aval dos responsáveis, puderam escolher quais projetos queriam participar, considerando a faixa etária estipulada pelos professores dos projetos e tendo em vista os objetivos propostos. Dessa maneira, não foram poucos os que escolheram mais de um. Calcula-se que, em média, os projetos do contraturno atenderam naquele ano cerca de 160 alunos. Este número corresponde a 20% do total de alunos matriculados na escola.

ACHADOS DA PESQUISA

A maioria dos professores e equipe gestora que responderam aos questionários reconhecem que os projetos influenciam na melhoria do clima escolar e das relações interpessoais no horário de aula do Ensino Regular.

Tanto os professores que desenvolvem projetos como aqueles que lecionam somente no Período Regular compreendem se tratar

de climas diferentes entre esses dois espaços. Pontuamos que as especificidades dos projetos realizados no contraturno favorecem o clima encontrado nesses ambientes.

Isso nos remete ao alerta de Brunet (1992) sobre a importância de se considerar uma gama de especificidades ao tentarmos identificar o clima de uma escola. O autor destaca que pode haver “movimentos no interior de uma organização produzindo a coexistência de diferentes climas; no entanto, verifica-se geralmente certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros” (p. 129). Ele também lembra que o clima se constitui num “elemento estável no tempo” e cuja evolução é lenta; se se pretende modificá-lo é necessário, segundo ele, realizar mudanças importantes nos próprios alicerces da instituição. Um dos professores que participou do grupo de discussão mencionou a necessidade de mudança na estrutura:

Eu acho que se o Regular quer se aproximar do projeto, então ele tem que ter essa mudança de estrutura. Tem que ter não só uma mudança estrutural, mas a diminuição de alunos, entre outras coisas. Uma flexibilização dos conteúdos [...] Então, se se quer aproximar o Regular do projeto, então o Regular tem que mudar, porque os projetos já têm uma proposta diferenciada. O que já carrega a pecha de ser rígido, de ser obrigatório, de ser formal, é o Regular. Pensar na transformação do Regular. (Profª. Denise – projeto¹)

Comparando as especificidades dos projetos desenvolvidos no contraturno da escola pesquisada com as do Ensino Regular, os professores refletiram acerca dos campos opostos nos quais se encontram devido à obrigatoriedade do Regular e a liberdade de escolha ao participar dos momentos no contraturno, marcando o compromisso que os alunos têm com este último, mesmo sem a

1 Os nomes dos professores participantes dos grupos de discussão foram trocados para preservar suas identidades. Os depoimentos dos professores que participaram do grupo de discussão de docentes que realizam projetos no contraturno contêm a indicativa “projeto” após o nome.

questão da participação forçada. Ainda comentaram como o trabalho do professor é potencializado mediante um grupo que se mantém favorável às atividades propostas, ainda que estas sejam marcadas, muitas vezes, pelas diferenças de abordagem metodológica em decorrência das características singulares dos projetos.

Para os professores do Ensino Regular participantes do grupo de discussão, a escola mostra algumas nuances de precariedade no que se refere à otimização/adequação de espaços para a promoção de aprendizagens significativas por meio de abordagens diferenciadas. Ainda mencionaram, neste momento de interação, a falta de recursos e a sobrecarga de ordens burocráticas quando se tem o intuito de realizar projetos ou de propiciar aos alunos uma aula distinta no Ensino Regular. Contudo, reconhecem que são essas atividades diferenciadas que os alunos desejam.

Outro ponto que nos chama a atenção e que tem ligação com o clima dos espaços, principalmente considerando o que pensam os atores que lá convivem, é a questão do aluno manter-se proativo ao participar de atividades diversificadas e de forma mais intensa quando estes momentos são compartilhados com outros indivíduos. Para os professores dos projetos, interesses compartilhados justificam a criação de um grupo forte e coeso, e, conseqüentemente, aparecem situações de afetividade e criação de vínculos. Tais circunstâncias contribuem para a instalação de um clima amistoso nos tempos destinados a projetos.

Fernández (1991) aponta a necessidade do vínculo para a promoção da aprendizagem não só nos campos do conhecimento, dos conteúdos, visto que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (p. 52).

Ainda sobre as relações interpessoais entre docente e discente, identificamos o fato de os professores de projeto darem voz aos seus alunos nos momentos de planejamento e decisão, assim como os alunos permitirem que os docentes consigam fazer um

movimento dialógico mais efetivo do que o observado na sala de aula regular.

Os professores conseguem identificar/perceber mudanças em alguns alunos que frequentam os projetos. O grupo utilizou alguns exemplos para demonstrar as percepções que têm a este respeito, relatando, inclusive, que alguns alunos acabam sendo bons influenciadores. Em relação ao pertencimento e acolhimento, os docentes relataram que notam o orgulho, por parte dos alunos, em participar do projeto e em produzir algo, situação que também reflete na sala de aula

Se você for pensar nos mesmos alunos, às vezes no projeto tem um pouquinho de diferença sim. Parece que é a forma que eles encaram, o engajamento deles no projeto. Com o tempo, alguns alunos, até por conta do projeto, [...] vão tendo outra postura, eu falo em relação à leitura agora, os livros por exemplo. Ter orgulho do que faz. Porque vejo que o projeto causa isso neles. Essa coisa do orgulho de participar do projeto, orgulho de produzir alguma coisa ali e é isso, às vezes, [...] que reflete na sala de aula. [...] se alguém do projeto fez alguma coisa na escola que não deveria fazer, eles vêm correndo pra contar o acontecido, porque "ah, é um acadêmico". (Prof^a. Vanusa – projeto)

Em relação às habilidades eu vejo diferença, sim. Mesmo nos alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Se você for pensar na Beatriz do 9º ano, hoje ela saiu para comprar o livro do autor dela. Uma aluna que tem uma dificuldade extrema de leitura. (Prof^a. Vanusa – projeto)

Mesmo considerando haver mudanças em alguns alunos que participam dos projetos, os docentes reconhecem determinadas situações nas quais o comportamento do aluno se manteve indiferente ao fato de participar desta atividade ou não. Os comportamentos demonstrados na escola também trazem influências das vivências dos alunos fora dela, como observado no depoimento a seguir:

Você vê, o caso da menina aqui agora [atendimento de uma família que fizemos antes do grupo de discussão]. É complicado, não é? Para uma pessoa dessas se organizar, prestar atenção em uma aula e resolver problema de potência, com toda essa problemática na casa dela. (Prof^a. Marta – projeto)

Ainda sobre os benefícios dos projetos, os professores do Regular destacaram que percebem as mudanças também nos colegas que participam destes momentos e consideram que os docentes que atuam nos projetos têm um diferencial, um jeito novo de abordar as aprendizagens, algo que falta na prática diária da sala de aula. Também questionam e querem entender por que as relações interpessoais e os vínculos delas decorrentes não se estabelecem da mesma forma na sala de aula regular, bem como o interesse pelos estudos.

Os discursos também evidenciaram angústias e incertezas dos docentes a respeito do que fazer para uma mudança significativa das aulas do Ensino Regular, de modo a contemplar as exigências dos alunos do Ensino Fundamental II, expressas, por vezes, de maneira implícita, por meio do comportamento demonstrado, da evasão e até mesmo do rendimento escolar:

Porque o professor está aprendendo, a professora do AEL, eu vejo o crescimento desse projeto da Academia Estudantil de Letras, gente, é uma coisa assim tão gritante, você ver o começo e olhar hoje, essas atividades que essas crianças fazem. Então, você vê que é um desenvolvimento não só do aluno, mas do professor também, é um crescimento, não é? de quem está ali trabalhando dessa maneira nova de fazer, não é? Que eu sinto um pouco de falta disso, do fazer diferente, porque você vê o tempo todo que essas crianças estão gritando “não aguentamos mais isso” e a gente não sabe o que fazer para mudar, a gente também fica um pouco perdido. (Prof^a. Claudia)

Por fim, os professores indicaram caminhos para o avanço do processo pedagógico. Nos dois grupos de discussão as falas se iniciaram pelas questões estruturais que caracterizam as rotinas das aulas regulares e as rotinas dos projetos desenvolvidos no contraturno. Os docentes apontaram a necessidade de mudança da forma escolar estabelecida, já que há evidências de que não mais atende às expectativas dos alunos e dos professores. A escola vem sendo pressionada a “repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial” (LIBÂNEO, 2015, p. 43).

Outros pontos dificultosos foram levantados, como a instrumentalização docente para colocar em prática novas abordagens metodológicas, a quantidade de alunos por sala e também a valorização profissional. Contudo, apesar da complexidade, acreditam serem possíveis mudanças a longo prazo.

Neste cenário, amparamo-nos nos ensinamentos de Libâneo (2015) para o qual a escola pode ser vista como lugar onde as culturas se entrecruzam, inclusive a cultura escolar. Para ele, “Tem sido cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola” (p. 33).

A fala transcrita a seguir corrobora com os ensinamentos do autor e evidencia que a instituição necessita de mudanças e que permanece, em muitas situações, isolada das práticas sociais e de outros órgãos importantes ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Agora no macro eu acho que a escola, para melhorar, tem que ser um espaço cultural. Não dá para existir uma escola que não faça teatro que o teatro não vem à escola e que a escola não vá ao teatro. Não dá para pensar a escola com crianças que nunca foram ao cinema, com um shopping tão próximo aqui. Que es-

cola é essa? que escola excludente! [...] Às vezes você vai despertar a criança para leitura é com um filme, com uma peça, uma música. Que escola é essa que o artista não dá uma passadinha para fazer o projeto junto com a gente? [...] O esporte de ponta tem que sair da escola, os alunos tem que estar na escola, tem que ter piscina na escola gente, tem que ter quadra de atletismo, nossa escola está muito atrasada, que escola é essa? É a escola que vai produzir o artista, o cientista, o intelectual, é ela. Mas como? Ela não produz. A criança que está aqui dentro sequer conhece o teatro, sequer conhece o cinema. Então, nossa escola ainda está muito atrasada no macro porque precisa melhorar. Para produzir conhecimento mesmo precisa disso. E aí tudo isso faz com que a criança se volte para a sala de aula, porque ela vai querer aprender. Ela está mais ligada no mundo, está conectada. Mas aqui não, estamos ilhados. (Prof^a. Claudia)

Questionamentos importantes foram trazidos pelos professores em relação à finalidade social da escola, ou seja, o que nela se vive e se experimenta serve para a vida e suas necessidades. Libâneo (2015) coaduna com este pensamento ao afirmar que nenhuma outra instituição substitui a função social da escola, que é a formação dos indivíduos “para uma vida digna e para a compreensão e transformação da realidade” (p. 16). O depoimento da profa. Vanusa é contundente em questionar o quê e para quê serve o que se ensina na escola. Pode-se identificar pelo depoimento a clareza com que aborda o papel dos projetos para a vida dos alunos na escola e fora dela:

Eu penso [...] em duas coisas que eu acho que a escola tinha que experimentar, acho que vai precisar experimentar, que é a questão, primeiro, do fim: para quê que a gente ensina na escola? Porque no projeto, quando a gente está ensinando teatro, eu falo isso todas às vezes para eles “gente, é legal, a gente vai fazer a peça, mas isso você vai usar no seminário quando for apresentar,

quando for em uma entrevista de emprego, uma coisa é você estar com a mão para dentro, tremendo, a perna balançando e outra é você estar seguro, sabendo o que você fala, projetando a sua voz. É para a vida! Então, eles têm muito claro para quê que eles estão fazendo tudo. Não é para fazer uma prova. Não é para a prova bimestral, não é? [...] E a outra coisa: os tempos e os espaços, que no projeto isso é muito flexível. [...] A gente já conseguiu sair com a AEL para vários lugares, eles tiveram experiências que é triste que outros alunos não tenham também. [...] Então, acho que a escola formal, regular peca no seu fim mesmo e na questão dos tempos e espaços que não são oportunizados, eles não têm a oportunidade de vivenciar tudo que no micro do projeto a gente consegue. (Prof^a. Vanusa – projeto)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, para todos os contextos, um clima que age nas relações e na cultura organizacional. O termo “clima” é de origem grega e significa “inclinação”. Não obstante em ser utilizado para questões meteorológicas, passou a obter sentido figurado para ambiente, contexto. Não é algo que possamos ver, mas podemos sentir e agir sobre o mesmo, ainda que sua natureza seja extremamente volátil.

As percepções sobre o clima da escola foram predominantemente positivas, principalmente em relação aos tempos destinados a projetos, ainda que reconheçamos, e os atores do contexto também percebam, que há muito a ser feito no sentido de transformar o clima de todos os espaços da instituição.

Ao firmarmos nossos achados nesta concepção de clima escolar positivo destacamos que os alunos revelaram possuir vínculos de amizade com outros alunos. Os professores relataram ter vínculos com os discentes, principalmente os que desenvolvem projetos, alegando, inclusive, que a criação de laços é importante para a engrenagem das atividades desenvolvidas nestes espaços.

O estudo evidenciou que os projetos desenvolvidos no contraturno são movimentos assertivos para a perspectiva de intervenção intencional da mudança do clima escolar e, conseqüentemente, do avanço do processo pedagógico, considerando os campos das relações interpessoais e das organizações escolares.

Promover possibilidades aos seus educandos é a missão de toda escola. Desvelar um mundo de saberes construídos por uma sociedade com a qual os alunos se reconheçam e passem a interpretar e transformar a realidade em que vivem deveria ser o instrumento norteador das ações escolares.

Fazendo uma breve relação com o exposto aos ensinamentos de Gatti (2018), ensinar é uma ação que engloba, além do conhecimento, valores, atitudes e processos de comunicação. Para a autora, o Brasil passa por uma crise na formação docente caracterizada pela “ideia de que o conteúdo prevalece sobre as metodologias de ensino e na dissociação dessas metodologias dos conteúdos curriculares” (p. 26).

O peso dado às aprendizagens do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino dos conteúdos das disciplinas favorece o enrijecimento do processo pedagógico, principalmente se o método utilizado nas aulas não considerar situações diferenciadas que contemplem a criatividade e o protagonismo, como acontece nos espaços destinados a projetos no contraturno. Para Gatti (2018) a escola vai se tornando triste com o passar do tempo. A cobrança ao aluno é cada vez maior, “a criança passa a ser mais cerceada e dirigida para aprendizagens formais. Não que isso seja ruim, mas poderia ser feito sem dispensar o espírito lúdico e de criatividade” (p. 28). As exigências impostas aos alunos são até físicas, “porque precisa ficar sentado olhando para frente, como se isso propiciasse realmente o desenvolvimento cognitivo” (p. 28).

Para a autora falta liberdade às Unidades para organizarem projetos mais atraentes. Tal afirmação refere-se à escola como um todo, contudo, conseguimos enxergar, por meio desta pesquisa,

que os projetos têm conseguido proporcionar abordagens diferenciadas de ensino.

Para os professores que participaram da pesquisa, os projetos desenvolvidos no contraturno influenciam na melhoria do clima escolar e nas relações interpessoais no horário de aula do Ensino Regular. Consideramos, contudo, que a influência exercida pelos projetos é ainda modesta: em média, vinte por cento dos alunos do Ensino Fundamental II participam dos projetos no contraturno. Se mais alunos estivessem envolvidos nestes momentos, mais benefícios seriam identificados aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental II.

Acrescentamos a esta reflexão que um projeto, para acontecer, carece de uma peça fundamental: o professor. Ele deve possuir o domínio e o gosto pelo que é abordado neste espaço e proporcionar a aproximação com a proposta pedagógica da escola, por meio de uma metodologia diferenciada. Dessa forma é possível aproveitar o que se experimenta e se aprende nos projetos do contraturno para o período regular.

Vinha, Morais e Moro (2017) afirmam que “Para se promover mudanças de forma a favorecer um clima escolar positivo e um ambiente sócio moral cooperativo é preciso organizar um trabalho intencional, com uma série de ações complementares (preventivas, curativas e de fomento)” (p. 7).

Assim, consideramos que os projetos desenvolvidos no contraturno podem prover a ligação entre diversos tipos de conhecimento, além de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e contextualizadas. Desta maneira, o primeiro apontamento que realizamos é que os projetos trazem benefícios para o contexto educacional e conseguem transpor os muros escolares e provocar mudanças nos alunos para além dessas barreiras físicas.

O segundo apontamento permeia a necessidade de inovações curriculares, metodológicas e nas práticas de organização e gestão da escola em se tratando do avanço do processo pedagógico. Neste

ponto deixamos claro que não se trata de culpabilizar docentes, gestores e funcionários pelo que hoje é desenvolvido no Ensino Fundamental II. Os discursos apresentados nos grupos de discussão desta pesquisa evidenciaram a necessidade de mudanças no micro, mas também no macro espaço (BRONFENBRENNER, 1981, apud ALVES, 2012).

Defendemos que os atores da comunidade escolar devem promover espaços de discussão coletiva para se chegar a ações que, de fato, potencializem o Projeto Político Pedagógico da Unidade e, conseqüentemente, atinjam as metas elaboradas coletivamente. No entanto, faz-se necessário que a sociedade firme um compromisso com a escola pelo fim de políticas públicas descontinuadas nas trocas de governos, e pela liberdade às Unidades para organizarem projetos mais atraentes, como defende Gatti (2018).

Os professores pontuaram a necessidade de os alunos firmarem nova postura em relação ao processo de ensino aprendizagem. Entendemos que esta mudança de comportamento não partirá deles por si só, ainda mais se não tiverem uma ajuda consciente por parte da comunidade escolar. Não conseguimos apontar ao certo um caminho quanto a este item, mas consideramos que os projetos no contraturno contribuem para a relação de pertencimento dos alunos ao espaço escolar, e podem ser um chamariz para despertar o gosto pelo conhecimento abordado por meio de uma metodologia diferenciada também nas aulas regulares.

Considerando o clima escolar para o avanço do processo pedagógico, Lück (2011) aponta que os atores que compõem a comunidade escolar devem agir de maneira a contribuir para o clima que querem vivenciar, mesmo que este ainda não seja o instaurado na Unidade, devido à influência que exercem sob os outros atores.

Neste sentido, o clima escolar não pode ser desconsiderado. Como nosso último apontamento ressaltamos que os atores do contexto educacional, principalmente os gestores, devem objetivar saber o que todos os que convivem nesse espaço pensam da escola,

para direcionar o grupo de modo a promover, por meio de ações conjuntas, a instauração de um clima positivo no espaço escolar.

Nóvoa (1992) aponta que apesar de o futuro ter várias projeções, apenas uma será concretizada. Neste sentido, entendemos que cabe a nós, atores do contexto escolar, traçarmos um plano para que o futuro realizado não seja advindo do acaso, mas sim, desenvolvido por meio de ações construídas no presente, e de maneira coletiva. Para ele, tempos virão em que necessitaremos de outras escolas, uma escola articulada com outros espaços, como apontaram os professores em suas reflexões. Para nós, após o desenvolvimento desta pesquisa, entendemos que este tempo é chegado. Clamamos por outra escola quando nossos alunos demonstram resistência ao que é oferecido a eles. Clamamos por outra escola ao declararmos não saber fazer diferente o que re-produzimos há tanto tempo. Clamamos por outra escola quando temos salas abarrotadas de mesas e cadeiras, mais um número elevado de alunos para ensinar em quarenta e cinco minutos de aula. Clamamos por outra escola quando nossos docentes adoecem por causa da rotina extenuante. Clamamos por outra escola quando somos desvalorizados pela sociedade. Clamamos por outra escola, ainda que não saibamos muito bem como fazê-la acontecer.

Podemos afirmar que os projetos no contraturno são fagulhas dessa escola que almejamos. Afinal, são avaliados positivamente pelos alunos, professores e funcionários. São promotores de satisfação pessoal e profissional, fomentando nos alunos criticidade e melhoria na autoestima, além de influenciar, mesmo que pouco, o clima da escola como um todo.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. S. *A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores*. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- BAPTISTA, Cassia Christina. *Clima escolar e trabalho pedagógico: um estudo sobre a influência dos projetos do contraturno no Ensino fundamental II*. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, capítulo, p. 121-138.
- FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GATTI, B. A. *Por uma política de formação de professores*. Pesquisa FAPESP, v. 267, p. 25-29, 2018. Entrevista concedida a Bruno de Pierro.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.
- LÜCK, H. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.
- NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. *Decreto n° 54.452*. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. São Paulo, 2013. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544520000>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- _____. Secretaria Municipal da Educação. *Portaria n° 5.930*. Regulamenta o Decreto n° 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. São Paulo, 2013. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- _____. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para implantação*. São Paulo: SME/DOT, 2014.
- THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- VINHA, T; MORAIS, A; MORO, A. (Coord.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=79559>>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. Faculdade de Educação – USP. São Paulo: USP. v. 32, n.2, p. 241-260, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 mar. 2018.

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE AÇÃO SUPERVISORA

Luciana Patricia Albuquerque de Paula
Nelson Gimenes

INTRODUÇÃO

Em 2013, com a implantação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Programa Mais Educação São Paulo, na rede de ensino do município de São Paulo, as temáticas avaliação, aprovação e reprovação voltaram a pauta de discussão nas unidades educacionais, pois a reprovação que, anteriormente, ao programa só era possível ao final do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental passou a ser possível no 3º, 6º, 7º, 8º e 9º ano.

A retomada da possibilidade de reprovação trouxe à tona nas unidades escolares reflexões atreladas aos processos de avaliação, função da avaliação, instrumentos avaliativos e avaliação da aprendizagem, pois apesar do programa apresentar por, princípio, um olhar mais atento para as potencialidades, necessidades e avanços dos alunos, há uma realidade complexa que envolve gestores, professores e alunos que o operacionalizam, podendo ou não partilhar dos princípios e diretrizes propostos pelo sistema de ensino.

Essa política pública congregou materialidade às demandas de investigação sobre o tema formação em avaliação da aprendizagem de sala de aula e abalizou a elaboração da proposta de ação supervisora apresentada neste texto, pois fomentou a necessidade

de discutir percursos formativos no âmbito das unidades escolares e, dentre seus mediadores, a atuação do supervisor escolar na orientação e no acompanhamento do coordenador pedagógico nos processos de formação em contexto desenvolvidos junto aos docentes, voltados à temática avaliação da aprendizagem de sala de aula.

Discutir e propor formas de atuação exigiu a análise dos papéis assumidos pelo supervisor escolar e coordenador pedagógico no exercício de suas funções, a discussão do conceito de avaliação da aprendizagem de sala de aula, bem como do processo de formação continuada em serviço como espaço distinto de reflexão sobre os processos avaliativos.

A proposta de ação supervisora elaborada considerou os desafios enfrentados para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos, os problemas advindos da carência de significado pedagógico das notas que sintetizam os resultados das avaliações bimestrais e anuais, a distância existente entre o currículo escolar e formas de avaliação que promovam seu desenvolvimento, entre outros aspectos que precisam ser analisados, acompanhados e orientados pela equipe gestora.

O texto está organizado em três partes para além da introdução. Aventam-se, inicialmente, princípios que esteiam teoricamente a pesquisa, como a perspectiva de formação continuada em serviço, o papel do coordenador pedagógico e do supervisor escolar na formação continuada e alguns apontamentos centrais sobre o conceito de avaliação e seus usos no âmbito escolar; em seguida, são apresentadas a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e elaboração da proposta, bem como a metodologia que estrutura a ação supervisora alvitrada; por fim, descreve-se como foram organizados os momentos de formação previstos na proposta de ação supervisora.

O SUPERVISOR ESCOLAR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O supervisor escolar na educação brasileira teve um percurso originado na carreira do Inspetor Escolar, que o constituiu como agente de controle, funcionário a serviço da fiscalização administrativa e pedagógica das unidades educacionais. Conforme Vieira (2008, p. 53) “a supervisão educacional surge muito mais associada a um trabalho de inspeção, confirmando sua origem, do que a um trabalho de desenvolvimento pedagógico”.

Todavia, com a ascensão de legislações como a Constituição Federal de 1988 e LDB (Lei 9394/96), o acesso à educação básica torna-se cada vez mais universalizado, a escola mais autônoma e gerida dentro de uma perspectiva democrática o que trouxe as bases para a transformação do papel e da atuação do supervisor escolar que passou também a assumir ações formativas voltadas à discussão do currículo escolar, valorizando o processo de reflexão dentro da unidade educacional, para fomentar a qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas, em busca da garantia de uma educação de qualidade.

Conforme Lima (2001, p.77-78) analisa ao discorrer sobre a construção histórica do papel da supervisão escolar nas últimas décadas, a função de supervisor passou a tratar-se de “uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores”.

Quanto ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, podemos destacar seu papel formativo primordial na instituição de ensino, procurando fundamentar as concepções, reflexões e práticas dos docentes acerca do desenvolvimento do processo curricular, tal como das práticas pedagógicas e processos avaliativos, promovendo a discussão dos tempos, espaços, recursos e relações

produzidas na escola e mediando a análise das ações curriculares com a finalidade de transformar a prática educativa.

No entanto, esse papel do coordenador pedagógico pode ser colocado em questão, tanto quanto o é o trabalho do supervisor escolar, considerando que sua origem está igualmente atrelada a um trabalho de inspeção, verificação e validação das práticas pedagógicas e avaliativas, frente às demandas de um sistema de ensino.

Dessa forma, mesmo uma intervenção que tem perspectiva formativa, pode ser entendida pela comunidade educativa como fiscalização do trabalho realizado, especialmente em ações de orientação e acompanhamento em sala de aula, análise de planejamentos e observação da prática, o que pode dificultar discussões referentes ao desenvolvimento do currículo e acompanhamento de sua implementação.

Conforme assinalam Placco, Souza e Almeida (2012, p.760) “também no caso do Brasil, pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar” e sua atuação, enquanto inspetor no exercício da supervisão pedagógica, estaria dividida em dois níveis: “no nível do sistema, para um conjunto de escolas; e no nível da unidade, para uma única escola”. Assim, enquanto o supervisor escolar atua frente a um grupo de escolas, a direção dos processos educacionais, dentro da unidade de ensino, seria de responsabilidade do coordenador pedagógico.

Desse modo, a ideia de um supervisor escolar como agente de formação e parceiro da unidade educacional, e a ideia de um coordenador pedagógico reconhecido como formador, presentes neste texto, deve ser construída na relação entre as atribuições instituídas oficialmente, as estabelecidas com as pessoas que conferem e reconhecem suas funções, bem como nas atribuições constituídas e assumidas pelo próprio supervisor escolar e coordenador pedagógico no cotidiano das unidades educacionais.

A reflexão e compreensão dos papéis exercidos por supervisores escolares e coordenadores pedagógicos, com a intenção de

garantir o estabelecimento de uma relação de confiança e envolvimento da comunidade educativa, permitem a construção de uma proposta de ação supervisora que fomente e subsidie o trabalho colaborativo, uma atuação conjunta para compartilhar as decisões da escola e da sala de aula, sem ficar atrelado à histórica lógica fiscalizadora, favorecem o desenvolvimento profissional e garantem uma ação livre para a construção de possibilidades e estratégias que respondam às demandas e necessidades da unidade educacional.

Para materialização da reflexão sobre avaliação da aprendizagem e fortalecimento do papel formativo exercido por supervisores escolares e coordenadores pedagógicos, esta proposta incorpora os espaços já constituídos na unidade educacional para realização dos processos de formação continuada por apreendê-los, como lugares privilegiados de discussão das práticas pedagógicas e avaliativas da escola, desenvolvimento profissional e valorização da ação formativa de gestores.

Uma vez que, integrando-se a perspectiva de Canário (1998), é no contexto de trabalho que o estudo de situações práticas reais se transformam em objetos de conhecimento sobre os quais se pode falar, raciocinar, refletir.

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*. (CANÁRIO, 1998, p. 9)

A experiência coletiva e realizada no contexto prático da unidade educacional alicerça uma experiência de articulação de tramas de aprendizagem institucional, com foco na aprendizagem dos alunos e na transformação do espaço escolar em um *locus* de aprendizagem profissional. Assim como o autor, consideramos que é preciso repensar a formação dos professores, pois a oferta de

formação a estes profissionais é frequentemente instituída, para assumir um caráter técnico, individual e descontextualizado, pretendendo indicar que o conhecimento por si, aplicado a qualquer contexto, promoveria mudanças no cotidiano escolar.

Repensar a formação de professores torna-se imprescindível, pois seu exercício profissional é movido por situações complexas entre sujeitos e essas situações não podem ser descritas em treinos prévios à ação, visto que são situações imprevistas que possibilitam a criação de espaços para aprendizagens e processos inesperados e incertos, conduzindo docentes e formadores a valorizarem os sujeitos, a experiência e o contexto.

Nessa conjuntura, a formação em contexto favoreceria a reflexão sobre o exercício profissional de docentes e demais membros da equipe escolar por tomar como centro da discussão as práticas e tecnologias desenvolvidas dentro da instituição, com a finalidade de fomentar a constituição de profissionais reflexivos que se propõem a intervir no local de trabalho, conhecendo-o e reconhecendo-o, e que, deste modo, transformam o sentido de suas ações mediados por uma cultura colaborativa.

Reputamos, também, que a utilização dos espaços de formação em contexto garantem submersão à realidade que será estudada, assumindo por conteúdo a avaliação da aprendizagem de sala de aula, considerando às demandas institucionais que implementam avaliações externas para o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, bem como o potencial formativo que o estudo da avaliação agrega à investigação sobre o currículo da escola e o acompanhamento de sua efetivação.

Para melhor compreensão da perspectiva supracitada, autores como Alves e Cabral (2015), fundamentados em Guba; Lincoln, 1994; Pais, 1998; Alaiz; Góis; Gonçalves; 2003; Fernandes, 2005, discorrem acerca de quatro gerações de avaliação que distinguiriam o conceito que baliza e traz sustentação à compreensão do processo avaliativo, quais sejam: a avaliação enquanto medida, a

avaliação enquanto descrição, a avaliação enquanto julgamento e a avaliação da negociação.

Nessa configuração, a avaliação enquanto medida serviria à necessidade de mensuração e quantificação das aprendizagens desenvolvidas pelo avaliador, já a avaliação enquanto descrição permitiria comparar os objetivos de aprendizagem às aprendizagens demonstradas pelos educandos em um teste e, assim, o avaliador tornar-se-ia um narrador das aprendizagens observáveis. Na avaliação enquanto julgamento, teríamos um avaliador juiz que descreve, analisa e atribui valor a algo que está sob avaliação e, por fim, a avaliação enquanto negociação que teria por preocupação a descrição, compreensão e interpretação do processo de ensino e de aprendizagem.

Entendemos que o exercício formativo realizado, no contexto da unidade educacional, deveria possibilitar a construção de uma ação supervisora que orientasse, acompanhasse e avaliasse as ações formativas de coordenadores pedagógicos com o intuito de fomentar a transformação de processos de avaliação de sala de aula junto aos docentes muitas vezes resumido à medida (VIANNA, 2014) em processos de negociação que permitissem a avaliadores e avaliados constituírem novos sentidos e significados às aprendizagens e práticas pedagógicas, em direção a novas formas de avaliação e comunicação de seus resultados a todos os interessados.

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

A proposta formativa de ação supervisora consistiu em organizar/planejar encontros de tutoria junto ao coordenador pedagógico para realização de atividades como análise das funções do coordenador pedagógico, diagnóstico do contexto escolar, estudo de documentações pedagógicas, acompanhamento e estruturação da rotina de trabalho do CP, discussão sobre o processo de formação na U.E., entre outras ações.

O público alvo da proposta elaborada por esta pesquisa foi o supervisor escolar e coordenadores pedagógicos, que atuam no Ciclo Autoral¹, em unidades educacionais de ensino fundamental, jurisdicionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), da Prefeitura do Município de São Paulo.

Elaborada a ação supervisora, a próxima etapa desta investigação, foi submeter a coordenadores pedagógicos e supervisores escolares à proposta formativa. Convidamos para participação, cinco gestores: dois coordenadores pedagógicos, atuantes em escolas municipais de ensino fundamental, reconhecidos por desenvolverem processos de formação continuada comprometidos com a reflexão e transformação das práticas pedagógicas e avaliativas na U.E.; três supervisores escolares que trabalharam como coordenadores pedagógicos antes de acessarem o cargo de supervisor escolar e foram indicados por atuarem dentro de uma perspectiva que valoriza o pedagógico, intervindo na escola com o intuito de orientar e acompanhar o trabalho formativo do coordenador pedagógico.

Os gestores participantes tinham por tarefa discutir, revisar e contribuir para a estruturação da proposta de ação supervisora e sua participação foi organizada do seguinte modo: assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); preenchimento de questionário para caracterização do grupo de gestores; apreciação dos objetivos da pesquisa; percurso metodológico de sua construção e da metodologia da proposta de ação supervisora; conceitos alusivos ao papel do CP e SE, formação em contexto e avaliação da aprendizagem que referenciaram a proposta de ação supervisora; e, exposição da proposta.

A proposta de ação supervisora foi disponibilizada para análise individual dos entrevistados que, durante um período entre

1 Desde a implantação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo (DECRETO N° 54.452/2013 DE 10/10/2013), os anos no ensino fundamental passaram a ser divididos em Ciclo de Alfabetização – 1° ao 3° ano, Ciclo Interdisciplinar – 4° ao 6° ano e Ciclo Autoral – 7° ao 9° ano do ensino fundamental.

trinta a quarenta e cinco minutos, puderam debruçar-se sobre a organização planejada para a ação supervisora. Posteriormente, realizamos a entrevista coletiva semiestruturada com o intuito de expor as análises e avaliações do grupo constituído para crítica ao trabalho, bem como aprofundamos a discussão dos eixos e momentos que estruturam a ação supervisora, sua utilidade e viabilidade².

Assim, para agregar novas perspectivas, sugestões ao trabalho elaborado, bem como levantar elementos que subsidiassem a discussão sobre a utilidade, viabilidade e modificações necessárias para tornar factível a proposta de ação supervisora, conduzimos a discussão no grupo a partir de três pontos principais³. Por fim, as proposições e contribuições dos coordenadores pedagógicos e supervisores escolares que constituíram o grupo participante da entrevista coletiva foram sistematizadas e analisadas cuidadosamente – considerando os aportes da proposta para o exercício da função de supervisor escolar e coordenador pedagógico, para análise do processo de formação continuada em serviço e para o estudo do conceito de avaliação – e fundamentaram as alterações finais da proposta formativa de ação supervisora.

DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE TUTORIA

A ação supervisora desenvolvida foi inspirada no programa de tutoria, organizado pela Fundação Itaú Social⁴. A transferência dessa tecnologia à rotina de acompanhamento do supervisor escolar para orientação do trabalho do coordenador pedagógico teve por estrutura o diagnóstico da realidade com a finalidade

2 A discussão sobre a utilidade e viabilidade da proposta foi inspirada nos critérios de avaliação de programas, projetos e materiais educacionais do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, traduzidos por Ristoff (2000).

3 As questões/solicitações feitas para o grupo na entrevista foram: 1) Há na ação supervisora proposta procedimentos práticos e a indicação dos recursos necessários que garantam sua execução e viabilidade? 2) Destaque os principais aspectos que subsidiam a ação do supervisor escolar e coordenador pedagógico. 3) Indique sugestões de melhoria, acréscimos e/ou supressões à ação supervisora proposta.

4 Para conhecimento do programa tutoria consulte o Guia de Tutoria Pedagógica da Fundação Itaú Social disponível em: <http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-ped_livro1_v13.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

de conhecer os sujeitos envolvidos em seu espaço de atuação, a compreensão do contexto da unidade educacional e promoção de espaços para reflexão sobre a prática pedagógica e avaliativa dos profissionais tutorados.

Para o desenvolvimento das ações de tutoria propõem-se a utilização de estratégias como: a observação de reuniões pedagógicas, horários coletivos e acompanhamento do gestor em sala de aula; análise dos tempos, espaços e materiais da unidade educacional; *feedback* das ações observadas com o escopo de refletir sobre a prática e empreender ações futuras; discussão promovida por role play/dramatização de situações do cotidiano escolar; organização de atuações conjuntas do supervisor e coordenador pedagógico na ação contígua aos docentes como proposta de ação modelar; e, escuta ativa para compreender as concepções que envolvem as práticas avaliativas, possibilitando assim sua problematização.

A adoção das estratégias supracitadas reflete os princípios da formação em contexto, valorizando as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas na unidade educacional, na direção de nutrir os percursos para sua reflexão e transformação.

A tutoria privilegia o cotidiano da escola e o fazer dos profissionais para a realização da formação contínua. Complementar a outros tipos de formação ao longo da trajetória profissional, acontece na prática, a partir da reflexão sobre a prática, para a mudança da prática. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, p. 7)

Utilizamos, também, como subsídio para investigação das práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico e proposição de novos encaminhamentos para a sua atuação na escola o seu plano de trabalho; pautas de formação e acompanhamento desse gestor; documentos oficiais que estabelecem suas atribuições; registro das práticas avaliativas da unidade educacional; registro

das ações desencadeadas por processos formativos em avaliação da aprendizagem de sala de aula; e, indicadores educacionais.

A utilização dos dados supracitados tornou-se relevante para a proposta de ação supervisora, por viabilizar a construção de hipóteses sobre as dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico no acompanhamento individualizado aos docentes, articulação das práticas pedagógicas e avaliativas da U.E., integração das ações de formação às necessidades formativas dos professores e monitoramento das metas a serem atingidas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

O desafio da ação supervisora proposta é fomentar nos coordenadores pedagógicos, por meio das ações de tutoria, a compreensão de como propor, acompanhar e desenvolver ações que possam transformar práticas avaliativas em sala de aula, por vezes utilizadas como mecanismos de medidas para seleção e discriminação, em práticas que permitam o levantamento de dados relevantes quanto à aprendizagem do aluno, favorecendo a tomada de decisões relacionadas ao desenvolvimento curricular, organizacional e profissional.

A PROPOSTA DE AÇÃO SUPERVISORA: FORMAR PARA PRÁTICAS AVALIATIVAS TRANSFORMADORAS

A ação supervisora⁵ a ser implementada foi estruturada em eixos de trabalho que abarcaram os sujeitos que constituem a escola, os recursos que a unidade de ensino disponibiliza para efetivar suas ações, a estruturação do trabalho desenvolvido em avaliação pelo coordenador pedagógico e a análise de dados avaliativos, julgamento dos dados levantados e tomada de decisão para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

5 Devido ao limite de espaço do texto, apresentamos a seguir uma síntese da estrutura e organização da proposta de ação supervisora. Para o seu acesso integral, pedimos que consulte: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21705>

O eixo que aborda os sujeitos sistematiza as documentações pedagógicas que contextualizam o trabalho desenvolvido pela unidade educacional, os referenciais legais que norteiam a atuação do coordenador pedagógico e o processo de avaliação da rede de ensino, bem como seus indicadores educacionais. Já o eixo recursos aborda a infraestrutura da unidade educacional, permite analisar espaços, tempos, condições físicas e materiais da unidade educacional e levantar dados que impactam nas possibilidades de organização do coletivo, relativos aos docentes e gestores.

No eixo estruturação do trabalho desenvolvido em avaliação nos é possibilitado avaliar a organização da rotina do CP, das reuniões de formação, acompanhamento das atividades avaliativas em sala de aula e intervenções individualizadas ao docente. Por fim, o eixo coordenação e implementação dos processos avaliativos nos permite discutir dados avaliativos, critérios de avaliação, sua elaboração, aplicação e intervenções pedagógicas realizadas junto aos discentes.

A organização por eixos teve por finalidade contribuir para a manutenção do foco de atuação do trabalho do supervisor escolar e coordenador pedagógico, mas sua divisão foi exclusivamente didática, considerando que na concretização das ações propostas, os eixos se integram e sugerem a expansão de ações para a permanência do trabalho.

A conformação supracitada está fundamentada nas proposições de Passos e André (2016, p.12) quanto a um processo de formação em contexto que “requer que se leve em conta as pessoas envolvidas nesse trabalho, os recursos disponíveis para realizá-lo, as formas de organização do trabalho pedagógico, as relações que ali se desenvolvem, os fins, os meios e os resultados a alcançar”.

Os eixos aludidos foram organizados em ações a serem desenvolvidas entre múltiplos momentos de acompanhamento do supervisor escolar ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, estruturados com objetivos, referencial teórico,

estratégias de tutoria, recursos materiais, passo a passo para o desenvolvimento das ações e encaminhamentos, integrando os distintos momentos que compõem a ação supervisora.

Os momentos estruturados para o desenvolvimento da ação supervisora compreenderam e reuniram um ou mais eixos de atuação para a sua efetivação e não corresponderam, necessariamente, a um único dia de trabalho, podendo um único momento ser implementado em um ou mais dias, abrangendo ações anteriores de apresentação da proposta aos gestores e docentes da unidade educacional e ações posteriores para a continuidade do acompanhamento das mesmas, compreendidas na escola.

As ações propostas foram organizadas em sete momentos de intervenção do supervisor escolar, por completarem o ciclo da metodologia de tutoria e devem ser efetivadas, considerando a periodicidade anual. Assim temos que:

O primeiro momento, utilizando-se da estratégia comunicação para a escuta ativa e formulação de questionamentos que provoquem a problematização da prática cotidiana do CP, fomenta a análise e discussão das atribuições assumidas pelo coordenador pedagógico no exercício de sua função, com a finalidade de diagnosticar as pertencas assumidas em sua atuação profissional, e permite levantar subsídios para a construção do plano de formação proporcionando reflexões sobre pontos de atenção do coordenador pedagógico.

O segundo momento proporciona o estudo e análise das documentações pedagógicas e indicadores educacionais para diagnóstico da unidade educacional e reflexão de ações que devem ser articuladas para a superação de dificuldades e desafios constatados, do mesmo modo que abarca o PPP, PEA e Planos de Trabalho como textos organizados para atender às demandas da U.E., extrapolando um caráter de documentações pedagógicas físicas para documentações vivas, experienciadas e que tenham sentido e significado no cotidiano escolar.

O terceiro momento, mediado pelas caminhadas pedagógicas na escola para acompanhamento da rotina do CP, procura garantir uma atuação supervisora mais próxima ao cotidiano do coordenador pedagógico, permitindo um olhar atento sobre o exercício de sua função, as relações e interações estabelecidas na unidade educacional, tanto quanto propicia troca de impressões acerca da rotina da escola, possibilidades de intervenção na urgência e emergência, aproximação dos demais membros da comunidade escolar e discussões sobre como o que é tornado público nos corredores da escola integra-se às reflexões sobre PPP, PEA e Plano de Trabalho.

O quarto momento, com a finalidade de discutir a organização do trabalho do CP e analisar as intervenções propostas à atuação docente, frente à temática avaliação da aprendizagem de sala de aula, fomenta o uso da observação do cotidiano de trabalho do CP e *feedback* propositivo das ações observadas, para acompanhamento de práticas avaliativas em sala de aula, análise das reuniões de formação realizadas na U.E., acompanhamento das atividades avaliativas e intervenções individualizadas aos docentes, possibilitando ao SE levantar e discutir, por meio de *feedback* junto ao CP, limites e potências dessa organização.

O quinto momento, por meio da ação modelar, busca discutir o processo de formação da U.E., elaborar reunião de formação e pauta formativa conjunta entre o SE e CP, na temática avaliação da aprendizagem de sala de aula, na direção de subsidiar a reflexão sobre os espaços de formação, seus objetivos, conteúdos, sua organização para o desenvolvimento do processo de formação dos professores e a relevância de um trabalho articulado coletivamente para a orientação, acompanhamento e crítica das práticas pedagógicas e avaliativas da U.E..

O sexto momento, estruturado pela estratégia *role play*/dramatização, compreende a discussão do processo de formação da U.E., elaboração de reunião de formação e acompanhamento às práticas avaliativas desenvolvidas na escola e mediadas pelo

CP, auxiliando-o a antecipar alguns desafios desses espaços de formação, abordagens, estratégias, intervenções possíveis para articulação das práticas avaliativas e fomento à transformação das práticas na U.E.. Desta forma, se iluminam as concepções de avaliação dos diferentes sujeitos que atuam na U.E e as questões que devem ser aprofundadas quanto à análise de dados avaliativos; elaboração de critérios de avaliação; planejamento e elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação diversificados; e, aplicação de instrumentos avaliativos.

Por fim, o sétimo momento tem por objetivo fundamentar a elaboração de um plano de intervenção a partir de resultados de avaliação. Para a consecução do objetivo proposto articula as discussões já desenvolvidas, ao fato de que todo o trabalho realizado tem afinal a intenção de melhorar a aprendizagem dos educandos, destacando que a função da avaliação é levantar dados acerca do processo de ensino e de aprendizagem, bem como emitir um juízo de valor sobre os dados levantados para uma tomada de decisão. Deste modo, o SE possibilita ao CP elencar as intervenções pedagógicas já realizadas a partir dos resultados de avaliação e construir um plano de intervenção que contenha a identificação do problema, ações a serem empreendidas, recursos materiais e humanos, resultados desejados, indicadores dos resultados almejados, prazos e envolvidos, se propondo a acompanhar sua implementação.

A execução da proposta de ação supervisora requer preparativos para uma implementação bem-sucedida que garantam a compreensão das ações, a articulação de um trabalho colaborativo e dialógico, o fortalecimento de laços de confiança que favoreçam a formação de vínculos na comunidade educativa. Diante disso, torna-se imprescindível a explicitação preliminar, aos gestores escolares e equipe docente, da proposta de ação conjunta que integrará o trabalho do supervisor escolar ao trabalho do coordenador pedagógico, esclarecendo seus objetivos, estratégias, recursos materiais, desenvolvimento e encaminhamentos.

Após a finalização dos momentos formativos é importante explicitar que a ação supervisora permanecerá com o intuito de acompanhar o Plano de Trabalho, Rotina do CP e Plano de Intervenção construídos durante o processo de tutoria. Além disso, o supervisor escolar deve também avaliar o Plano de Formação dirigido ao coordenador pedagógico, no sentido de potencializar ações formativas e acompanhar as práticas avaliativas da U.E., mas poderá assumir outros formatos e tempo de execução, conforme realidade de cada escola.

Esse conjunto de ações desenhados em atos de observação, diagnóstico, construção coletiva de Plano de Trabalho, Rotina, Plano de Formação e Plano de Intervenção, devolutivas propositivas e atuação conjunta na elaboração de planejamentos e desenvolvimento efetivo das ações propostas, procuram garantir autonomia para a comunidade educativa que deve avaliar-se constantemente com a finalidade de agregar demandas específicas de cada gestor escolar, suas condições de trabalho e encaminhamentos alternativos para a orientação, acompanhamento e avaliação de cada escola.

No desígnio, dessas intenções, a elaboração da proposta de ação supervisora pretendeu viabilizar o acompanhamento de atividades formativas, construídas por coordenadores pedagógicos, orientar a articulação das práticas pedagógicas a partir dos resultados de avaliação e integrar as ações de formação às necessidades dos professores para a melhoria da qualidade do ensino, quando relacionadas à análise das aprendizagens dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco o papel do supervisor escolar na articulação de políticas públicas ao trabalho desenvolvido em unidades educacionais e do papel do coordenador pedagógico na formação em contexto, articulação das práticas pedagógicas e avaliativas da escola e transformação do cotidiano escolar, na direção

de marcar um expressivo distanciamento da origem fiscalizatória dessas funções e aproximá-las de uma atuação que valoriza o diálogo, a colaboração e a reflexão no estudo sobre avaliação.

Para desenvolver uma proposta de ação supervisora em prol da orientação e acompanhamento dos processos de formação em contexto, desenvolvidos por coordenadores pedagógicos junto aos docentes, na temática avaliação da aprendizagem, tornou-se fundamental fortalecer a compreensão, no percurso de elaboração desta pesquisa, de que apesar das diversas atribuições assumidas pelo supervisor escolar e coordenador pedagógico, ambos devem avocar a interpretação da realidade educacional, em que atuam, como força motriz para o exercício de sua função.

Imprescindível para a elaboração da proposta de ação supervisora, a discussão sobre uma formação que abarcasse a análise do contexto e a partir de seu diagnóstico permitisse a organização de ações para constituição de um coletivo participativo, coeso e coerente que compreendesse sua realidade e deliberasse sobre possíveis encaminhamentos para superação de dificuldades ou desafios presentes no cotidiano escolar, requerendo uma atuação conjunta e visando promover mudanças nas práticas da instituição.

Fundamental também a percepção de que um conteúdo a ser utilizado como mola propulsora na compreensão das atribuições e pertencas da equipe gestora e do processo formativo desenvolvido na unidade educacional, é a avaliação da aprendizagem de sala de aula, pois os procedimentos que suscita como levantamento de dados, análise dos dados coletados e tomada de decisão, para deliberar ações que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino, são aspectos que permitem congrega os diferentes segmentos da unidade educacional, incorporando suas demandas.

A construção da ação supervisora proposta evidenciou que o acompanhamento da unidade educacional deve ser realizado por

superiores que compreendem seu papel de mediador do sistema e que essa mediação só é possível se construída a muitas mãos e articulada no espaço da unidade educacional, com os profissionais que tecem as importâncias, rotinas, urgências e pausas e definem as necessidades formativas da escola.

Ao questionarmos sobre como o supervisor escolar poderia organizar e acompanhar, de maneira colaborativa, a atuação do coordenador pedagógico, em ações formativas sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula, encontramos uma possível resposta na proposta de uma ação supervisora que sublinha uma atuação propositiva na observação do cotidiano, análise da realidade, discussão dos encaminhamentos e estratégias formativas junto ao coordenador pedagógico, indicando a necessidade de construção de vínculos e parcerias que permitam o acompanhamento, orientação e avaliação da unidade educacional.

No entanto, sabemos que a proposta de ação supervisora poderá ser prejudicada ou até mesmo inviabilizada pelo excesso de atribuições administrativas e pedagógicas que tanto o supervisor escolar, quanto o coordenador pedagógico exercem no cotidiano. Em face dessa situação, indicamos a possibilidade de desenvolver a ação supervisora ao longo do ano letivo, encaminhando seu desenvolvimento, conforme necessidades formativas diagnosticadas e persistindo na constituição de espaços de diálogo e colaboração, em um cenário que estima a autonomia dos sujeitos para pensar tempos, espaços e interações necessárias para a sua efetivação.

A busca pela construção de uma proposta de ação supervisora na unidade escolar requer necessariamente a compreensão dos conceitos abordados, organização do tempo para estruturar momentos de estudo e autoformação, planejamento da intervenção junto à equipe gestora, equipe docente e corpo discente, concretização das ações planejadas e a compreensão de que são sujeitos reais e constituídos por diversas experiências que alimentam o percurso

da ação, sendo assim necessário estar aberto à flexibilização do processo, sem desconsiderar os princípios, diretrizes e objetivos que o fundamentam.

Por fim, a ação supervisora elaborada é considerada um percurso possível de ser trilhado para a superação do perfil fiscalizatório atribuído ao supervisor escolar, superação de perspectivas que nutrem uma atuação na urgência e emergência como principal forma de atuação do coordenador pedagógico, compreensão do processo de construção e desenvolvimento de formações em contextos e indicativos para a condução de processos avaliativos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os Demônios da Avaliação: Memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, set./dez. 2015.
- CANARIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da Educação*, PUC-São Paulo, Programa de Pós-Graduados em Psicologia da Educação, EDUC, n.6 (1998), p.9-27.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Guia de tutoria pedagógica*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013.
- LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 9 - 23.
- PAULA, L. P. A. *Formar para transformar práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora*. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Área de concentração: Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2018.
- PLACCO; V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T.; ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p.754-771, set./dez., 2012.
- RISTOFF, D. Avaliação de Programas Educacionais: discutindo padrões. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas: Unicamp, v.5, n.4 (18), p.39-44, dez. 2000.

- SÃO PAULO. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 10 Out. 2013, seção Gabinete do Prefeito, p.1.
- VIEIRA, A. S. *A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo*. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2008.

QUE SÃO DIREITOS HUMANOS? POR QUE ESTUDAR
DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA?
COMO OS JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO
E DE CURSO DE DIREITO REPRESENTAM
DIREITOS HUMANOS?

Rosana Oliveira Rocha
Paula Prado de Sousa Campos
Clarilza Prado de Sousa

INTRODUÇÃO

A Humanidade completa agora 70 anos de reconhecimento de que todo homem tem direitos iguais e de que ninguém pode estar sujeito a atos de barbárie, opressão e tirania. Temos direito à liberdade, à justiça e à paz social. Os países reunidos na Organização das Nações Unidas – ONU, ao proclamarem o respeito universal e efetivo aos direitos do Homem e às suas liberdades fundamentais, construíram um passo gigante em direção à valorização da pessoa humana e a condições de vida a que todo ser humano tem direito.

Mais do que isso, a ONU deixou claro que competiria às nações esforçarem-se para ensinar e promover o respeito a esses direitos, porque seriam relacionados à garantia de uma vida com dignidade. Nesse contexto, não é possível conceber direitos e liberdades sem lutar contra discriminação de cor, religião, nacionalidade, gênero, orientação sexual e política.

Contudo, houve um longo caminho para se chegar ao reconhecimento que os direitos humanos possuem hoje, tanto no âmbito

internacional, quanto no nacional. Nesse texto, é apresentada uma breve visão sobre como se deu a construção histórica desse reconhecimento, destacando-se diferentes fases de lutas e conquistas da humanidade e, principalmente, como alunos de Ensino Médio e alunos que realizam graduação universitária em Direito representam direitos humanos. A análise das representações sociais de alunos de Ensino Médio e daqueles que serão futuros operadores do direito possibilitou reflexões que pretendem contribuir para a formação de professores, tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior.

CONCEITO, FUNDAMENTO E SURGIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

Uma primeira questão a ser abordada diz respeito à terminologia utilizada para tratar do tema “direitos humanos”. A teoria jurídica diferencia direitos humanos de direitos fundamentais, sendo válido esclarecer as principais distinções entre ambos os termos. Esses termos, contudo, não são os únicos utilizados para definir a categoria de direitos aqui tratada. Normalmente, em textos científicos, mencionam-se direitos individuais, direitos fundamentais do homem, direitos públicos subjetivos ou liberdades públicas como denominações da mesma categoria dos direitos humanos. Sobre essa questão, Silva (2004) deixa claro que a expressão direitos humanos é a preferida dos documentos e cartas internacionais, enquanto Bonavides (2013) esclarece que essa é a terminologia preferida entre autores anglo-americano e latinos, seguindo uma tradição histórica. Por sua vez, o termo direitos fundamentais passou a ser utilizado pelos autores alemães e, posteriormente, foi ampliado para todo o mundo, a fim de designar direitos humanos formalmente reconhecidos e expressos nos textos constitucionais das nações civilizadas, qualificados como prerrogativas e instituições que visam a garantir a todas as pessoas uma convivência digna, livre e igual (SILVA, 2013). Por opção, utilizaremos o termo direitos humanos, uma

vez que o estudo pretende tratar do tema sob o aspecto não somente jurídico, mas social e psicológico.

Há diferentes concepções filosóficas acerca dos direitos humanos e aqui se faz importante mencionar a concepção jusnaturalista, que compreende os direitos humanos como direitos naturais, inerente à natureza humana e, como tal, pressupõe o respeito aos aspectos da personalidade humana, sua dignidade e liberdade.

A concepção Kantiana dos direitos humanos, baseada na ética de Kant, expõe a ideia central de que há um imperativo ético racional, que fundamenta a moral humana universal e que garante absoluta igualdade entre os seres racionais, resumindo-se na sentença: “age de tal modo que possas usar a humanidade, tanto tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim ao mesmo tempo e nunca somente como um meio” (KANT, 1994 apud BITTAR, 2004). Kant, portanto, em sua Crítica da razão pura, destaca o valor intrínseco de todo ser humano e baseia na razão universal o necessário respeito à sua dignidade, considerando que, apesar de suas limitações e tendências para o mal, o ser humano representa o fim último e a obra mais perfeita do universo (AZEVEDO, 2018).

Com Norberto Bobbio, os fundamentos filosóficos foram postos de lado, para então voltar-se aos instrumentos e garantias para a concretização dos direitos humanos. Para o jurista italiano (1992), os direitos humanos são conquistas históricas voltadas ao aprimoramento político da convivência coletiva e sua base é o consenso existente sobre um sistema de valores, alcançado, segundo o autor, com a Declaração da ONU em 1948. Nessa visão, a dignidade humana e a liberdade são os valores nucleares a serem reconhecidos e garantidos pelos direitos humanos.

Esse processo de construção histórica, no entanto, foi gradual para incluir, pouco a pouco, aspectos de proteção da vida e de interesses do indivíduo e organizar a relação desses com o Estado, até chegar a ser concebido com o propósito de evitar o arbítrio dos governantes, atribuindo limites definidos pelo império da lei.

Analisando essa trajetória gradual de construção de direitos humanos, observa-se que, inicialmente, suas conquistas relacionaram-se à esfera íntima do indivíduo: à vida privada, à integridade física e moral, à liberdade de ir e vir e à sua propriedade. Apenas, muito posteriormente, se pode falar em direitos sociais, relacionados à vida produtiva do indivíduo, à sua vida em sociedade e a garantias para a vida coletiva.

As cartas de direito inglesas são consideradas percussoras das futuras declarações de direitos humanos, notadamente a Magna Carta (1215-1225), a *Pettition of Rights* (1628), o *Habeas Corpus Amendment* (1679) e o *Bill of Rights* (1688), conforme Silva (2012). Muito embora não constituíssem afirmações universais, dado que estendiam direitos somente a uma parcela da sociedade da época (notadamente, os burgueses e homens livres), os documentos tiveram o mérito de restringir o poder absoluto do monarca, consagrando os direitos dos barões e dos prelados ingleses. Não obstante o fato de a Inglaterra ter dado o impulso inicial, foi na América do Norte que surgiu a primeira Declaração de Direitos, em 12 de janeiro de 1776, cuja cláusula primeira proclamava: “todos os homens são por natureza igualmente livres e independentes”.

Em 26 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional Francesa aprovou sua “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” que, devido às repercussões da Revolução Francesa, exerceu maior influência que a declaração norte-americana, apesar de estar nesta fundamentada. A referida Declaração foi inspirada nos ideais iluministas e humanistas e proclamava a igualdade dos homens, a liberdade individual e o direito de resistência à opressão. Ela alterou as estruturas do absolutismo europeu, refletindo-se nos movimentos revolucionários que abalaram o mundo no século XIX. Encontra guarita à ideia segundo a qual se vislumbra no ideal revolucionário francês, de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, as sucessivas gerações de direitos humanos: a primeira geração com os direitos individuais (liberdade); a segunda geração com os

direitos sociais (igualdade); e a terceira geração com os direitos coletivos (fraternidade).

A visão de que o processo de conquista dos direitos humanos deu-se em sucessivas gerações foi difundida por Karel Vasak, em sua aula inaugural de 1979, dos Cursos do Instituto Internacional dos Direitos do Homem, de Estrasburgo (BONAVIDES, 2004) e vem sendo utilizada amplamente como método didático para a compreensão da teoria dos direitos humanos.

Os direitos individuais, denominados direitos humanos de primeira geração, surgiram sob a égide da dominação ideológica do liberalismo individualista e tinham o princípio político de que os homens e a sociedade por eles formada tem que realizar diretamente o seu próprio destino, sendo que ao Estado caberia, apenas, deixar as pessoas agirem livremente. A esses primeiros direitos humanos reconhecidos, dá-se a denominação de direitos de primeira geração.

Imaginava-se que, rompida a opressão estatal, os direitos de liberdade fariam frutificar uma espécie de harmonia espontânea na convivência sociopolítica. Todavia, superada a fase de combate ao absolutismo, ficou evidente que era insuficiente e, até mesmo, falsa a ideia de harmonia social espontânea. Como a experiência histórica acabou demonstrando, o liberalismo puro aniquilava o segundo ideal dos revolucionários franceses: o ideal da igualdade. Num estado absentéista e omissivo, a igualdade entre as pessoas era simplesmente formal, desprovida de qualquer representatividade no plano dos fatos, um mero catálogo de ilusões (ZAVASCHI, 1998).

O caminho evolutivo para a consolidação dos direitos humanos e sua positivação nas cartas de direitos nacionais e internacionais passa pela previsão dos denominados direitos sociais, assim considerados “direitos assegurados ao homem em suas relações sociais e culturais” (SILVA, 2003) e que exigem mais do Estado do que a não intervenção na esfera privada da vida, liberdade e propriedade do indivíduo. Os direitos sociais são direitos que “por sua própria

natureza exigem do Estado determinadas prestações materiais nem sempre resgatáveis por exiguidade, carência ou limitação essencial de meios e recursos” (BONAVIDES, 2004). São considerados direitos sociais os dispostos no art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, quais sejam: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência social.

No final da primeira Guerra Mundial, enfrentando situação de grande desorganização institucional e social, a Alemanha elaborou uma Constituição Republicana, a Constituição da República de Weimar, de 11 de agosto de 1919, cujo ponto mais relevante para a história jurídica é a “Parte II – Direitos e Deveres fundamentais dos Alemães”, seção marcada pelo novo espírito social das cartas de direitos, destacando a previsão de estabelecimento de ensino público, a sujeição da propriedade à função social, a proteção ao trabalho, o direito de sindicalização e a previdência social, dentre outros direitos de cunho social, além da confirmação dos direitos e liberdades individuais (FERREIRA FILHO, 2016).

Esse novo modelo constitucional, que enuncia uma Ordem Econômica e Social “foi seguido e imitado nas constituições que pouco mais tarde se editaram na Europa e pelo mundo afora, chegando ao direito positivo brasileiro com a Carta de 1934” (FERREIRA FILHO, 2016, p.65).

A ideia de uma declaração universal de direitos surgiu no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Em 10 de dezembro de 1948, a terceira Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou o documento intitulado “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Ao proclamar os direitos fundamentais, a ONU tornou evidente não se tratar de concessão ou reconhecimento, esclarecendo que a existência de tais direitos independe de qualquer vontade ou formalidade uma vez que eles são inerentes à pessoa humana, nenhum indivíduo, entidade, governo ou Estado tem legitimidade para retirá-los ou restringi-los.

As duas primeiras gerações de direitos humanos foram introduzidas no texto da Carta da ONU. Essas gerações de direitos são sucessivas, pois não temos a superação da geração anterior, mas a compreensão de que a geração seguinte acrescenta efetividade e condições de exercício à geração anterior, pois a proteção à educação, ao trabalho, à previdência e demais direitos sociais são garantias mínimas para a salvaguarda da vida digna e para o exercício das liberdades individuais.

Nesse ponto, faz sentido mencionar a existência de direitos humanos chamados de terceira geração. Nascidos no novo século, esses direitos são inspirados nos valores da solidariedade. O modelo do Estado de Direito Social, que deve garantir condições materiais para vida livre e digna, já não atende todos os interesses fundamentais do indivíduo, à medida em que há degradação do meio ambiente e ofensa à paz social, com imenso armamento nuclear e o surgimento de complexos e intrincados mercados internacionais, que colocam em cheque a vida digna no planeta.

Essa terceira geração de direitos humanos desenvolveu-se no plano do direito internacional. Em 1977, na capital da Argélia, no continente africano, foi aprovada a “Declaração Universal dos Direitos dos Povos”. Ao enunciar princípios referentes aos direitos de todos os povos, essa declaração expressa a necessidade de garantia à autodeterminação política, ao desenvolvimento econômico, à cultura, ao meio ambiente e aos direitos das minorias. Tem a preocupação fundamental de construir uma nova ordem internacional, mais solidária e cooperativa. Ainda no continente africano, foi instituída a Organização de Unidade Africana e assinada a “Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos”, em 1981. Já na década de 1990, foi assinada a “Carta de Paris”, no âmbito da Conferência sobre a Segurança e a Cooperação na Europa, ocasião em que se estabeleceram normas precisas sobre os direitos do homem e das minorias.

Pode-se dizer que os direitos de solidariedade são o direito à paz, o direito à proteção ao meio ambiente, direito ao desenvolvimento e direito ao patrimônio comum da humanidade. São direitos que possuem titularidade coletiva, são direitos difusos, assim entendidos aqueles que atingem igualmente os titulares, seja quando são ameaçados ou ofendidos, ou quanto à sua proteção (LAFER, 1988).

POR QUE ENSINAR DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA?

[...] transformar as representações é construir nova visão de mundo, formar e promover a educação no sentido amplo e estrito do termo. (SOUSA, 2002, p.297)

Os 70 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos foram bastante divulgados, enfatizando a importância desses direitos para uma convivência digna e harmônica da sociedade. Não obstante, muitos acreditam que não há muito o que se comemorar, haja vista as grandes ameaças e violações que os direitos humanos vêm sofrendo em diversos países, onde esses direitos são questionados, subjugados e desprezados até por membros do Estado que deveriam difundir, garantir e defendê-los.

O reconhecimento dessas ameaças já significa um progresso em direção à necessidade do desenvolvimento de vidas com pleno direito, igualdade e liberdade. É verdade que há muito a conquistar e que informações deturpadas acabam construindo representações que irão direcionar julgamentos e comportamentos contrários a uma sociedade democrática e de plenos direitos.

O conhecimento esclarecido sobre os direitos humanos deve ser desenvolvido nas instituições educacionais, contribuindo para que o cidadão obtenha o correto entendimento e total acesso de seus direitos e deveres. Proporcionar essa reflexão na escola possibilitaria aos estudantes aprender a conviver e respeitar as diferenças, defender e cobrar a efetivação desses direitos, o que

significa liberdade e viver uma vida digna. Assim, em um Estado democrático de direitos, é imprescindível que a legislação que rege o ensino contemple a educação em direitos humanos.

Para Benevides (2007), a educação em direitos humanos precisaria conter três pontos essenciais: 1) educação de natureza permanente, continuada e global; 2) educação voltada para a mudança; 3) inclusão de valores para atingir corações e mentes. De acordo com esses pontos, as escolas poderiam oportunizar aos discentes que vivenciassem tais direitos, ao trabalharem com esse tema de maneira dialógica, significativa e prática; pois só assim, atingir-se-iam a razão e a emoção desses alunos.

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. (BENEVIDES, 2007, p.1)

A formação para a cidadania, dever da escola, precisaria incluir o conhecimento, e a vivência individual e coletiva dos direitos humanos, proporcionando elementos para sedimentar a democracia. Nesse contexto, a escola não pode abandonar, entre suas tarefas, a formação para a dignidade humana, para a cidadania e para a garantia dos direitos humanos. Mais ainda, a escola não pode se omitir desse compromisso fundamental da formação do cidadão, devendo, portanto, rejeitar processos, procedimentos e programas que pretendem instrumentalizar sua missão com proposições falsamente neutras e que não valorizam a formação de alunos com dignidade e para a liberdade. Permitir aos alunos o acesso ao conhecimento e a vivência dos seus direitos fundamentais não deve ser compreendido como meta própria de partidos políticos, mas como acesso ao patrimônio social de sua época. Negar ao aluno esse conhecimento e essa vivência é um crime que a escola não pode cometer. Dessa forma, compete à escola encontrar meios e

condições para que o futuro cidadão descubra como manter os direitos humanos de toda população, conforme observa Bobbio (1992)

A busca dos fundamentos para os direitos do homem não terá nenhuma importância histórica se não for acompanhada pelos estudos das condições, dos meios, e das situações nas quais este ou aquele direito possa ser realizado. (BOBBIO, 1992)

O que significa dizer que o problema atual dos direitos humanos implica buscar formas e meios de como concretizá-los, ou seja, como construir práticas e políticas que os tornem efetivos. O trabalho com direitos humanos tem de levar em conta, além das condições históricas (colonização exploratória, escravidão, ditadura, etc.), a configuração social atual (desigualdades sociais, modelo econômico, diversidade, preconceitos, etc.), isso porque, compreender o país de ontem e de hoje é fundamental para que sejam traçadas estratégias de promoção e efetivação dos direitos humanos.

No presente estudo, levando-se em conta que a defesa e promoção dos direitos humanos devem ser trabalhadas dentro das instituições educacionais de diferentes níveis, procurou-se analisar como jovens de Ensino Médio e jovens que iniciaram o nível superior em curso de Direito representam os direitos humanos. Entende-se que esse tipo de análise pode oferecer subsídios para as escolas que buscam trabalhar com o tema. Como os jovens que estão iniciando sua vida profissional estruturam suas representações de direitos humanos? Como os jovens que já optaram por uma profissão de operadores do direito estruturam esses direitos? Há semelhanças ou diferenças entre as representações desses dois grupos? Como estão estruturando as representações sociais que possuem sobre direitos humanos? Tais questionamentos são necessários para compreender como esses jovens estudantes percebem esses direitos, sendo, posteriormente, norteadores de como se

abordar, adequadamente, essa temática nas instituições de ensino, a fim de torná-la um conhecimento esclarecido.

A COMPREENSÃO DE DIREITOS HUMANOS COM O APOIO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O estudo realizado, compreendendo o sujeito/aluno em seu contexto sócio- histórico, pretendeu analisar as representações que esses jovens estudantes desenvolviam sobre direitos humanos.

Sousa (2002) afirma que a utilização da teoria das representações sociais pelos educadores é uma possibilidade de compreender o sujeito e seu contexto, bem como a indissociabilidade entre eles.

(...) a descoberta da teoria das representações sociais pelos educadores surge como uma das possibilidades teóricas relevantes da área de psicologia, possibilidade a compreensão de um sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, fornecendo condições para a análise de dinâmicas subjetivas. (SOUSA, 2002, p.286)

Como as representações orientam e definem comportamentos, permitindo a comunicação entre os indivíduos e, assim, colaborando na constituição de uma realidade, analisá-las permite compreender como nossos jovens estão construindo sua perspectiva de vida, isto é, como estão orientando sua profissionalidade e tomando decisões no seu cotidiano (MOSCOVICI, 1978).

Para Abric (1994), as representações sociais se estruturam em torno de um Núcleo Central, e como afirma Flament (2001) também em núcleos periféricos. O Núcleo Central permite que os elementos do campo representacional adquiram um sentido e um valor próprio para cada grupo de indivíduos, constituindo-se em uma parte mais abstrata das representações sociais. Já o sistema periférico organiza os elementos da representação e determina a relação que esses elementos mantêm entre eles, sendo, portanto,

a parte mais concreta e operacional de uma representação social (MOLINER; GUIMELLI, 2015).

Resumidamente, o Núcleo Central, ao estruturar os sentidos sociais históricos de uma representação, irá contribuir para definição da identidade social de um grupo. Ele se constitui em elemento de resistência à mudança de uma representação. Por outro lado, o sistema periférico, mais relacionado às contingências cotidianas, irá fazer adaptações, permitindo aos sujeitos tomarem decisão em um grupo, mesmo que contraditórias aparentemente, desde que preservem os sentidos definidos pelo Núcleo Central.

Moliner e Guimelli (2015) afirmam que os elementos do sistema periférico “protegem o Núcleo Central em caso de necessidade, têm o papel de para-choque, da representação” (MOLINER; GUIMELLI, 2015, p.29). Isso significa dizer que a mudança de uma representação é um processo lento e que a transformação do núcleo central, que confere estabilidade a uma representação, não se realiza facilmente e depende de como o sistema periférico está se organizando e estruturando para permitir essa mudança.

Nesse estudo, com o propósito de ter um retrato da estruturação da representação social de direitos humanos de dois grupos culturalmente diferentes, foi utilizada uma técnica de coleta de dados que permitisse ter acesso ao conteúdo discursivo das representações sociais e compreender como os elementos centrais e periféricos se organizam nos grupos estudados.

O grupo A selecionado é formado por 210 (duzentos e dez) alunos do terceiro ano de uma escola de Ensino Médio e Técnico de um município da grande São Paulo, cursando técnico em eletroeletrônica e edificações, concomitante ao ensino regular. Já o grupo B é formado por 71 (setenta e um) alunos do segundo semestre do curso de Direito de um Instituto de Ensino Superior, localizado no interior do Estado de São Paulo, sendo esses, em sua maioria, recém-saídos do Ensino Médio.

Utilizando a técnica de associação livre verbal, cada membro dos grupos selecionados respondeu a um Teste de Associação Livre de Palavras – TALP. De acordo com Nóbrega e Coutinho (2003), o TALP busca identificar dimensões latentes das representações sociais, por meio de elementos que compõem a rede associativa dos conteúdos evocados em relação ao estímulo indutor. Como técnica projetiva, os conteúdos latentes ao não serem filtrados pela censura tornam-se salientes. Assim, é um instrumento de investigação aberta que evidencia sistemas semânticos e comuns de palavras advindas de um estímulo feito.

O TALP sobre direitos humanos foi respondido individualmente por cada participante a quem foi solicitado que indicasse “as palavras que vinham à sua mente quando ouviam o indutor DIREITOS HUMANOS”. As respostas foram anotadas em uma folha com espaços numerados para que os sujeitos escrevessem suas respostas em sequência, obedecendo ao critério de ordem de aparecimento dessas. Após essa ação, foi solicitado aos estudantes que enumerassem por ordem de importância suas respostas, bem como escrevessem justificativas para a escolha dessa ordenação.

As respostas obtidas dos discentes foram processadas utilizando as orientações de Pierre Vergès (1992), pelo *software* Evoc (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) que combina a frequência e a ordem com que diferentes palavras ou expressões foram evocadas em associação à expressão estímulo “Direitos Humanos”. O programa utilizado permite identificar os temas emergentes do Núcleo Central e do sistema periférico das representações sociais, por meio de análise lexicográfica.

As palavras evocadas pelos alunos da pesquisa deram origem aos seguintes gráficos de quatro quadrantes:

Figura 1 – Quadrante de distribuição das evocações livres dos estudantes do Grupo A para o estímulo-indutor “Direitos Humanos” (N=210). $F > = 9$ e $OME > = 2,5$

Estruturação do Núcleo central e núcleos periféricos do TALP do Grupo A					
NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
humanidade	26	2,462	direitos	42	3,190
liberdade	60	2,383	educação	22	3,409
			igualdade	95	2,589
			justiça	22	2,864
			leis	54	2,667
			peçoas	18	2,500
			respeito	64	2,906
			sociedade	22	2,636
			vida	28	3,071
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
dignidade	9	2,444	ONU	10	3,000
			bandidos	10	2,800
			consciência	9	3,667
			desigualdade	13	3,000
			moradia	10	3,900
			necessidade	9	2,667
			pobreza	10	3,400
			política	11	2,727
			proteção	13	2,615
			raça	11	3,273
			saúde	14	2,929
			segurança	16	3,063
			universal	15	2,933

Figura 2 – Quadrante de distribuição das evocações livres dos estudantes do Grupo B para o estímulo-indutor “Direitos Humanos” (N=71). $F > = 9$ e $OME > = 2,5$

Estruturação do Núcleo central e núcleos periféricos do TALP do Grupo B					
NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
liberdade	20	2,300	direito	13	3,583
peessoas	21	1,905	igualdade	28	2,714
			justiça	18	3,111
			leis	18	3,056
			proteção	16	2,625
			respeito	14	3,571
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
dignidade	7	2,429	Constituição	7	2,571
garantia	5	2,000	deveres	8	3,250
saúde	4	2,000	fundamental	4	
			segurança		4,000
			sociedade	11	3,091
			vida	9	3,000
				10	3,100

ANÁLISES DOS TALP DOS GRUPOS

A análise dos TALP dos grupos chama atenção, em primeiro lugar, por se observar a presença do mesmo número de palavras no Núcleo Central: duas. Além disso, uma delas ser coincidente e a outra assemelhada ou sinônima. Observando as Figuras 1 e 2, considerando as frequências, verifica-se que a palavra LIBERDADE está presente no primeiro quadrante dos dois grupos, indicando que, provavelmente, LIBERDADE esteja diretamente relacionada a direitos humanos. As segundas palavras selecionadas pelos grupos também são assemelhadas ou sinônimas. Os discentes do grupo A, formado por jovens estudantes do Ensino Médio, apresentam a palavra HUMANIDADE, oferecendo, assim, um contexto de significação mais amplo para a palavra direitos humanos. Já os alunos do grupo B, que cursam o ensino superior em Direito, optaram pela palavra PESSOAS, restringindo o

contexto, mas identificando aqueles que devem ser portadores de direitos humanos.

Para os alunos do grupo A, **Liberdade** é justificada como:

"Temos o direito de ir e vir. Liberdade de escolha é muito importante." – sujeito 20

"Direitos humanos nos proporcionam liberdade. Somos seres livres; indivíduos que possuem direitos. Não somos propriedade de ninguém." – sujeito 117

"Liberdade expressão. Está escrito em um artigo que todos nós podemos nos expressar livremente e emitir nossa opinião na sociedade." – sujeito 183

Observa-se que para esse grupo há uma clara associação de liberdade com direitos, que proporciona possibilidade de comunicação e livre expressão.

Também associada a direitos humanos, foi escolhida a palavra **humanidade** por esse grupo A, parecendo indicar para quem se destina os direitos humanos, relacionando-a à justiça e à necessidade de evidenciar que é uma medida que se aplicaria a todos. Assim, justificam e revelam a associação afirmando.

"Humanidade, pois os direitos humanos são importantes e faz sentido existirem apenas se houver a quem eles atenderem: que é toda humanidade" – sujeito 119

"A ideia dos direitos humanos surgiu da esperança de tornar uma sociedade mais justa. A fim dos membros respeitarem e suprirem as necessidades" – sujeito 35

"Precisa de humanidade com próximo não só com você, mas sim com todas as pessoas." – sujeito 96

Para os alunos do grupo B, a palavra **Liberdade** foi escolhida e justificada por que:

"Todos devem ter o direito de serem livres para fazerem suas escolhas e tomarem decisões." – sujeito 8

"Ter livre arbítrio para ir e vir quando ou onde quiser é essencial para nossas vidas e felicidade." – sujeito 55

"Está ligado aos direitos humanos, visto que em países onde há escravidão, por exemplo, os direitos humanos são desrespeitados." – sujeito 63.

Nota-se que esse grupo associa liberdade também a direitos de livre comunicação e expressão, como também o amplia, associando-o à liberdade de escolha e à liberdade contrária à condição de escravidão.

Também associada a direitos humanos, o grupo B escolheu a palavra **peessoas**, justificando tal escolha como a quem se dirigem esses direitos.

"As pessoas são a parte essencial e necessária para existir os direitos humanos" – sujeito 54

"As pessoas são orientadas a respeitar os direitos humanos" – sujeito 32

"Os direitos humanos têm como base a defesa do direito dos seres humanos" – sujeito 16.

Essas palavras comuns definidas no Núcleo Central permitem compreender que, como afirma Abric (1994), esses são elementos "determinados por condições históricas, sociológicas e ideológicas [...] estando fortemente marcados pela memória coletiva" (ABRIC, 1994, p.78). Tal organização consensual, define também uma certa estabilidade que destaca direitos humanos no contexto social imediato e o define como historicamente constituído.

As palavras do Núcleo Central apontam, possivelmente, para uma qualificação dos direitos humanos definida pela extensão a que se destina: **liberdade das pessoas, da humanidade.**

COMPREENDENDO O SISTEMA PERIFÉRICO DOS DOIS GRUPOS

O sistema periférico permite aos sujeitos fazerem adaptações, modulações individuais (ABRIC, 1994) das representações em vários contextos. Os elementos periféricos aqui apresentados mostram que flexibilizações propostas não são oposições ao Núcleo Central, mas antes qualificações esperadas: **direito, igualdade, justiça, lei, proteção, respeito, vida.** São elementos que definem o porquê de direitos humanos, segundo estabelecem os dois grupos.

Interessante observar que a zona de contraste, que define a terceira periferia, contendo as palavras de menor frequência, indica um ponto maior a ser investigado, em ambos os grupos. Nesse quadrante, encontra-se a palavra **DIGNIDADE** para os dois grupos que no entender deles significa:

“Dignidade é um conceito complexo, mas é o conjunto de como a pessoa pode se sentir para consigo mesma; e é algo que sempre deve ser levado em conta.” – sujeito 3 – grupo A

“Todo ser humano é digno de vida, respeito e da justiça, pois apesar dos erros nós temos motivos para os justificar.” – sujeito 60 – grupo A
“É o fim a ser atingido por este conjunto de normas” – sujeito 18 – grupo B

“Os direitos humanos são a base da dignidade de cada pessoa, o mínimo para garanti-la” – sujeito 33 – grupo B.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permite afirmar a presença de uma representação social de direitos humanos que se expressa na compre-

ensão de liberdade para humanidade, para as pessoas. Essa representação é mediada por **direito, igualdade, justiça, lei, proteção, respeito, vida** que têm para esse grupo diferentes características ou qualidades na definição de direitos humanos.

O estudo indicou que a estrutura das representações de jovens de Ensino Médio e alunos iniciantes de graduação de curso de Direito apresentam semelhanças no Núcleo Central e no sistema periférico. Observou-se também que a compreensão desses direitos encontra-se ainda no nível de direitos humanos de primeira geração (tendo surgido sob a sustentação da ideologia do liberalismo). Eles não demonstraram compreender os direitos sociais e culturais como direitos humanos, bem como o papel do Estado como mediador de diferenças. Nesse sentido, a exacerbação desse tipo de ideologia tem levado alunos a afirmarem:

"Piada. É uma comédia. Ninguém leva a sério, tipo 'rir para não chorar', porque todo mundo age em prol de si mesmo, sem permitir o mesmo para o outro." – sujeito 32 – grupo A

"Direito dos manos. Na teoria, tudo é muito bom e perfeito, mas sabemos como funciona na realidade. Direitos humanos, no Brasil, são para defender bandido." – sujeito 197 – grupo A

"Não existe igualdade nos direitos humanos: um bandido que mata por vícios, às vezes, tem uma punição menor do que quem mata por proteção." – sujeito 203 – grupo A

"Fraco, pois dão muita abertura para pessoas que praticam crimes inafiançáveis." – sujeito 202 – grupo A

"Normalmente os bandidos são os maiores beneficiários de políticas de direitos humanos" – sujeito 53 – grupo B.

Identificando apenas direitos individuais como direitos humanos, a fala desses discentes mostra não compreenderem o papel dos direitos sociais (de igualdade) e dos direitos coletivos (de fra-

ternidade) para a concretização dos direitos individuais de toda a sociedade, que hoje é uma sociedade global.

Ainda, creditando relevância maior aos direitos individuais, desconsideram a universalidade do direito à igualdade, segundo o qual deve ser garantidos direitos humanos a todos os indivíduos, mesmo àqueles que, uma vez tendo violado a lei, estarão sujeitos às penas previstas, mas sem nunca deixarem de ter sua dignidade observada e respeitada.

A pesquisa trouxe muitos elementos que merecem ser aprofundados e que poderão contribuir para que instituições de ensino aperfeiçoem a formação do cidadão. O estudo revela ainda que, pelo fato dos alunos terem uma representação dos direitos de primeira geração, eles precisariam ser formados no sentido de compreender os direitos humanos de segunda e terceira geração.

No tocante à segunda geração, a formação exigirá uma melhor compreensão das funções do Estado na garantia dos direitos humanos, exercendo função mediadora e equalizadora. Nesse sentido, a representatividade do Estado se define por seu compromisso com todos, na garantia dos direitos humanos sociais, tal como é disposto no art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, quais sejam: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência social. A escola de Educação Básica e a Educação Superior também não poderão se abster de levar os alunos à compreensão dos direitos humanos de terceira geração, permitindo compreender que a humanidade tem o direito à autodeterminação política, ao desenvolvimento econômico, à cultura, a um meio ambiente sustentável e saudável, em que todos gozem de direitos e não apenas uma minoria.

Enfim, é preciso formar alunos para sonhar com a justiça social e a solidariedade entre os povos como direitos humanos, devendo ser, portanto, uma função das escolas e uma meta do Estado, independente de religião, cor, gênero ou grupo econômico a que cada um pertença.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABRIC, J.C. *l'organization interne des représentations sociales : systema central et système pérIPHérique in*. Textes de Base em sciences sociales. Delachaux et Niestlé S. A. Paris. 1994.
- AZEVEDO, Dermi. *Nenhum direito a menos. Direitos Humanos: Teoria e Prática*. São Paulo: Giramundo Editora, 2018.
- BITTAR, Eduardo C.B. e ALMEIDA, Guilherme Assis. *Curso de Filosofia do Direito*. 3ª edição. São Paulo: Ed. Atlas, 2004.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*, São Paulo: Campus, 1992.
- BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 28ª edição. São Paulo: Malheiros, 2013.
- FERREIRA Fº, Manoel Gonçalves. *Direitos Humanos Fundamentais*. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016
- _____. *A democracia no limiar do século XXI*, São Paulo: Saraiva, 2001.
- FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET. D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- LAFER, Celso. *Desafios: ética e política*. São Paulo: Siciliano, 1995.
- MELLO, Celso de Albuquerque. *Curso de direito internacional público*, 13.ed., Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- MOLINER, P; GUIMELLI, C. *Les representativos sociales . Fondements théoriques et développments récentes* , PUG. Grenoble. 2015.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*, 2.ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.
- SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 23ª ed., São Paulo: Malheiros, 2004.
- ZAVASCKI, Teori Albino. Direitos fundamentais de terceira geração. *Revista da Faculdade de Direito da UFRGS*, v. 15, 1998, p.227.

ANEXO 1

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Artigo 1° Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2° Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 3° Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4° Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5° Ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 6° Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

Artigo 7° Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8° Toda a pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

Artigo 9° Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10° Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

Artigo 11° 1. Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas. 2. Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso face ao direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido.

Artigo 12° Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito à proteção da lei.

Artigo 13° 1. Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado. 2. Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

Artigo 14° 1. Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de se beneficiar de asilo em outros países. 2. Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 15° 1. Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade. 2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16° 1. A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais. 2. O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos. 3. A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.

Artigo 17° 1. Toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade. 2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.

Artigo 18° Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 19° Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Artigo 20° 1. Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas. 2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21° 1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios, públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2. Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país. 3. A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

Artigo 22° Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao

esforço nacional e à cooperação internacional, em harmonia com a organização e os recursos de cada país.

Artigo 23° 1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual. 3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social. 4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

Artigo 24° Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas.

Artigo 25° 1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. 2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

Artigo 26° 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Artigo 27° 1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.
2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.

Artigo 28° Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração.

Artigo 29° 1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.
2. No exercício deste direito e no gozo destas liberdades, ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.
3. Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente e aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 30° Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO INICIAL VIGENTE

Aline Sarmento Coura Rocha
Rosemary Roggero

PRIMEIRAS PALAVRAS

Num mundo globalizado, tecnologicamente avançado e complexo e numa sociedade multifacetada como a brasileira, apesar dos tímidos avanços históricos no que concerne à democracia e à igualdade de oportunidades, assim como na formação profissional em geral e de pedagogos em particular, cresce a consciência da urgência de serem definidos novos rumos para os cursos de Pedagogia.

Desde a década de 1930, quando se iniciou um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base nas necessidades desses profissionais para impulsionar o desenvolvimento do país, no âmbito do capitalismo, busca-se superar as contradições do curso de Pedagogia. É, nesse sentido, que questionamos: qual o caminho trilhado pelas políticas de formação inicial docente, em perspectiva histórica, e como têm contribuído para a formação inicial docente e para a constituição da identidade desse profissional?

A criação do curso de Pedagogia no Brasil se deu em 1939. Desde então, vem-se buscando delinear o papel social do pedagogo e caracterizar o curso. Ao focalizarmos a contextualização histórica do curso de Pedagogia no Brasil, percebemos claramente a indefinição das funções e do papel desse profissional, que perpassa

reformas com dicotomias nas concepções de educação e legislação e que, neste momento, está em discussão para nova reforma, como se apresentará adiante.

A abordagem deste texto focaliza a questão da identidade profissional, buscando apreendê-la nas propostas de formação, nas funções socioprofissionais e as suas regulamentações, para buscar compreender como a formação inicial contribui para a construção da identidade profissional ou algo que possa ter esse nome, nesse campo formativo¹.

UM RECORTE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO, AS FUNÇÕES E REGULAMENTAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O primeiro curso superior de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930 e estruturado oficialmente em 1939, no contexto das discussões e debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. Segundo Celso Frauches (2006, p. 1):

A história do curso de graduação em Pedagogia é atribulada. O curso foi criado, em 1939, pelo Decreto-lei nº 1.190, na "era Vargas". O curso de Pedagogia nasce como bacharelado, na Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, numa "Seção de Pedagogia" [...] O bacharelado em Pedagogia tinha a duração de três anos, com o objetivo de formar "técnicos em educação". O mesmo decreto criou o curso de Didática, com duração de um ano, a funcionar numa "Seção Especial" na mesma faculdade. Era o sistema 3+1: três anos de bacharelado mais um ano de formação para o magistério (licenciatura).

De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Brzezinski (1994) e Silva (2006), as regulamentações e planos curriculares

¹ Este artigo contempla um recorte de pesquisa realizada por Aline Sarmiento Coura Rocha, sob a orientação de Rosemary Roggero, no âmbito do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, revisto e ajustado pelas autoras.

para o curso de Pedagogia no Brasil refletiram e refletem o projeto político-econômico adotado para o país e o pensamento pedagógico vigente nos diferentes contextos históricos em que se deram.

Gatti e Barreto corroboram as abordagens de Frauches, Brzezinski e Silva:

Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. Então, nos anos 1930, a partir de formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3+1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37)

Essa relação entre as regulamentações do curso de Pedagogia e o projeto político-econômico do país tem influenciado no trabalho e na identidade profissional do pedagogo, porque falta uma caracterização clara e objetiva quanto ao que se espera desse profissional, o que dificulta a construção e a consolidação de uma identidade, assim como do próprio curso de Pedagogia. Em decorrência disso, surgem e persistem problemas de inadequação curricular e, conseqüentemente, dificuldades na realização do trabalho e nos resultados esperados.

Na exposição de motivos da reforma de ensino do ministro Francisco Campos, na década de 1930 – momento em que foi

criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Paulo – a intenção não era apenas a formação qualificada de professores, mas também a investigação educacional. No entanto, essa proposição, que poderia ter sido o gérmen identitário das faculdades de Pedagogia, não se efetivou naquele período da ditadura Vargas e não foi considerado pelo atuante legislador Valnir Chagas.

O curso sofreu reformulações e adequações que visavam atender aos objetivos da educação nacional, até o Parecer nº 251/1962, do então Conselho Federal de Educação (CFE), que se estabeleceu o Currículo Mínimo de Pedagogia, por meio do qual permaneceu dividido entre bacharelado, voltado para uma perspectiva de formação do técnico em Educação, e licenciatura, voltado à ação docente na escola normal, para o que era obrigatório concluir a disciplina de Didática, no último ano.

O bacharel em Pedagogia, com perfil técnico, poderia atuar no Ministério da Educação; porém, não havia definição das funções a desempenhar na burocracia estatal. O licenciado em Pedagogia poderia atuar como docente do curso Normal, como era denominada a formação de professores no nível secundário, à época, preparando os professores para lecionar na escola primária. Para lecionar no Normal, era suficiente o diploma de ensino superior; sendo assim, essa atividade não era exclusiva ao pedagogo, mas o campo de trabalho para este profissional era bem difuso já que ele podia lecionar Filosofia, História, Psicologia ou Matemática. Assim, aos poucos, o pedagogo foi-se caracterizando mais como formador de professores para a escola secundária, e não como o técnico em educação, como se pretendia com o bacharelado.

Posteriormente, conforme Frauches (2006, p. 1), “A formação para o magistério foi disciplinada pelo Parecer CFE nº 292/1962, centrada em três disciplinas: Didática, Elementos de Administração Escolar, Psicologia da Educação e a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado”. Assim, foi superado o esquema 3+1.

O professor Valnir Chagas, do então CFE, no período militar, elaborou vários estudos que influenciaram bastante a trajetória do curso de Pedagogia. Esses estudos resultaram no Parecer CFE nº 252/1969, e a consequente Resolução CFE nº 2/1969, que fixou os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia. Segundo Frauches (2006, p. 2):

O art. 1º da resolução determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Avançava a perspectiva generalista do curso. A regulamentação proposta pela Resolução 2/1969, então, manteve a formação de professores para o ensino normal e introduziu oficialmente as habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o ensino normal, que foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória. Quanto ao magistério primário, prevaleceu a premissa “quem pode o mais pode o menos”². Todavia, o parecer não incluiu uma habilitação para esse fim, prevendo apenas algumas disciplinas para a obtenção desse direito. Didática tornou-se disciplina obrigatória do curso, em lugar de uma habilitação.

Esse parecer vigorou durante 37 anos, resistindo até à aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 (BRASIL, 1996), deixando de vigorar, efetivamente, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

2 Ao tratar das atividades docentes na escola de primeiro grau, pelos pedagogos, o Parecer nº 252/69 afirma que quem pode mais pode menos, ou seja, quem prepara o professor primário tem condição de ser também o professor primário (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1969).

Na prática, o curso de Pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico, especialista, administrador ou profissional não docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal.

A formação do pedagogo especialista, baseada no enfoque sistêmico, desencadeou práticas fragmentadas e hierarquizadas no interior das instituições escolares e nos sistemas de ensino, considerando-se que o Brasil ainda não conta com a unidade de um Sistema Nacional de Educação, mas com arranjos ainda fragmentados na organização do sistema. Desde esse período, já se revelava a insatisfação dos educadores e outros interessados na educação, quanto à forma de organização do curso de Pedagogia, que acaba espelhando a fragmentação do sistema.

Apesar dessa resolução, o formato do curso conservou a concepção dicotômica das regulamentações anteriores, pois mesmo ao extinguir a distinção entre bacharel e licenciatura e, ao instituir as habilitações, dividiu a formação em dois blocos distintos e autônomos. A estrutura curricular propôs, de um lado, uma base comum de conhecimentos pedagógicos e, de outro, uma parte diversificada para a formação dos especialistas. Nesse enfoque, o trabalho do especialista desconsidera as demais dimensões do trabalho pedagógico, como a relação escola-sociedade, a não neutralidade do ensino, os aspectos psicopedagógicos, econômicos e políticos da aprendizagem, conforme avaliado por Frauches (2006).

Nos anos 1970, com a expansão da rede de escolas públicas no Brasil – devido à Lei nº 5.692/71, que tornou obrigatória a escolaridade de primeiro grau para todas as crianças de 7 a 14 anos (BRASIL, 1972b) –, foi preciso formar, em curto prazo, maior número de professores para atuar nessa etapa da educação, cuja obrigatoriedade elevou-se de 4 para 8 anos. Nesse contexto, aumentou rapidamente o número de cursos de segundo grau com habilitação para o magistério, foram criadas as chamadas licenciaturas curtas

para formar professores de 5ª a 8ª série das diversas disciplinas e, também, os cursos de Pedagogia para formar professores do curso normal.

A formação de supervisores, administradores e orientadores educacionais também aumentou, em decorrência da legislação que determinava que esses profissionais deveriam ter o curso específico para o exercício da função, ou seja, a habilitação para exercê-la, enquanto a licenciatura curta servia para os profissionais que fossem atuar no ensino de primeiro grau.

Os cursos de Pedagogia, que continuavam formando especialistas em Educação e os professores para as escolas normais, também passaram a formar o professor primário e tornaram-se objeto de crítica acerca de sua natureza e função, acirrando o debate porque revelou mais problemas com a identidade do curso de Pedagogia, a ponto de a ideia de sua extinção ser cogitada entre os educadores e legisladores, durante algum tempo. Silva (2006) menciona o Parecer CFE 251/1962, em que Valnir Chagas explicitou a fragilidade do curso de Pedagogia, sinalizando a tensão entre sua manutenção e extinção, sob o argumento da falta de conteúdo próprio.

A partir da década de 1980, a identificação do curso de Pedagogia como uma licenciatura, principalmente pelas universidades públicas, teve como justificativas a melhoria do trabalho docente e da escola pública; a não fragmentação entre o saber e o fazer, devido ao enfoque tecnicista na formação e à atuação do especialista na escola; e a ampliação da oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, uma vez que, na década de 1970 (década de pleno emprego), verificava-se a dificuldade de absorção do pedagogo sem experiência docente, pelas instituições de ensino.³

Nesse sentido, a formação do pedagogo para lecionar na pré-escola e de 1ª a 4ª série foi a alternativa adotada, viabilizada por meio de reformulações curriculares que aconteceram no decorrer

3 Observe-se a diferença em relação à atualidade, em que faltam muitos professores no país e não falta trabalho para pedagogos.

da década de 1980, para absorção desse profissional para atuar como especialista na instituição escolar. A preocupação com a absorção do pedagogo pelo mercado de trabalho somava-se à preocupação com a melhoria da qualidade da formação docente e da educação pública, em geral.

Assim, a defesa da docência como base da identidade profissional do educador e a formação do pedagogo, não apenas como especialista, foi o que impulsionou o movimento de reformulação dos cursos de licenciatura no país, a partir dos anos 1980. O processo se fundava na crítica ao modelo reducionista e tecnicista de formação de pedagogos, que separava a teoria e a prática, fragmentava ações, inviabilizando práticas integradoras no interior das escolas, com consequências negativas para a ação educativa e seus resultados.

A influência do movimento em prol da renovação do curso fez-se sentir na defesa das concepções em torno de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da Educação e da docência como base de formação do educador, algo que ainda não foi alcançado.

No contexto desse movimento, encontram-se as lutas pela democratização da sociedade e contra o regime militar.

Como marco inicial do amplo processo de pesquisa, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da Educação deflagrado no processo de abertura política, situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Universidade Estadual de Campinas, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que desencadeou uma mobilização nacional dos educadores. Na ocasião, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, movimento que se organizaria em todo o território nacional, por meio de comitês regionais nos diferentes estados.

Em 1983, início da segunda fase do movimento nacional, esse comitê foi transformado, constituindo a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe), e foram encaminhadas várias reivindicações ao governo federal para a aprovação de proposta para as licenciaturas em geral, principalmente para a licenciatura em Pedagogia, voltada à formação de professores de 1ª a 4ª série e Estágios Supervisionados. Em 1990, durante o 5º Encontro Nacional da Conarcfe, esta comissão transformou-se na Anfope (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação) que, a partir daquele ano, foi-se fortalecendo como entidade nacional responsável pela articulação do debate em torno da questão da formação do educador, no conjunto das demais entidades educacionais.

A aprovação da LDB nº 9.394/1996, propôs novas diretrizes curriculares para todos os cursos superiores, a serem elaboradas por comissões de especialistas do ensino nas diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Pedagogia.

Segundo Scheibe (2001), desde 1996, o curso de Pedagogia tornou-se um dos temas mais polêmicos para a reformulação curricular: além de se extinguirem diversas funções, entrou em xeque a questão da multidimensionalidade intrínseca ao curso com a abundância de aspectos a considerar nas suas múltiplas dimensões, tais como: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura.

Em 1999, conforme a autora, foi elaborada uma proposta de diretrizes pelos especialistas em Pedagogia, numa perspectiva de ampliação dos participantes do debate:

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia passou a se preocupar com a questão da elaboração das diretrizes curriculares em 1998, quando, em atendimento à convocação feita pela Secretaria Superior do MEC (SESu/MEC), através do seu Edital 04/97, as Instituições de Ensino Superior do país foram convi-

dadas a apresentar suas sugestões sobre o assunto. Examinadas as propostas provenientes das IES dos vários pontos do país, elaborou um documento inicial que foi submetido à análise da comunidade acadêmica através de diversos encaminhamentos. Incorporadas sugestões provenientes também de discussão em reunião aberta efetuadas com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o curso de Pedagogia, a Comissão divulgou o seu trabalho em 6 de maio de 1999, em documento denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia.

Talvez pela própria amplitude da área que o denomina – a Educação – o curso de Pedagogia, em sua existência, foi-se moldando aos interesses hegemônicos dos projetos social, político, econômico e educativo vigentes. A falta de consenso no núcleo dos especialistas na área, com os diferentes fóruns de licenciaturas, na década de 1980, fragilizou o processo de negociações, favorecendo a definição do Estado, segundo a perspectiva dos governos de cada momento. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, no contexto de uma lógica marcadamente mercadológica, parecem contribuir ainda mais para a fragmentação do trabalho educativo.

Todavia, já se viu que o debate nunca foi consensual. Kuenzer e Rodrigues (2006) destacam que, apesar de prevalecer a concepção que toma a docência como o núcleo forte da Pedagogia (licenciatura-professor), pelo menos duas outras circulam no debate: Pedagogia centrada na Ciência da Educação (bacharelado-pedagogo) e Pedagogia centrada nas duas dimensões, formando o professor e o pedagogo, simultaneamente.

Em boa parte dos debates desencadeados, fica patente que as divergências, principalmente aquelas em torno da docência como base de formação, dividem frontalmente o campo da Pedagogia em duas posições principais: a primeira é a de que a base do curso seja a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino

fundamental, defendida pelo movimento dos educadores que se aglutinam em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); a segunda caminha na vertente oposta, propondo que a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo, defendida, dentre outros, por Selma Pimenta e José Carlos Libâneo, que entendem a fundamentação desta área do conhecimento como ciência da prática educativa. O debate sobre a formação do educador no curso de Pedagogia vem expressando, portanto, o conflito de posições teórico-metodológicas e epistemológicas de diferentes grupos de estudiosos do campo.

Em 2001, foi instituída uma nova comissão que, em fevereiro daquele ano, apresentou a proposta que se tornou o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia, contemplando objetivamente duas ênfases: uma referente à docência na educação infantil e gestão educacional e outra referente à docência no ensino fundamental (primeira etapa) e gestão educacional.

Em 2002, o MEC encerrou o trabalho das comissões de especialistas (estava findando um governo) e, em 2003, o CNE, sob novo governo, designou uma comissão bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica) para definir as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

De acordo com Scheibe (2007), o CNE finalizou o trabalho e divulgou, em 30 de março de 2005, a Minuta de Resolução das Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Porém, o conteúdo dessa minuta desconsiderou o processo histórico das discussões e proposições sobre a formação do pedagogo, expressas por representantes dos profissionais da Educação, especialmente pela Anfope, pelo Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir), pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).

Com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, foi assumida, no texto oficial, a indicação da docência como base de formação, bem como a atuação na pesquisa e a participação do pedagogo na gestão da escola:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006)

Nesses termos, o pedagogo conta com um campo de atuação bastante alargado, podendo exercer a profissão como professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino regular e na educação de jovens e adultos, das disciplinas pedagógicas do curso normal do nível médio e como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, numa formação única, sem habilitações.

O que se extrai desse recorte histórico é que ele mesmo sublinha os limites, a diversidade, a pluralidade e as divergências constitutivas dessa formação. Mantém-se a questão: como fica a formação inicial e a construção da identidade profissional do pedagogo em relação a essa multidimensionalidade proposta?

Observa-se que, decorridos 12 anos de implementação das DCNs para o curso de Pedagogia, a questão da identidade não foi resolvida. Podemos considerar que houve avanços e retrocessos em cerca de 80 anos de história, marcado por lutas, reivindicações de movimentos estudantis, professores e entidades educacionais, por meio de discussões e mobilizações até a aprovação das atuais diretrizes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Para Libâneo (2006), dentre outros, nas DCNs há expectativas de formação de um superprofissional. Um curso de três ou mesmo de quatro anos, ainda que muito consistente, não dá conta de atendê-las. Silva, em sua obra *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*, (2006, p. 23, 88) afirma:

Diante da indefinição da qual padecia o curso de pedagogia e da insegurança e conseqüente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a ideia de reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular [...]

Há, na verdade, uma grande apreensão a respeito de novos rumos a serem traçados para o curso de pedagogia no Brasil, uma vez que, até o momento, o que existe é o silêncio, ou então documentos que determinam o que ele pode fazer, ou o que ele não tem a preferência para fazer, ou até que optam por seu nome não aparecer. O que se tem questionado é o significado de tudo isso.

Scheibe e Durlí (2011), em seu artigo “Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente”, evidenciam questões fundamentais a esse respeito. Para as autoras, o curso de Pedagogia e a formação inicial do pedagogo estão sendo fortemente questionados, pois diferentes concepções educacionais sempre estiveram presentes ao longo da história desse campo do conhecimento, muitas vezes ambíguas e contraditórias. A própria história sublinha os limites, a diversidade, a pluralidade, os impasses e, portanto, as divergências constitutivas de tal campo.

Sabe-se que a questão da identidade profissional encontra-se vinculada à outra, mais intensa e complexa, que é a da identidade da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação, revelando muitos problemas que acompanham o curso ao longo do tempo, assim como a construção de cursos e

itinerários formativos nos campos da Educação e da Pedagogia, que formem profissionais para as especificidades da educação básica, da formação de crianças, jovens e adultos, da gestão e organização dos espaços escolares e da elaboração de metodologias ativas para a educação escolar e não escolar, num contexto marcado por cada vez maior complexidade e diversidade social e cultural. Por isso permanecem as indagações: como formar um profissional capaz de exercer todas essas funções? Qual seria a sua identidade profissional?

CAMINHOS PARA NOVA REFORMA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO CONTEMPORÂNEO

Dentre os diversos embates entre distintas concepções de formação, travados na crítica à implementação das DCNs de Pedagogia, destaca-se a resistência das associações educacionais, visando a assegurar o espaço de uma ciência-prática, tendo a docência como base e a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado como meta. Visões controvertidas a respeito destas concepções têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso. É preciso pensar o currículo e sua organização para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento. Mas há dificuldade em avançar nessa direção, porque os acadêmicos que estudam o campo também estão fechados em suas concepções.

Entre análises e pesquisas, verifica-se que persiste um grande debate acadêmico em meio a tentativas do Estado de implementar políticas de formação dos profissionais da Educação, cuja opções nunca atendem a todos os envolvidos, já que a própria área não alcança consenso. Nesse sentido, no que se refere às políticas implementadas, vê-se que há imprecisões em relação aos padrões de exigência do curso, desde os pareceres até a resolução do CNE, o

que certamente torna difícil a tarefa de estabelecer uma unidade nacional, na organização dos projetos político-pedagógicos das instituições.

Recentemente, no dia 13 de dezembro de 2018, fechamento do governo provisório, o MEC apresentou nova proposta de reformulação dos cursos de licenciaturas, denominada Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, e anunciou uma proposta de reestruturação da Pedagogia⁴. A proposta de base divulgada pelo MEC pretende revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais da pedagogia e das licenciaturas para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico dos conteúdos e nas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica.

Entre as principais mudanças propostas estão: a criação de um instituto nacional de formação de professores - para centralizar ações de acreditação de cursos, formulação de políticas avaliação e monitoramento; a substituição das horas de estágio por uma residência pedagógica - desde o primeiro semestre do curso; a aplicação anual do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) - para as licenciaturas, que seja obrigatório para que o estudante possa dar aulas; a criação de um estágio probatório - para professores novatos, sob a mentoria paga de professores mais experientes; a redefinição da formação continuada - no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência; a instituição de avaliações ao longo da carreira docente; a atualização das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e de pedagogia pelo CNE.

Em linhas gerais, não se encontram muitas novidades. Algumas das propostas já existem em legislações que nunca foram regulamentadas ou efetivamente implantadas, como a avaliação docente. Especificamente para pedagogia, a proposta do MEC é dividir os quatro anos de graduação em três etapas distintas de

4 O documento passa pelos trâmites legais e pode sofrer alterações para envolver a perspectiva do novo governo.

formação: os dois primeiros anos destinados à Base Comum; o 3º ano como aprofundamento de etapa - Educação Infantil, Alfabetização ou Anos Iniciais -, e o 4º ano voltado à especialização em gestão escolar, educação profissional, didática do ensino superior e educação especial.

Além de formar-se professor em três anos, o pedagogo terá que ser um gestor com mais um ano de formação. Mantêm-se as indagações: qual seria sua identidade profissional e qual a contribuição da formação inicial para a construção dessa identidade?

No campo da formação de pedagogos, a proposta de reestruturação da graduação em pedagogia continua expressando as contradições, mantendo os dilemas e as dicotomias no processo de formação: especialista *versus* generalista e professor *versus* técnico. As orientações continuam muito amplas e apontando para uma formação em perspectiva generalista – o que costuma gerar um currículo meramente genérico, com itinerários formativos fragmentados, como temos visto historicamente.

Para onde esse problema tem conduzido?

IDENTIDADE, EM BUSCA DO CONCEITO

Entre os papéis que desenvolvemos e dos quais nos apropriamos ao longo da vida, e que fazem parte do projeto dos indivíduos, está o papel profissional. A identidade profissional vai sendo formada paralelamente a todos os outros papéis que assumimos, e por eles sendo influenciada. Faz parte da constituição da personalidade e da identidade profissional a opção que fazemos ou que assumimos no âmbito do trabalho, que passa por constante reforço na formação, desde a formação inicial, pelos diferentes lugares onde a profissão é exercida, pelas expressões da profissão que se têm por meio das relações e contatos sociais.

Sabendo que Adorno e os demais de sua geração da Teoria Crítica não tratam, diretamente, do conceito de identidade, recor-

remos a alguns outros autores para discorrer sobre o tema e buscar a aproximação, se possível, com nosso referencial teórico-crítico.

Na perspectiva da Psicanálise, Erikson (1987) defende a ideia de que a identidade é um processo constante, que se dá em uma perspectiva histórica, em que a cultura é fator relevante. O autor entende que o processo de construção da identidade não se dá por encerrado em determinado momento, mas permanece com o indivíduo por toda a sua vida.

Hall (2005, pp.10-13), representante de outra vertente teórica – os Estudos Culturais –, discute o conceito de identidade numa perspectiva histórico-social, situando-a no contexto da sociedade contemporânea. O autor aponta três concepções diferenciadas de identidade: a de sujeito do Iluminismo; a de sujeito sociológico e a de sujeito pós-moderno, que refletem o processo de mudança nesse conceito, pois:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente [...]

O sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente.

De acordo com essas dimensões, vemos que o sujeito crítico de Kant, tido como a consciência de um ser autossuficiente, fundamentado numa concepção de identidade fixa e estável, não se efetivou, dando origem à identidade fragmentada, inacabada e contraditória do sujeito pós-moderno. Esta análise aproxima-se de Adorno, segundo o qual, diferentemente da sociedade tradicional, o sujeito do século XX tem como ideal aceitar as coisas como estão postas, sem questionar, apenas se adaptando ao que é determinado pela lógica do capital, que leva o indivíduo a construir para si uma forma de identificação, uma acomodação que não exige esforço, discernimento e resistência, que leva à perda da força da consciência. Apesar do autor ter escrito seus trabalhos no contexto do século XX, suas ideias sobre o tema continuam válidas.

O conceito com o qual estamos lidando – identidade – é complexo. Ele se constitui nas ações, o ser é o que faz, o que sente, o que pensa e também o que deixa fazer, pensar e sentir, aspectos da vida que, como apontado por meio dos estudos de Marcuse (1997), estão regulados pela cultura afirmativa da sociedade capitalista.

Se a constituição da identidade do indivíduo se dá no desenvolvimento de uma personalidade afetada pela lógica do capital, em seu tempo vivido, na articulação do que é e do que não é; das experiências passadas e presentes e do que imagina que será no futuro, está posta na maneira particular no modo como desempenhará determinado papel: o mesmo papel é representado por diversos indivíduos, mas cada um, supostamente, terá sua singularidade e, ao mesmo tempo, suas coincidências. Assim,

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". (HALL, 2005, p. 38)

Então, a constituição da identidade se dá em um processo contínuo de rupturas e superações. Vai-se movimentando ao longo da história do indivíduo, e seu movimento é causado pelas combinações de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros, trazendo sempre a possibilidade do vir-a-ser como uma de suas características, apresentadas ou reapresentadas pela atividade, pelo fazer do indivíduo no mundo.

Para Bauman (2005, p. 16), “As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’[...], ansiosos por realizar, no tempo real, coisas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude”. Parece que a verdadeira natureza da identidade é a transformação, a multiplicidade; se ela for vista como estática, não será possível a realização de possibilidades, a infinidade de possibilidades do ser humano não poderá se manifestar ou a subjetividade humana se verá negada. O autor continua:

Fazer da “identidade” uma tarefa e o objetivo do trabalho de toda a vida, em comparação com a atribuição a *estados* da era pré-moderna, foi um ato de libertação – libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas pré-estabelecidas e das verdades inquestionáveis.

[...] essa liberdade nova, sem precedentes representada pela auto-identificação, que se seguiu à decomposição do sistema de estados, foi acompanhada de uma confiança igualmente nova e sem precedentes, em si mesmo e nos outros, assim como nos méritos da companhia de outras pessoas, que recebeu o nome de “sociedade”. (BAUMAN, 2005, p. 56, grifo do autor)

O indivíduo contemporâneo vai-se apropriando dos signos, valores, assume posturas de convergência e divergência, o que também constitui sua identidade, que não é somente cognitiva, mas

também afetiva, multideterminada pelas contribuições sociais, culturais, econômicas, políticas, familiares, emocionais, entre outras.

Podemos pensar, ainda, que, nesse contexto, a identidade manifesta-se em identidades, como construções sociais todas elas denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social, isto é, sem comportar uma definição única. Para Dubar (2005, p. 25), “[...] ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida”. As outras pessoas influenciam bastante nessa construção, assim como as autodefinições e orientações pessoais. Assim, a identidade é resultado das sucessivas socializações.

Muitas vezes, esse contexto implica sensação de inadequação, de deslocamento, de inconformidade com seu espaço e tempo. É o que pode ser entendido como a origem da crise de identidade do indivíduo que, de tão múltiplo, perde-se em si mesmo e luta para buscar-se. Tamanhas incertezas, contradição e multiplicidade levam, muitas vezes, a estados severos de questionamento, sensação de inadequação e perda de si mesmo que se expressam nas depressões e medos.

Identidade móvel e flutuante, em trânsito, passageira. Personalidades múltiplas, limiares, boas e más, contraditórias, mas tão familiares, que remetem a manifestações plurais da identidade. Diante da imposição da cultura afirmativa na sociedade capitalista contemporânea, a necessidade de mobilidade e visibilidade é cada vez maior, deflagrando uma constante reformulação das identidades como formas de assegurar os princípios de inclusão/exclusão elaborados pelo mercado.

Apropriamo-nos e tornamos próprio o que se estabelece nas práticas sociais, incorporamos no mundo interior as produções sócio-históricas e culturais que estão exteriorizadas no mundo, pressupostas pela sociedade por meio das relações interpessoais. É a cultura capitalista que se afirma e modela várias manifestações da identidade, várias personalidades, nenhuma subjetividade, porque

a possibilidade de ser sujeito é negada, em razão da pressão por adaptação, como defende Adorno (1971).

Dubar (2005, p. 327) afirma que “A construção das identidades profissionais é, portanto, inseparável da existência dos planos de emprego-formação e dos tipos de relação profissional que estruturam as diversas formas específicas de mercado de trabalho [...]”. Se podemos pensar que a formação inicial em Pedagogia é o momento da construção da identidade profissional, nesse aspecto da vida sua consolidação está ligada à inserção e à aquisição progressiva da qualificação nos planos de carreira profissional.

PENSANDO AS CONTRADIÇÕES: ELAS PRÓPRIAS CONSTITUINDO UMA IDENTIDADE?

Os impasses atualmente enfrentados quanto às funções e à estruturação do curso de Pedagogia mais parecem reproduzir as experiências do passado do que representar os reflexos dos estudos a respeito do estatuto teórico desse campo, conforme análise de Silva (2006), já apresentada.

A estrutura curricular definida para o curso de Pedagogia, em diferentes períodos da história, reflete o pensamento pedagógico e os objetivos educacionais para a população brasileira, em consonância com a ideologia política e econômica assumida pelo Estado e pela elite dirigente.

As novas propostas de uma Base Comum para a Formação de Professores não trazem uma mudança de fundo, como também apresentado.

É claramente perceptível nesta trajetória a desvalorização do pedagogo e da própria Pedagogia no Brasil, decorrente de interesses ideológicos presentes nas políticas educacionais pautadas na lógica do capital. Nesse sentido, percebe-se que a crise de identidade profissional do pedagogo, sobretudo nas últimas três décadas, em que se esperava algo mais com a democratização, está

associada às transformações sociais, à falta de consenso sobre o campo de conhecimento da Pedagogia e às reformas educacionais em curso, submissas à influência de organismos internacionais.

Fica evidenciada, também, a vulnerabilidade do curso de Pedagogia, em toda a sua trajetória de regulamentações, no que diz respeito tanto ao campo epistemológico do conhecimento pedagógico como ao campo da formação da identidade profissional do pedagogo. É notório, portanto, que desde a sua criação o curso de Pedagogia enfrenta dificuldades relativas à sua identidade. A esse respeito, Silva (2006, p. 49) afirma:

A questão da identidade do curso de Pedagogia encontra-se posta no momento mesmo de sua introdução no Brasil, 1939, através do decreto-lei n. 1.190, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Isso porque, nessa ocasião, o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos.

O processo identitário demanda tempo para se construir e reconstruir, assimilando mudanças necessárias, transformando comportamentos e acomodando o que é ser pedagogo. Isso implica um movimento de reflexão do passado e do presente, dando sentido à profissão, construindo uma identidade do que é *ser e estar sendo* pedagogo.

Entendemos que, mesmo submetidos a uma pseudoformação baseada numa sociedade e numa cultura capitalista administrada, “No le queda sin embargo otra posibilidad de supervivencia que la autorreflexión crítica sobre la seudocultura en la que se convirtió necesariamente” (ADORNO, 1971, p. 113). Por isso, precisamos enfrentar a pseudoformação disseminada por toda a estrutura social por meio da crítica radical a ela, e promover mais do que a

simples fixação de fragmentos de uma reflexão reduzida ela própria a fragmento. Talvez, essa seja a função primordial da pedagogia e elemento fundamental na constituição da sua identidade. Mas isso ainda é mais uma constatação que uma saída para as questões que se mantêm ao longo desta abordagem. Por isso, as questões permanecem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Teoria de la seudocultura. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Sociológica*. Madri: Taurus, 1971. p. 86-113.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- _____. Lei nº 5. 692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SCHUCH, V. F. (Org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1972b. p. 65-83.
- BRZEZINSKI, Iria . *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 1994. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CFE nº 251/62. Currículo Mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 11, p. 59-65, jan./fev. 1963.
- _____. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 10, p. 95-100, 1962.
- _____. Parecer CFE nº 252/69, de 11 de abril de 1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 100, p. 101-117, 1969.
- _____. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- ERIKSON, Erik Homburger. *Identidade, juventude e crise*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FRAUCHES, Celso da C. *Curso de Pedagogia: o que fazer?* São Paulo: Semesp, set. 2006.
- GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneide. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Bagaço, 2006. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/486/ARTIGO_DiretrizesCurricularesPara.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- SCHEIBE, Leda. A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 7-11 out. 2001, Caxambu. Sessão Especial. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/ts1.doc>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- _____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração*, Recife, v. 23, n.2, p. 277-292, maio/ago. 2007. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19129/11124>. Acesso em: 3 jan. 2019.
- _____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração*, Recife, v. 23, n.2, p. 277-292, maio/ago. 2007. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19129/11124>. Acesso em: 3 jan. 2019.
- SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006. (Polêmicas do nosso tempo, 66).
- SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

A TRAJETÓRIA DE MESTRANDO A MESTRE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO PROFISSIONAL

Ana Carolina da Silva Rocha
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

INTRODUÇÃO

A retórica sobre a qualidade do ensino tem estimulado o crescimento das pesquisas voltadas para a formação docente, principalmente, dos professores pertencentes à educação básica. Em decorrência disso, os cursos de mestrado profissional em educação vêm aumentando, pois suas propostas e diretrizes curriculares apregoam, prioritariamente, formar professores da Educação Básica comprometidos com a superação dos problemas educacionais do Brasil.

Dessa forma, o presente capítulo objetiva compreender as experiências e as dificuldades enfrentadas pelos professores de educação básica que escolheram o Mestrado Profissional em Educação, doravante MPE, como um recurso formativo para seu desenvolvimento profissional, percorrendo, nesse período de formação, uma trajetória desafiadora até a sua titulação de mestre. Ao dar voz aos professores de educação básica, egressos de um programa de mestrado profissional em educação, essa pesquisa procurou desvelar as diferentes aprendizagens sociais, emocionais e intelectuais vividas por esses profissionais da educação.

Apresenta parte dos resultados encontrados na pesquisa realizada, em 2018, sobre os principais indicadores de influência do MPE no desenvolvimento profissional dos seus egressos. Está teoricamente amparado em estudos que tratam da pós-graduação, no Brasil, da consolidação do mestrado profissional, da formação docente e do desenvolvimento profissional de professores, valendo-se dos trabalhos de Cury (2005), Imbernón (2001), Garcia (1999), Day (2001), Nóvoa (1992), André (2016) e Formosinho (2009). Para tanto, optamos por discorrer sobre a contextualização da Pós-graduação Brasileira e a Formação docente para, em seguida, explanarmos alguns resultados da pesquisa.

MARCOS HISTÓRICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A pós-graduação *Stricto Sensu* existe, no Brasil, há 52 anos. Antes desse período, tal formação “se dava, até então, apenas para os filhos das famílias mais ricas e que tinham condições de enviá-los às Universidades do exterior” (NEUENFELDT; ISAIA, 2008, p. 86-87), e como esse nível de ensino não era prioridade, no país, a implementação dessa modalidade de pós-graduação ocorreu a passos vagarosos.

No entanto, a publicação do Aviso Ministerial explicitado, no Parecer nº 977/1965, o qual se constituiu uma resposta aos movimentos sociais que aconteciam, no país, foi a primeira conquista da Pós-graduação Brasileira. Nesse documento, o governo propõe, de maneira preliminar, a concepção e os objetivos dos cursos de mestrado e de doutorado, que contemplavam o incentivo à pesquisa científica e à formação de professores de nível superior, para alimentar o próprio sistema de pós-graduação brasileira (CURY, 2005), como também citavam a possibilidade do Mestrado Profissional. Entretanto, apenas o Parecer não era suficiente para pôr fim às reivindicações e às necessidades dessa modalidade de ensino, portanto, as reivindicações para a ampliação e para a estruturação do mestrado e do doutorado, no País, tomando-se

uma concepção autônoma e com maior oferta para a população permaneciam sendo feitas pelos pioneiros (CURY, 2005) e, com isso, a pós-graduação avançou em suas conquistas como a criação do GTRU (Grupo de Trabalho da Reforma Universitária), da CAPES e do CNPq na década de 60.

Foram muitos os desafios para a sua consolidação, sua estruturação e sua implementação, principalmente de ordens estruturais, conceituais além da resistência da implementação dos Mestrados Profissionais. Referente ao período de resistência e latência do MP Fisher (2006, 2010, 2012), Menandro (2010) e André (2016), além de diversas produções acadêmicas, documentos federais (IV PNPG) e eventos científicos (seminários e fóruns) vêm discutindo tais relutâncias por parte da academia em relação ao ensino profissional na pós-graduação. E, nesse sentido, o ponto crucial de enfrentamento para essa desmistificação do Mestrado Profissional, doravante MP, é a questão da tradicionalidade (FISHER, 2006).

O medo da servidão exclusiva do MP ao setor produtivo e da perda da qualidade da produção científica era o receio da academia (RIBEIRO, 2005), pois havia aqueles que acreditavam na produção acadêmica em prol apenas da aquisição do conhecimento, sem vínculo com o contexto social. É importante lembrar que, nesse período, de regime militar, a população acadêmica sofria represálias, tais como: intervenções constantes, nas universidades, fiscalizações e censura, bem como tortura e prisões de opositores ao governo militar (GERMANO, 2005).

Somente, na década de 90, foi considerado o período quando a educação profissionalizante ganhou novamente espaço de discussão, devido às políticas neoliberais pelo mundo em decorrência de documentos internacionais em que a discussão do MP retoma ao centro das atenções, surgindo, assim, a Portaria CAPES nº 47, de 17/10/95 e a nº 80, de 16/12/95 que flexibilizava e regulamentava, mesmo que de princípio, a implementação do Mestrado Profissionalizante no país. Contudo, somente em 2002, foram elaborados os

parâmetros para a análise de projetos de mestrado profissional, e foram abertas as inscrições para as novas instituições com interesse em ofertar turmas de MP.

Já, em 2005, foram lançados os formulários específicos, por meio do Aplicativo para Propostas de Cursos Novos de MP (APCN-MP), para tentar incluir, preparar e efetivar o 1º Seminário destinado à discussão dessa modalidade de pós-graduação, evento denominado “Para além da academia: a pós-graduação contribuindo para a sociedade”, organizado e realizado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), de 29 de março a 1º de abril, aberto para todas as instituições que ministravam cursos de mestrado profissional, porém, vale ressaltar, não havia MPE até então, pois somente passaram a ser oferecidos em 2009.

Dessa maneira, a implementação e a constituição do MPE é ainda mais recente, apenas uma década, e a explicação para essa introdução tardia, como já citada na discussão acima, é dada devido à relutância da Academia em compreender como a proposta de uma modalidade profissionalizante seria viabilizada, na área da Educação, e o ponto crucial dos receios é o rigor à pesquisa científica (GATTI, 2009).

No entanto, após a realização de diversos seminários e fóruns, como aqueles voltados à Educação Profissional e Tecnológica¹, que discutiram metas da UNESCO para os próximos cinco anos (2010-2015) em relação à vertente de formação profissional, bem como o IV PNPG (2005 a 2010) foi-se tecendo a compreensão de que a Educação também é responsabilidade da pós-graduação, que deveria formar profissionais em todas as modalidades de oferecimento.

Assim, o primeiro MPE foi aprovado, no ano de 2009, na área de Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora, (FORPRED, 2013). Desde então, busca-se reconhecer a identidade do curso *stricto sensu* aqui discutido.

1 Por exemplo, o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, acoplado ao Fórum Mundial da Educação e ao Fórum Social Mundial, realizado, em Brasília, durante a última semana de novembro, representado por Vincent Defourny.

Gatti (2009) defende que, no MPE, a pesquisa realizada pelos profissionais da Educação a partir de suas práticas docentes é um valioso recurso de reflexão e de transformação da realidade escolar, pois o estudo científico minucioso, sobre as situações escolares, promove uma reflexão crítica sobre sua própria prática e sobre o ambiente escolar, estabelecendo possibilidades de compreensão, de melhoria e de transformação.

Assim, com esses princípios, o MPE foi sendo implementado em todo o país, como relata Hetkowski e Fialho (2016), em seus estudos, descrevendo que o MPE de 2010 a 2016 ampliou sua oferta para 38 programas, e tal crescimento mudou o perfil de candidatos, no qual passou a ser configurado por professores e gestores da Educação Básica o que cria potencialidades futuras dessa modalidade de pesquisa no país.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PROVOCADORA DE MUDANÇAS: O QUE CONSIDERAR PARA DOCENTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de professores tem sido amplamente discutida, investigada e observada por vários pesquisadores e profissionais da área da educação, devido, inclusive, aos estudos oriundos dessas discussões percebendo-se impactos na proposição e na realização de políticas públicas que têm efeito na qualidade do ensino. Assim, entendemos que “se é certo o consenso acerca da importância dessa proposta, há pouca concordância sobre como implementá-la” (ANDRÉ, 2016, p. 17) e sobre como avaliá-la adequadamente.

O MPE como modalidade formativa para professores está inserido nesse consenso de pesquisa e de discussão. Explorar sobre o conceito de *formação docente*, que norteou a análise do presente estudo, é crucial para a compreensão dos resultados, pois o conceito de formação docente é complexo e, muitas vezes, distinto para diferentes vertentes acadêmicas. Compreendemos a formação de professores tal como apregoam Garcia (1999), Imbernón (2001) e Day (2001) que descrevem, em seus estudos, que esse conceito

está estritamente associado ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois consideram que a formação não é feita de treinos apenas, mas, sobretudo, do diálogo entre a formação e as contribuições profissionais do professor, no decorrer de suas experiências pessoais e da prática docente, ampliando a interação do âmbito didático.

A formação docente é aquela que se torna capaz de permear quaisquer períodos profissionais e diversos espaços, desde que o professor, por meio desses momentos, melhore ou reflita sobre suas práticas, seus conceitos e suas crenças. Assim, a formação docente provocadora de mudança é aquela que integra “diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 7), e que diretamente melhore a qualidade da educação.

Esclarecido o conceito de formação docente que orienta esse estudo, iremos esclarecer o porquê de incluirmos o termo *mudanças* ao conceito que o presente estudo adota, *formação docente provocadora de mudanças*, nas discussões teóricas e na análise de dados.

O termo *mudança* vem sendo argumentado por Imbernón (2001; 2016), em suas obras, bem como, nas pesquisas de Garcia (1999) e André (2016), pois todos defendem que remete a um valor próprio, no discurso da formação, devido à velocidade mutável da sociedade e de todos os fatores que nela concorrem, principalmente, em relação à educação.

Nesse discurso de *mudanças*, é defendida a formação docente ativa, debatedora e analítica, e não meramente transmissora de saberes, pois não é a formação docente passiva que colabora para a mudança, mas aquela que tem como objetivo instigar o professor, um ser adulto, a mudar suas crenças, seus preconceitos e suas práticas, pois somente o docente pode tornar-se protagonista de sua ação pedagógica, obtendo a “inovação a partir de dentro” (IMBERNÓN, 2001, p. 21). Nesse sentido, o conceito que defendemos

sobre a formação docente provocadora de mudanças é aquele em que, ao planejar suas intervenções e seu currículo, seja capaz de influenciar e de instigar mudanças no desenvolvimento profissional de quem o realiza.

Imbernón (2001), Garcia (1999) e André (2016) elencam princípios de uma formação docente que almeja a mudança e a evolução, no desenvolvimento profissional do professor, portanto, conhecer os indicadores desses pesquisadores foi importante para que pudéssemos, nesse estudo, garantir a estrutura necessária para a análise dos dados. Além disso, forneceram-nos base teórica para a identificação das possíveis influências sobre o desenvolvimento profissional dos egressos, professores de educação básica.

Assim, para Imbernón (2001), a formação docente provocadora de mudanças precisa se estruturar e compreender a caracterização de um profissional docente como algo bastante complexo com premissas acerca de ter conhecimentos objetivos e subjetivos; compreender que a aquisição de conhecimento é um processo amplo e não linear; a aquisição de conhecimento está ligada à prática profissional e é condicionada pela organização da instituição educacional em que está inserida, aquisição do conhecimento é um processo complexo, adaptativo e experiencial, e o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, de habilidades e de atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.

Para Garcia (1999), a formação docente provocadora de mudanças deve reconhecer que o professor é um adulto que aprende, que tem suas próprias maneiras de aprender e que, compreendendo esse processo, pode colaborar com o seu próprio desenvolvimento profissional. Compreender como os professores, adultos, aprendem é uma boa estratégia para efetivar uma formação que espera provocar efeitos.

Imbernón (2001) elenca cinco condições para uma formação capaz de provocar, estimular e emergir mudanças, são elas: a re-

flexão prático-teórica sobre a prática, a troca de experiência entre iguais, a união de formação a um projeto de trabalho, a criticidade e o desenvolvimento profissional sempre regado de pesquisa significativa e autonomia.

André (2010b, p.176) conclui que a formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica o envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. Para a autora, a formação deve contemplar aspectos que despertem um professor reflexivo-crítico, aquele que ao refletir sobre sua prática o faz com criticidade. “Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias” (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Ao indicar proposições sobre o que os professores precisam aprender, a pesquisadora fornece princípios de uma formação que não tem um conteúdo pronto e acabado, mas sim, uma formação de habilidades e de procedimentos que são adaptáveis para qualquer descoberta, pois a educação está pautada, na incerteza, na busca constante. Dessa maneira, identificamos que a formação docente promotora de mudanças deve responder ao que André (2016, p. 22) salienta: “para efetivar essa prática, nos processos de formação, é preciso não só repensar a estrutura desses espaços formativos, mas, sobretudo, repensar as formas ou metodologias de formação” incentivando e promovendo efeitos sobre o desenvolvimento profissional do professor, bem como, fazê-lo assumir e reconhecer seu papel nesse processo de evolução. Complementando essa ideia, (GARCIA, 1999, p. 22) afirma “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e pelo desenvolvimento dos processos formativos, isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma”.

Assim, ao investigar as influências de uma formação específica, como o MPE, entendemos que, embora não se possa construir uma lista de indicadores permanentes para a formação docente capaz de provocar mudanças sobre o desenvolvimento profissional de seus Egressos, podemos, sim, levantar indicadores sobre esse contexto estudado, pois compreendemos que essa investigação pode oferecer dados referentes a diversos espaços e a diversas relações sobre a subjetividade de cada Egresso.

SOBRE A PESQUISA E METODOLOGIA

Valendo-se da abordagem qualitativa, a pesquisa contou com 15 egressos participantes, de um total de 17. Todos pertencentes à mesma turma de um curso de MPE, formados em 2016, oferecido por uma Universidade localizada no interior de São Paulo. Compreendendo 90% dos alunos formados, naquele ano, sendo 14 do sexo feminino, tendo entre 10 a 20 anos de docência, no ensino básico, e a maioria, cargos de gestor ou de formador.

Para a coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica, nas bases de dados, foi realizada a análise das dissertações dos participantes da pesquisa, utilizando como base as respectivas partes: agradecimentos, resumo, introdução e considerações finais, além da realização da análise do Currículo Lattes de todos os Egressos. Esses dois últimos procedimentos foram utilizados a fim de investigar as impressões, os motivos, a evolução e as implicações do mestrado na vida pessoal e profissional de cada um.

O segundo momento foi o da *pesquisa documental* como: os documentos institucionais da Universidade a respeito do MPE, as suas portarias, os processos de implementação submetidos a Capes, e a todos os materiais disponibilizados *on-line* na plataforma digital da instituição pesquisada. O último momento, e não menos importante, compreendeu as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes e com a coordenadora do MPE pesquisado. Essas entrevistas foram realizadas, utilizando-se diversos meios: e-mail,

WhatsApp e, ainda, pessoalmente, dependendo das possibilidades dos envolvidos na pesquisa.

Depois de coletados os dados, foram organizados e agrupados em eixos temáticos. O escolhido para ser descrito nesse capítulo foi: A trajetória de mestrando a mestre, no qual foram trazidos resultados das experiências e dos desafios enfrentados pelos participantes.

A TRAJETÓRIA DE MESTRANDO A MESTRE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO PROFISSIONAL

Os dados revelam como os egressos, em sua formação como professores de educação básica, foram incentivados a construir o necessário e o constante movimento de crescimento profissional, cognitivo e emocional durante o curso de Mestrado. E, nesse caminhar, surgiram duas categorias fundamentais, são elas: *a da sobrevivência à autonomia e a da pesquisa* que iremos discutir a seguir. Contudo, é importante ressaltar que as categorias são frutos de diversos entrelaçamentos de percurso de cada sujeito. Isso significa que o desenvolvimento profissional ocorre em diversas facetas e tempos, em diversos momentos e situações, sendo impossível fragmentá-lo e somente agrupamos os dados por sincronismo para auxiliar na compreensão.

Nesse caminho **da sobrevivência à autonomia**, os egressos vivenciaram vários momentos de descobertas nos quais elencamos três para análise e discussão, a saber: as expectativas do ingresso e desafios do *stricto sensu*; o aprendizado e autonomia.

Sobre as expectativas do ingresso e dos desafios do *stricto sensu*, surgiu da necessidade de os egressos relatarem sobre o período de adaptação e de desafios à rotina de uma pós-graduação *stricto sensu*, que, para eles, profissionais, em sua maioria, já experientes, na área da educação, e já tendo realizado várias formações anteriores ao curso de MPE, mostrou-se uma etapa formativa difícil,

entretanto, o que os levaram a escolher o MPE, como recurso formativo, foram a profissionalização, a intencionalidade e o retorno à academia.

Evidenciam-se as expressões interligadas ao contexto da melhoria do trabalho, da prática docente e da possibilidade de ascensão, na profissão, pretensões e expectativas daqueles que, a princípio, reconhecem e tomam para si toda a responsabilidade social, bem como desejam reconhecimento profissional.

Assumem para si que a sua profissão extrapola o indivíduo, pois, como afirma Formosinho (2009, p. 147), a “função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista para seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas”, portanto, escolhem o mestrado profissional para dar continuidade a sua trajetória formativa, uma vez que já contam com outras formações em nível de graduação, pós-graduação *lato sensu* e cursos de especialização, mesmo estando fora da sala de aula e integrando equipes gestoras, pois acreditam que o MPE é uma formação capaz de oferecer subsídios para seu desenvolvimento profissional, além de acreditarem que o título permite valorização social.

Para Roldão (2007), a busca pela profissionalização por parte dos egressos está vinculada ao contexto histórico desse grupo social, os professores, que lutam por serem referenciados como profissionais realmente. A expectativa de obter novos aprendizados é confrontada pelos *desafios iniciais da pós-graduação stricto sensu*, sendo o primeiro deles a desmitificação de todo o seu conceito de formação, centralizado na dependência de professores e disciplinas fechadas, como as encontradas nas graduações, pois, antes de iniciar o curso, os egressos tinham suas representações particulares sobre o conceito de pós-graduação *stricto sensu*. Seus relatos revelaram que essas representações foram consideradas por eles diferentes em relação à realidade do curso quando no primeiro

semestre, há o “choque com a realidade”, muito parecido com o usado por Tardif (2008) ao caracterizar a fase iniciante do docente.

A crença de que contavam com sólida base teórica construída graças a outras formações acadêmicas e ao tempo de experiência profissional, na área da Educação, é inicialmente colocada em questão. Ao experimentarem o currículo estabelecido pela Universidade, conforme as normatizações da CAPES, desconstruíram tal crença e, por conseguinte, entraram no período de adaptação à nova realidade, como cita o Egresso (11): “[...] estudei os textos, o que foi para mim um desafio, porque uma pós em EAD é “tranquilo”. Eu pensei : -“Putz, um mestrado! Será que vou conseguir? Mas, vamos que vamos!”. A fala expressa a desconstrução de uma verdade até então sedimentada, um sentimento de desafio, ou seja, o Egresso percebeu que talvez não estivesse preparado para as novas exigências, mas não recuou.

Enfrentar o MPE é algo desconhecido e desafiador, na sua rotina, e provoca, no egresso, vários sentimentos antagônicos: a frustração e a confiança, o desconforto e a resiliência, a decepção e a euforia, dentre tantos outros. Essa ambiguidade de sentimentos mostrou-se habitual, no primeiro semestre dos Egressos, período considerado de adaptação ao novo currículo e à nova rotina de estudos e aprendizados. Esse período de instabilidade emocional foi considerado difícil pelos Egressos, sentiam-se inadequados e sempre que questionados, na entrevista sobre o início do curso, frases semelhantes a esta: “*Gente como eu posso ter feito quatro anos de faculdade integral e não estar entendendo nada do que eles estão falando?*” (Egresso, 13) era comum ouvir.

Day (2001) afirma que todos os processos de mudança irão, irrefutavelmente, despertar sentimentos de incerteza e de tensão e, nesse período, receber apoio pode ser interpretado como incompetência. O Egresso, nesse estágio do mestrado, não tem clareza de que o sentimento de “incompetência” acadêmica não está ligado à incompetência profissional.

Saber disso e reconhecer os sentimentos contraditórios que emergem no Egresso, e analisar esses fatores emocionais e afetivos dentro da formação dos professores, é buscar compreender mais um fragmento da complexa existência do participante, nesse período desafiador, em que acontecem, ou não, as influências, e compreender o que a formação docente provocadora de mudanças planeja ao saber desse percurso vivido pelo seu formando.

Compreende-se que o planejamento da formação construída pelo MPE propõe aos seus formandos uma metodologia de interação constante, de discussão com seus pares e de construção de redes de apoios, com seminários, grupos de estudo e com a proposta de mentor, através do orientador, pois *“ingressar no mestrado foi um desejo individual, porém concluí-lo só foi possível devido à generosidade de muitas pessoas [...] que me sustentaram”* (Egresso 15). Puderam aprender que sozinhos não conseguiriam prosseguir com o MPE, receber e solicitar ajuda era um recurso indispensável para aquele que quer aprender e despertar constantemente seu desenvolvimento profissional, por meio da busca do (re)equilíbrio emocional e da reformulação de conceitos.

Descobrem que o perfil do ingressante do mestrado, do professor pesquisador e de qualquer profissional em educação deve estar amparado por princípios que passam pela colegialidade e pelo trabalho coletivo (ANDRÉ, 2016), pois sem essa rede de apoio os Egressos estariam sozinhos frente ao desafio de cumprir a grade curricular, as disciplinas e a construção da pesquisa.

Encontradas as possibilidades de superação dos desafios, o Egresso constrói possibilidades de aprendizado, o que configura o próximo desdobramento dessa categoria. Esses se subdividem em dois tipos: os conhecimentos decorrentes das disciplinas e o conhecimento proposto pela realização e escrita da pesquisa.

As *disciplinas* têm o objetivo de atribuir significados e de proporcionar reflexão constante em relação às práticas profissionais exercidas pelos Egressos, pois esses compreendem que as discipli-

nas tomam um lugar mais crítico ao serem concebidas como um recurso intrínseco à formação provocadora de mudança.

Sendo as disciplinas o lugar em que se desenvolve a criticidade, os dados revelam que ante práticas profissionais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc., favorecem diversos aprendizados sobre questões distintas, e as aulas mais evidenciadas foram aquelas que atenderam a tópicos que os fizessem “*pensar no currículo para o negro, para a diversidade sexual (que hoje sabemos que isso, na escola, é novo) e até relacionar com a inclusão das pessoas com deficiência, pois são minorias*” (Egresso 11).

Revela a desconstrução de “verdades” pelo indivíduo e a reconstrução de novos sentidos para temas tão relevantes para a educação atual, como: diversidade, teoria e prática, igualdade, minorias, dentre outros temas, revelam que, na formação de adultos, outro tópico que provoca influências é a conscientização para a mudança social (FREIRE, 1992).

Os dados levantados pela leitura das dissertações (resumo, introdução, considerações finais) revelam que não somente tais assuntos tomam interesse dos Egressos, mas questões como as políticas públicas, a formação docente e a inclusão foram temas de diversas dissertações, e todos esses temas foram contemplados em disciplinas previstas na estrutura curricular do MPE.

Além dos temas acima descritos contemplados, no currículo do curso observado, quando analisadas as ementas das disciplinas, vê-se que o ele propõe estratégias colaborativas e socializadoras com base na troca de experiências, na ponderação de ideias e na constante pesquisa, o que contribui para a formação de “um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias, ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias” (ANDRÉ, 2016, p. 20-21), dando início a uma atitude de professor-pesquisador, pois envolve a relação com o outro, com a ciência, sendo o aprendizado comportamental mais relatado pelos egressos.

A aproximação entre a teoria e a prática, e a possibilidade de rever conceitos subjetivos e transpor em sua realidade permite “*um novo olhar sobre as práticas docentes, tanto minhas como de outros professores*” (Egresso 10). Percebe-se que esse aprendizado se relaciona muito com as teorias sobre a formação de adultos e sobre a nova percepção de formação de professores, que busca valorizar a experiência do trabalho, o conhecimento prático dos participantes, para uma melhor participação (MARCELO E VAILLANT, 2012) e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais eficiente e provocadora de mudanças.

Face à proposta de formação docente, que ultrapassou a concepção puramente transmissiva, o MPE, ao propor a discussão sobre a relação teoria e prática, como estratégias de ensino, favoreceu a aprendizagem voltada para a mudança que pode ser manifestada na ação. Os dados revelam que, a partir dessa desconstrução de crenças e da aquisição de novos aprendizados, os Egressos tomam para si atitudes de autonomia em relação à participação em sociedade.

O último desdobramento da primeira categoria denomina-se *autonomia*. A autonomia aqui discutida se dá no movimento de voltar-se para si criticamente e refletir sobre suas ações e seus pensamentos. São conquistas que o Egresso percebe ao reconhecer para si que a formação planejada para uma modalidade *stricto sensu* em nada se parece com as outras realizadas anteriormente, que posturas passivas frente ao conhecimento já não são as adequadas ou esperadas por um professor mestre.

Reconhecer que é necessário mudar e, a partir disso, provocar um movimento adiante, é o início da autonomia acadêmica, e a estratégia que mais desafiou o contínuo movimento da autonomia, dos aprendizados e da profissionalização dos Egressos foi a construção da pesquisa, um desafio para todos aqueles que se propõem a cursar um mestrado.

O processo de decisão, de elaboração, de aprendizagem, de evolução e de desenvolvimento **da pesquisa**, juntamente com

todas as relações humanas, cognitivas e afetivas que se sucederam, nesse percurso, não é semelhante a todos os participantes do estudo, porém ocorrem com todos em momentos distintos. Portanto, três desdobramentos de análise surgiram dentro dessa categoria sendo eles: o aprendizado acadêmico; a construção da postura investigativa e o empoderamento da identidade profissional.

Abordaremos o primeiro desdobramento, *o aprendizado acadêmico*, o estabelecimento de uma rotina de estudos era desafiador e exigente para os Egressos e, nesse período inicial do curso, as leituras extensas, a produção intensa e as infinitas discussões eram descontextualizadas da “realidade”, pois a escrita da pesquisa, a dissertação, aconteceria a partir do segundo semestre do Mestrado.

Ao lembrarem-se do período de construção da pesquisa, os egressos apontam as disciplinas como colaborador indispensável para esse aprendizado acadêmico, pois “*As aulas presenciais sempre foram com tópicos diversificados e contavam com excelentes professores com conhecimento e propriedade para ministrá-las*” (Egresso 6), o que contribuiu para a antecipação do que seria a pesquisa e sua nova postura de pesquisador.

Porém, a construção foi árdua, penosa e repleta de desafios e sentimentos contraditórios em todo o processo em que iniciou com expectativa e empolgação e o “*final foi muito difícil porque eu travei e queria desistir*” (Egresso 13), mas com uma rede de apoio, as emoções são vencidas pelo empenho e pelo trabalho.

Nesse processo de construção da pesquisa, além do crescimento pessoal e profissional adquirido da ampliação de referenciais teóricos e da escrita científica, a construção da postura investigativa foi a aprendizagem comportamental que mais ficou em evidência nos relatos dos egressos. Como cita o extrato abaixo:

[...] eu comecei a perceber que na medida em que eu ia me apropriando das ferramentas de pesquisa eu poderia obter novas respostas e novas formas de investigar a

minha prática e a prática que é desenvolvida na minha escola com os meus profissionais. [...] (Egresso 12).

Os extratos acima revelam que a pesquisa acadêmica incentivou um olhar apurado e crítico, oferecendo habilidades específicas de um pesquisador, não admitindo mais a prática pela prática, tampouco argumentos apoiados no senso comum, instigando uma postura investigativa, características de um pesquisador reflexivo, que são afloradas em cada participante, de acordo com o contexto no qual atua ou o interesse que apresenta sobre a prática.

Dessa maneira, é possível afirmar que os participantes relatam insistentemente que seu ambiente de trabalho tornou-se sua matéria-prima para as pesquisas, o que André (2016) denomina de pesquisa da prática, e por ser tão significativa, o pesquisador se torna um divulgador da ciência e favorece o empoderamento de sua identidade profissional.

O empoderamento da identidade profissional é percurso de construção e de conquista da identidade profissional, isso pode ter início bem antes do MPE, porém é fortalecido por ele por meio dos desafios apresentados a cada ingressante do curso, como: os aprendizados disciplinares e os da própria pesquisa, o crescimento e o amadurecimento emocional e afetivo dos mestrandos na superação dos desafios. É aquele ato de plena consciência da sua profissionalidade, bem como, de sua relação com o ensino e com seus pares, pois entendemos que a consciência dessas três dimensões corrobora o fortalecimento da identidade do professor.

Sobre o que é ensinar, o Egresso amplia sua concepção que, a princípio, era voltada ao conhecimento-para-a-prática, no qual sua fundamentação estava em “saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino” (ANDRÉ; CRUZ, 2014, p.188) para subsidiar sua prática, em sala de aula, ou sua formação, nos casos dos Egressos formadores e gestores, para uma concepção de ensino que busca, através da investigação da prática, das suas dificuldades do dia-a-dia, de suas particularidades,

subtrair conhecimentos e pressupostos de boas práticas, atrelados à teoria e à ciência, para um ensino mais eficaz, habituando-se a uma postura investigativa.

A relação com os pares, outro fator levantado nesse desdobramento, é uma relação que sofre influência do MPE. O título de mestre, pelos dados analisados, já favorece esse empoderamento da identidade profissional e é uma influência direta dessa titulação. Isso ocorre devido à valorização do discurso que o mestrando e/ou recém-mestre obtém de seus pares como o Egresso 3 cita “[...] *pele fato de termos uma formação de Mestrado, as pessoas dão uma credibilidade diferenciada ao nosso profissional*”. O reconhecimento pelos pares é fortalecido pelo título de mestre e deflagra que a relação Eu-Outro seja com outros professores, com a equipe de liderança ou familiares, ajuda o Egresso a reconstruir sua própria imagem e, por que não, sua identidade pessoal e profissional.

Dessa maneira, confiante e empoderada de sua profissionalidade, as perspectivas profissionais mudam e começam a aparecer futuras aspirações como ascensões profissionais e acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo procurou desvelar algumas experiências e desafios enfrentados pelos professores de educação básica quando decidem se inserir no Mestrado Profissional, bem como mostrou que o MPE influenciou o desenvolvimento profissional dos seus participantes por meio de muitos fatores (disciplina, pesquisa, planejamento e colaboração). Sobre o desenvolvimento profissional dos Egressos, afere-se que cursar a pós-graduação *stricto sensu* é um desejo e uma perspectiva de profissionais inquietos, ousados e, por vezes, com maior tempo de profissão.

A experiência formativa, profissional e pessoal dá alguns subsídios para o enfrentamento dos desafios que se colocam durante o MPE, porém a resiliência do Egresso o faz caminhar da *dependência*

(*formativa, cognitiva, profissional e pessoal*) à *autonomia*, pois adentrar, no mundo acadêmico e científico, é desbravar o desconhecido e visitar sentimentos desconfortantes, buscando forças em lugares e pares não convencionais.

Essa conquista da “maturidade” profissional e pessoal talvez seja a maior influência apontada por esse estudo, pois, nesse trajeto conquistado com lutas e batalhas internas, os sujeitos abarcaram todas as experiências vivenciadas pelos participantes, podendo elas ser de cunho curricular (estratégias de ensino, disciplinas, conhecimentos acadêmicos, pesquisa, dentre outros) ou de cunho pessoal (dificuldades de produção da escrita acadêmica, da desconstrução de crenças e mitos, da ressignificação do outro e do EU e tantas outras).

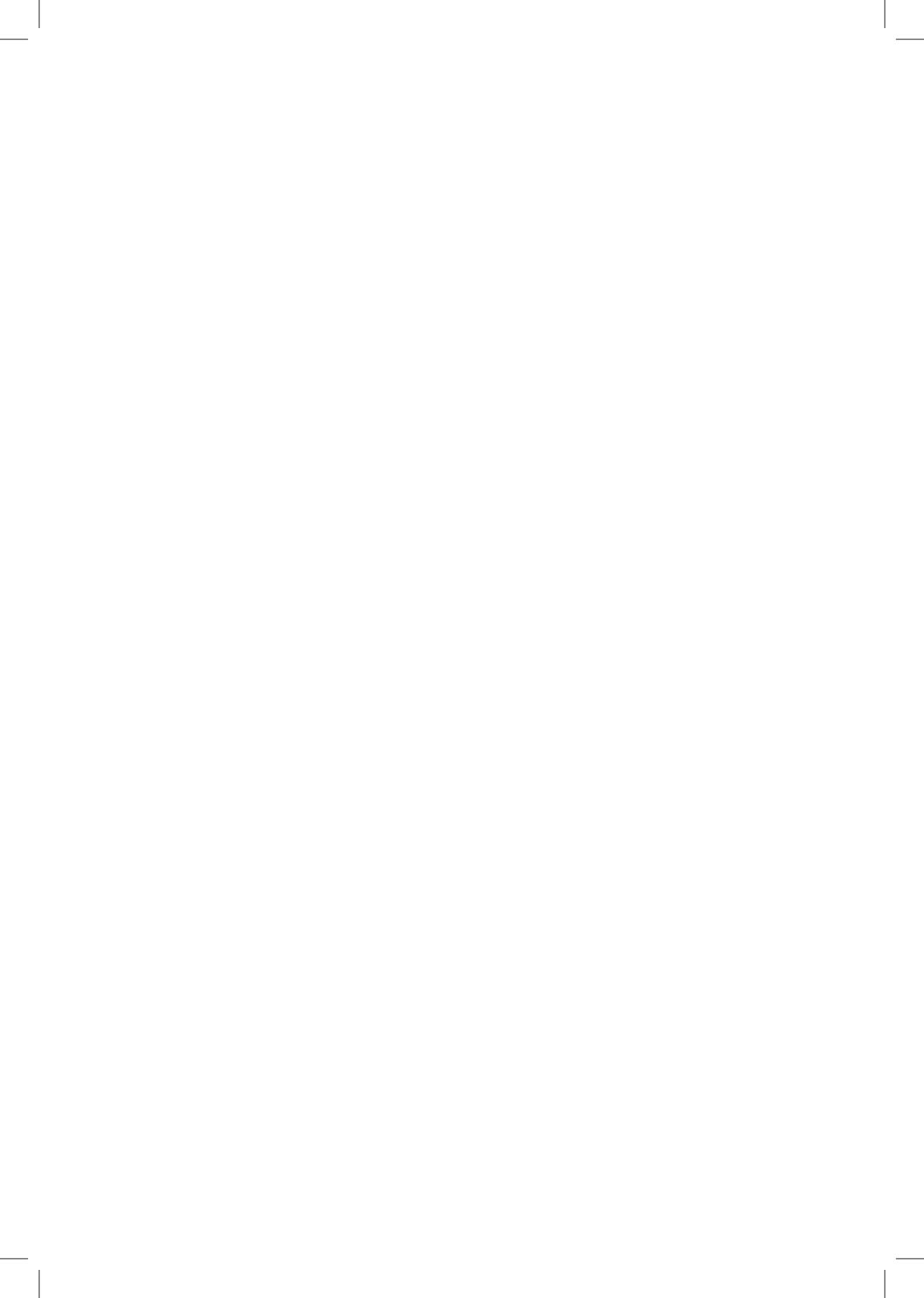
A consolidação do *conceito de profissionalização*, que já aparecia como disparador pela busca pelo MPE, foi ressignificado, tomando perspectivas conceituais, éticas e atitudinais mais complexas, apurando o seu olhar em relação aos desafios encontrados por ele em suas atribuições, sejam elas, na docência ou na gestão da educação, passando a analisar todo o contexto de seus desafios, procurando encontrar o que se esconde, nas entrelinhas das propostas educacionais, dos discursos difundidos pelo senso comum, das propostas formativas, das questões pedagógicas, sociais, entre milhares que se encontram nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *Práticas inovadoras na formação dos professores*. Campinas-SP: Papyrus, 2016 (Práticas Pedagógicas).
- _____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. et al. *Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 273-283.
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010b.

- ANDRÉ, M.; CRUZ, G. B. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, vol 30, n 4 , out/ dez.2014
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995. Dispõe sobre o programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87>. Acesso em 26 jul. 2016.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 6. seção 1, p. 14, 11 jan. 1999. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>. Acesso em 26 jul. 2016.
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.30. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 7-20, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2007.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FISCHER, T. Engenhos e Artes do Ofício de Ensinar – PCDA, um programa brasileiro. *Revista Organizações e Sociedade*, Salvador: Escola de Administração, 2006.
- _____. Tréplica. Reimaginar a Pós-graduação. Resgatando o Elo Perdido. *Documentos e Debates*, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 372-376, mar./abr., de 2010.
- FISCHER E WAILANDT. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro. *RBPG*. Brasília, v. 9, n 16, pp. 87-110, abril de 2012.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- FORMOSINHO, J. *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. RBFP, vol. 1, n.1, maio/2009.
- GARCIA; C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- HETKOWSKI, T. M.; FIALHO, N. H. Mestrados Profissionais em Educação:

- novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2016.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).
- _____. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *SISIFO. Revista Ciência da Educação*, n. 8, jan./abr., 2009.
- _____; VAILLANT, D. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Paraná: Editora UTFPR, 2012.
- MENANDRO, P. R. M. Mestrado Profissional, você sabe com quem está falando? *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 367-371, mar./abr. 2010.
- NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. A pós-graduação e a pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 85-95, jun. 2008.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. In: *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.
- ROLDÃO, M. do C. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. RBFP. v. 12 n.34, jan/abr, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.



FORMAÇÃO E PROTAGONISMO CURRICULAR NO CONTEXTO DO PROJETO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS (EMAI)

Renata Prenstetter Gama
Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Emerson de Souza Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a apresentar o relato da pesquisa de Silva (2015) que teve como objetivo investigar o processo de formação e apropriação dos professores e do coordenador nos Anos Iniciais como protagonistas curriculares a partir da análise das suas percepções sobre o projeto “Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI)”, fruto de reflexões desencadeadas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Para isso foi realizada um estudo qualitativo, do tipo interpretativo que utilizou questionário misto com professores e aprofundamento de dados com entrevistas e vídeos disponibilizados pela escola e pela Diretoria de Ensino.

O texto que segue se estrutura na perspectiva de apresentar destaques deste processo com vistas a dar visibilidade aos resultados obtidos.

DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO REALIZADO

O processo de construção do currículo abrange um sistema encadeado, de ordem não linear que agrega situações, frequen-

temente específicas e que se contradizem. São vários instantes e contextos que podem ser desmontados e analisados para que se compreenda de que forma esse procedimento ocorre. Assim, Gimeno Sacristán (2000) define esse desmanche em seis níveis ou instantes de desenvolvimento “com diferente grau e força de influência entre elementos, trata-se de um modelo cujas fases têm inter- relações recíprocas e circulares entre si...” (p. 104).

Esses níveis são descritos por Gimeno Sacristán (2000) como *Currículo prescrito*; *Currículo apresentado*; *Currículo moldado*; *Currículo em ação*; *Currículo realizado* e *Currículo avaliado*. Para o autor, os “currículos” estabelecidos não devem ser considerados de forma isolada, sem conexões. No contexto da sala de aula e da formação docente, todos desenvolvem problemas específicos ou situações a serem avaliadas e estudadas, porém todas as dimensões curriculares produzem intervenções no ensino e aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento curricular é compreendido como um processo global que possui diferentes fases, construído pelas faces do currículo indicadas anteriormente. O autor utiliza um esquema circular para demonstrar esta dinâmica.

Em 2012, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) iniciou a organização de projetos na área de Matemática. Nesse sentido, planejou a ampliação das ações do Programa Ler e Escrever¹ cujo foco, na primeira fase, foi a intensificação do trabalho com a leitura e a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de então, amplia o programa com a proposta do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI, voltado aos alunos e professores do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de “articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores e a avaliação, elementos-chave de promoção da qualidade da educação” (SÃO PAULO, 2013).

¹ O Programa Ler e Escrever é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios constituindo-se como uma Política Pública para os Anos Iniciais – Ciclo I, que visa a promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem em toda a rede estadual de São Paulo.

O texto do documento oficial do projeto explicita entre os três elementos-chave de desenvolvimento do trabalho do Projeto EMAI, o pilar da organização e desenvolvimento curricular por meio de Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA) que são constituídas, observadas as expectativas de aprendizagem – objetivos para aprender – e serão desenvolvidas por meio de sequências didáticas planejadas com atividades de ensino, levando-se em conta as hipóteses de aprendizagem e de construção do conhecimento dos estudantes.

Assim, as propostas de atividades sugeridas nas THA contribuem para o desenvolvimento das expectativas de aprendizagem elencadas nas sequências de aprendizagem, ou seja, potencializam a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos envolvidos. O planejamento desse movimento curricular observa os conteúdos mínimos necessários, que são selecionados nas THA, tendo em vista os eixos temáticos, pautados nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998) que sugerem que sejam trabalhados em espiral (PIRES, 2004), ou seja, um conteúdo abordado, por exemplo, na primeira série e no primeiro bimestre, dentro de um eixo temático, poderá e deverá ser aprofundado e ampliado nos bimestres e nas séries subsequentes, assim como poderá integrar outros eixos temáticos, conforme o professor observa o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No ano de 2008, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, elaborou o documento Orientações Curriculares do Estado de São Paulo que trouxe as expectativas de aprendizagem para os alunos de 1.^a a 4.^a séries do Ensino Fundamental para Língua Portuguesa e Matemática. É importante ressaltar que este trabalho não partiu do zero, mas de uma relação de colaboração mútua com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), a partir das Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática publicadas por essa secretaria em agosto de 2005 no Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

Entretanto, no ano de 2010 com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, as expectativas foram estendidas para atender a nova organização do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, do 1.º ao 5.º ano. E no ano de 2012, frente à demanda de reorganização do ensino fundamental, dos resultados das avaliações externas e da necessidade de organizar estudos e reflexões sobre os conteúdos matemáticos, iniciou-se o processo de revisão das expectativas de aprendizagem de Matemática por meio do Grupo de Referência de Matemática, o GRM, composto por representantes da própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O estudo analítico de expectativas da 4.^a série, (SÃO PAULO, 2008, p. 27-28) indica que os conteúdos são organizados em uma sequência linear, o que pode significar para os professores, que deverão ser trabalhados nessa ordem. Outro aspecto relevante observado nas Orientações Curriculares, é que os encaminhamentos didático-metodológicos para os eixos temáticos ou os blocos de conteúdos são tratados isoladamente sem estabelecer conexões ou relações para a integração entre os conteúdos.

Esse movimento é preocupante, considerando que os docentes, podem compreendê-lo por linearidade, priorizando um bloco em detrimento de outro, por exemplo, números e operações, evidenciando os cálculos como pré-requisitos essenciais para a continuidade dos estudos, mas deixam de abordar o espaço e forma, a geometria, considerando que os cálculos são mais utilizados que o pensamento geométrico. Por isso, muitas vezes alegam não haver tempo suficiente para trabalhar esse eixo, tendo em vista que o bloco se encontra no final da proposta.

Outro fato relevante, observado em acompanhamento de formação nas escolas, é que se determinado conteúdo é avaliado com maior frequência nas avaliações externas, há sobre ele um maior enfoque no trabalho em sala de aula, por ser frequentemente cobrado na avaliação, o que demonstra que o foco do ensinar, em certos momentos, se detém à avaliação, e não à relevância do conteúdo

para a aprendizagem dos alunos, mediante o desenvolvimento de estratégias pessoais e dos saberes que as crianças já trazem a respeito desse conteúdo, possibilitando seu aprofundamento. Dessa forma, observa-se que a cultura das avaliações externas tem se tornado referencial curricular para a escolha dos conteúdos e para o trabalho docente, para tanto temos observado que, com a aproximação do calendário oficial das avaliações, há nas escolas um movimento de preparação para as avaliações, com as questões modelo que mais se destacam.

O material do EMAI é organizado em THA – Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem, essas propostas de trabalho são organizadas em oito unidades ou THA, que são distribuídas em duas unidades por bimestre. Cada unidade de trabalho é elaborada com “reflexões sobre hipóteses de aprendizagem das crianças” que traz um estudo sobre essas hipóteses referenciado por especialistas em Educação Matemática, além de tratar o desenvolvimento e as finalidades dos eixos temáticos.

O material retrata o quadro de expectativas de aprendizagem que se pretende alcançar na THA. No plano de atividades são apresentadas as sugestões de sequências didáticas de atividades, que definem as expectativas de aprendizagem que serão trabalhadas. Cada atividade da sequência é planejada para que o professor realize o estudo e a reflexão sobre os procedimentos. O planejamento das atividades compreende uma “conversa inicial”, “problematização” e “observação/intervenção”. Esse subsídio prescrito explicitam ao docente as orientações necessárias para a realização das sequências de atividades em sala de aula, não apenas para a compreensão dos procedimentos e conceitos matemáticos, mas também das estratégias que visam garantir o desenvolvimento das estruturas do pensamento matemático, a partir do levantamento de hipóteses, da argumentação, da observação de regularidades e da resolução de problemas. No material do professor as atividades são organizadas nas sequências didáticas, cada atividade tem uma orientação didática para o professor, e junto a esse material

encontra-se o modelo da versão do aluno para o desenvolvimento em sala de aula.

As estratégias metodológicas direcionam o trabalho docente, requerendo que o professor priorize o planejamento e estudo das sequências didáticas, favorecendo a antecipação das limitações, fragilidades e dos possíveis avanços dos alunos, observando-se que no início de cada THA ou unidade sugerida, há um texto reflexivo com pressupostos teóricos, que orientam sobre as hipóteses de aprendizagem das crianças, bem como uma síntese sobre cada eixo temático que será trabalhado no plano de atividades ou sequências didáticas.

OS CONHECIMENTOS CURRICULARES E AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO

De acordo com Zeichner (2002), as políticas de governo não têm considerado os professores como agentes importantes e participativos nas mudanças educacionais. As práticas e as vivências do trabalho docente no cotidiano da escola pouco têm contribuído no processo de construção e implementação das propostas educacionais. A formação em serviço tem como objetivo garantir que os professores sejam bons executores dos métodos prescritivos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o autor considera que a:

[...] abordagem dominante tem sido preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade de sala de aula [...] Tem havido pouco interesse no desenvolvimento das capacidades dos professores para exercitarem seu julgamento sobre as questões educacionais, seja dentro ou fora das salas de aula, ou para adquirirem as disposições e as habilidades de autocontrole que os tornem capazes de aprender a partir de sua prática ao longo de toda sua carreira docente. (ZEICHNER, 2002, p. 28)

Assim, baseado no autor, há um indicativo que espera-se muito pouco sobre o papel dos docentes nos processos das reformas educacionais, raras são as exceções, em que são valorizadas suas participações de maneira criativa, como autores no desenvolvimento de materiais e das propostas curriculares, e de suas reais necessidades nas ações de formação continuada.

Nesta direção, segundo Fiscarelli (2008), os docentes receberam o papel de efetivadores da utilização de materiais diversificados nas salas de aula, influenciando positivamente na aprendizagem dos alunos. Com apoio do discurso da reforma educacional, este movimento significa renovação pedagógica, avanço educacional, mudança de prática docente. De acordo com a autora, por este olhar:

[...] passou a ser considerado bom professor aquele que é capaz de diversificar as suas aulas com o uso de materiais que possam torná-las mais estimulantes e interessantes aos alunos, e muitas vezes acredita-se que as possibilidades de renovação pedagógica podem aumentar com a utilização de materiais didáticos mais modernos e sofisticados. Assim, o senso comum acaba considerando toda intervenção nas práticas escolares como sinônimo de mudança. Introduzem-se novas tecnologias, novos programas, novas estratégias de formação de professores, na tentativa de aumentar a eficiência e eficácia do ensino. (FISCARELLI, 2008, p. 20)

Entretanto, muito mais que mobilizar e motivar - via políticas educacionais - a efetiva utilização desses recursos materiais e curriculares é preciso conhecer os diversos fatores que circundam as práticas escolares, as concepções docentes, quais limitações são enfrentadas no uso dos materiais como, por exemplo, a formação pedagógica, a aquisição de recursos e os saberes iniciais dos alunos, entre outras. Muito além de meros executores ou reprodutores das reformas educacionais, os professores trazem em seus discursos, o saber sobre as dificuldades a serem enfrentadas, e como acreditam que podem ser superadas.

Sabemos das boas intenções do currículo prescrito e apresentado, de que os métodos de ensino e de aprendizagem propostos estão comprometidos com a qualidade e com avanços dos alunos. Mas, também sabemos da importância de ouvir os professores, considerando as boas práticas e as experiências desenvolvidas no contexto da sala de aula, o currículo real, e da necessidade de incorporá-las nas diversas formas de currículo.

Esses estudos direcionam-se para um desafio na formação de professores, a necessidade dos docentes se tornarem mais reflexivos de suas práticas escolares, do cotidiano de suas salas de aulas, no qual a maior parte dos professores permanece isolada. O conhecimento produzido pelos professores em sala de aula é relevante e deve ser considerado, como condição de superação entre o distanciamento que há nos modelos prescritos, nas teorias acadêmicas produzidas e as práticas docentes. De acordo com Zeichner (2002)

A reflexão também se traduz no fato de que a produção de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem não é propriedade exclusiva dos colégios, universidades ou dos centros de pesquisa e desenvolvimento, um reconhecimento de que os professores também possuem teorias, de que podem contribuir com a construção de um conhecimento comum sobre boas práticas de ensino. (ZEICHNER, 2002, p. 33-34)

O docente que age de forma reflexiva planeja o que faz e pensa sobre sua ação, está envolvido com a aprendizagem de seus alunos de forma investigativa, com bons questionamentos para compreender suas necessidades; nas dificuldades imprevistas toma decisões, reflete antes de pô-las em prática; participa das ações que acontece na escola, não apenas no contexto de sua sala de aula; estuda e avalia e critica as reformas educacionais, implementando, ou não, as propostas sugeridas, realizando adaptações quando necessário; está em busca de novos conhecimentos e de

constante formação, e compreende que é necessária ao longo de toda sua carreira docente.

Entretanto, é fundamental que o professor compartilhe suas reflexões. Ser professor, hoje, não deve se constituir de forma isolada, fechado em uma sala de aula, pois o conhecimento não está pronto e acabado, e ninguém é capaz de acumular todo o saber que precisa para ensinar; o professor reflexivo socializa suas práticas e aprende com seus pares; compartilha as experiências escolares, além da sala de aula, constrói o saber profissional que colabora com a formação de outros professores, ajudando-os a observar outros fatores relevantes que estão no cotidiano da escola.

Nesse sentido, para Cochran-Smith & Lytle (1999) a ação formativa e o desenvolvimento profissional dos docentes que estão envolvidos nos grupos colaborativos, se caracterizam em três tipos de conhecimento: *para* a prática; *em* prática; *da* prática. Tais aprendizagens, segundo as autoras referenciam a realidade educacional durante a formação de professores, bem como o desenvolvimento profissional, as transformações da prática, principalmente as reflexões e avaliações de propostas curriculares.

Portanto, na perspectiva da compreensão e transformação do currículo, além das reflexões, as práticas docentes focadas no ensino e aprendizagem, se realizadas em colaboração possibilitam adequações e inovações pedagógicas, pois a partir da referência de materiais prescritivos e do conhecimento teórico produzido por especialista do currículo, metodologias e conceitos, os professores transformam, a partir das vivências compartilhadas, o conhecimento formal em prático (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999).

As autoras evidenciam que nos grupos ou comunidades de aprendizagem nas quais ocorrem discussões e problematizações promovidas pelas investigações dos professores sobre a própria prática e reflexões sobre possíveis mudanças nos procedimentos de ensino, fica caracterizado o conhecimento *da prática*. Assim, “as comunidades de investigação existem para fazer mudanças nas vidas

dos professores, tão importante quanto nas vidas dos estudantes e na atmosfera social e intelectual da escola” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 295).

Portanto, por meio de trabalhos colaborativos, cada professor pode contribuir no processo de partilhar experiências, tanto as de sucesso como as de fracasso, apresentar problemas e soluções, compartilhando ideias e levando-as à reflexão, na tentativa de uma melhoria no desenvolvimento do trabalho a ser realizado por todos. Este aspecto se constitui como importante interação entre os pares para uma prática docente de qualidade.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Diante da questão de pesquisa: “Como está sendo desenvolvido o currículo de Matemática nos Anos Iniciais a partir do projeto EMAI na perspectiva dos professores e coordenador?” e frente às várias metodologias que existem para o desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação, optou-se pela pesquisa qualitativa, tipo interpretativa, considerando que o foco da pesquisa busca compreender um processo curricular em implementação em uma escola pública estadual, tendo em vista que o Projeto EMAI propõe como uma das ações a discussão do Projeto e material didático em horário específico (ATPC), organizados pelo Professor Coordenador (PC) com atividades participativas dos próprios professores em grupo com características colaborativas (SÃO PAULO, 2013, p.4).

No caso dessa pesquisa entendemos que essas características, da natureza qualitativa e do tipo interpretativo, estão imbricadas com o ambiente natural construindo dados diretamente com a escola, professoras e coordenadora buscando descrever e compreender o processo de implementação e desenvolvimento curricular em Matemática na escola selecionada.

Portanto, a pesquisa com natureza qualitativa permite uma percepção mais definida da relação das professoras com a proposta

do EMAI na escola, bem como o envolvimento dos docentes com a proposta curricular e o material de apoio do professor e do aluno. Neste sentido, optou-se pelo procedimento de interpretação dos dados buscando destacar a compreensão do processo curricular e das atividades propostas no Projeto EMAI a partir da percepção dos professores e do coordenador por meio dos níveis propostos por Moroz e Gianfaldoni (2006).

Em relação aos critérios de seleção da escola e das professoras investigadas foram observadas as orientações da Resolução SE 46, de 25-4- 2012, que “dispõe sobre a formação em serviço do Professor da Educação Básica I, e dá providências correlatas” instituindo 2h semanais de trabalho remunerado, ATPC, com foco no ensino da Matemática. Onde resolve:

Artigo 1º - Os docentes regentes de classe do segmento de 1.º a 5.º anos do ensino fundamental, interessados em ampliar sua formação profissional, com aprofundamento de conhecimentos, poderão, opcionalmente, a partir do corrente ano, fazer jus a mais 2 (duas) horas semanais de trabalho, para participar de ações e reuniões voltadas à melhoria da prática docente, previstas pelo Programa Ler e Escrever com especial ênfase no ensino da Matemática. (SÃO PAULO, 2012, p.18-19)

A partir de então, observada a referida Resolução SE 46, realizou-se uma sondagem junto a Supervisão de Ensino da Diretoria de Ensino da Região de Franca, a fim de definir a escola que conta com o maior número de professores que optaram por participar do ATPC destinado ao Projeto EMAI. Depois desse levantamento, destacou-se a escola denominada com o nome fictício “Escola Progresso” que tem um quadro de 19 professores alocados, dos quais 18 participam do ATPC do EMAI. Definida a escola *locus* do estudo foi solicitada a autorização da Dirigente Regional de Ensino para o desenvolvimento da pesquisa de campo e o início dos contatos com a unidade escolar.

De acordo com as diretrizes do Projeto EMAI, o processo de formação dos professores coordenadores (PC) ocorre no âmbito da Diretoria de Ensino por meio de Orientações Técnicas (OT) realizadas por professores coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), trabalho esse realizado pelo pesquisador deste estudo em conjunto com outro colega PCNP. Dessa forma, além da escolha orientada pela Resolução SE 46, a aproximação do público alvo dessa pesquisa, conta também com o conhecimento que se tem do ambiente escolar e seus sujeitos (coordenador e professores) devido ao processo formativo que ocorre na Diretoria de Ensino e o acompanhamento escolar exercido pelo pesquisador, enquanto PCNP.

Assim, selecionada a escola, a construção dos dados foi obtida por meio de três instrumentos: questionário, entrevistas e dos vídeos produzidos pela PC no ATPC da “Escola Progresso” e na Diretoria de Ensino durante o Seminário de Boas Práticas dos Anos Iniciais do Programa Ler e Escrever, e Projeto EMAI. O referido seminário aconteceu nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2014 na Diretoria de Ensino Região de Franca, com o objetivo de socializar experiências profissionais nas escolas públicas da região de Franca, com foco nos procedimentos didáticos, nas expectativas de aprendizagem e nos resultados alcançados, além de proporcionar a discussão das práticas docentes observadas, as diferentes maneiras de organizar o ensino e aprendizagem desenvolvidas em sala de aula. Para tematização das boas práticas de sala de aula foram produzidos vídeos que, no caso do Projeto EMAI, evidenciaram os seguintes eixos: o uso adequado do material do EMAI, Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação, Resolução de Problemas e Jornada de Matemática.

A finalidade do estudo foi esclarecida aos professores assim como foi solicitado previamente consentimento de participação de todos, inclusive para a gravação do áudio em entrevistas e a autorização do uso das imagens dos vídeos produzidos nos espaços de trabalho, garantindo o anonimato dos participantes quando da

publicação dos dados e dos resultados da pesquisa. Nesse sentido foi atribuída uma identificação do tipo Pn: P significa professor e n assume um valor numérico que varia de 1 a 18.

O questionário teve como objetivo trazer um panorama dos professores que trabalham na escola selecionada e está composto por duas partes. A primeira parte teve por objetivo identificar os professores, o seu perfil de formação e sua caracterização profissional. A segunda parte foi direcionada às questões dissertativas e relacionada à formação desenvolvida no Projeto EMAI, principalmente sobre a perspectiva de desenvolvimento curricular e de formação do EMAI.

Após análise dos questionários, foram selecionadas três professoras (P1, P9 e P13) para aprofundamento dos dados por meio de entrevistas, de acordo com os seguintes critérios: 1. ser titular de cargo na unidade escolar, considerando a permanência do professor na escola no ano de 2014 e 2015, observado o período de qualificação e defesa da dissertação de mestrado; 2. professor com maior tempo de serviço e o professor com o menor tempo de serviço (de atuação na carreira) considerando a experiência profissional, especialmente a vivência com a Matemática ao longo da carreira, tendo em vista mudanças curriculares e as concepções de ensino e aprendizagem. As entrevistas utilizaram um roteiro semiestruturado com itens que investigaram o perfil de formação e atuação do professor e suas considerações sobre o Projeto EMAI.

A definição dos professores para as entrevistas, também contribuiu para potencializar a visita à escola, a fim de observar no ambiente natural, a participação e atuação profissional desses docentes nas reuniões de ATPC, o que mais tarde foi fortalecido com o uso dos vídeos.

O roteiro foi composto por questões de forma semiestruturada; o local, o dia e o horário foram agendados previamente de acordo com a possibilidade da participante. A primeira parte da entrevista referiu-se à trajetória de formação e de atuação profes-

sional da coordenadora, tendo, portanto, o objetivo de levantar indícios de sua formação e atuação que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, especialmente na função de PC. A segunda parte da entrevista foi categorizada por itens que investigaram a prática da professora coordenadora, com o olhar para o Projeto EMAI, para a formação do PC, e o PC como formador e observador da prática do professor em sala de aula e suas participações durante as ATPC.

Após o término das entrevistas, foi disponibilizado o vídeo da ATPC (Vídeo 1 – Reunião de ATPC com professoras e coordenadora) que teve como foco o estudo e reflexão, a partir da tematização da prática da professora “Ana” em sala de aula. A discussão e reflexão ocorreram entre as professoras da escola, inclusive a professora “Ana” e a coordenadora. Após as reflexões no ATPC, a escola indicou a professora “Ana” para realizar uma apresentação sobre suas aprendizagens docentes no EMAI no Seminário de Boas Práticas dos Anos Iniciais do Programa Ler e Escrever e Projeto EMAI na Diretoria de Ensino Região de Franca, que originou o Vídeo 2 (Seminário de Boas Práticas dos Anos Iniciais do Programa Ler e Escrever e Projeto EMAI).

Assim, a pesquisa se constituiu interpretativa, primeiramente analisando os instrumentos de maneira individual. Para o questionário foram construídos quadros analíticos para a primeira parte caracterizando o perfil docente (formação e atuação) e a segunda parte, por questões discursivas a fim de compreender a percepção das professoras sobre o EMAI na escola.

Para a descrição dos dados coletados nas entrevistas gravadas foram transcritas como condição para capturar a maior quantidade de detalhes e particularidades do momento investigado. O processo investigativo caracteriza a maior preocupação do pesquisador, portanto, é importante atentar-se às atividades, à interação dos participantes e aos procedimentos utilizados que caracterizam as vivências que manifestam o objeto de estudo. Em relação à análise

foram separados excertos sobre o Projeto EMAI, o material do EMAI e a formação no ATPC. Para as entrevistas, todas foram transcritas e separadas por categorias analíticas emergidas dos dados sobre o objeto de pesquisa.

Já na análise dos dois vídeos, disponibilizados para esta pesquisa, foram utilizados episódios na perspectiva de Moura (2004). Esse autor afirma que

Os episódios poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. **Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares.** Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo. (MOURA, 2004, p.276, grifos do autor)

Assim, os episódios apontaram-nos um caminho teórico-metodológico de pesquisa para analisar o processo de desenvolvimento curricular nos vídeos disponibilizados para a pesquisa.

DO DIÁLOGO COM OS DADOS A ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Em relação ao panorama do perfil das professoras e da PC, foi possível observar que na “Escola Progresso” das 16 professoras, apenas uma não é graduada em Pedagogia, e 08 professoras possuem pós-graduação, bem como o longo tempo na carreira docente, destacando também que 13 de 16 professoras são titulares dos cargos, o que favorece a permanência na escola, fato que contribui diretamente para a aprendizagem dos alunos, considerando o vínculo estabelecido na relação professor-aluno. Consideramos, portanto, que são professoras experientes.

Os resultados nos dizem que os professores reconhecem aspectos positivos do Projeto EMAI, e destacam as sequências didáticas como bem elaboradas com atividades diversificadas, o direcionamento do trabalho docente, a partir da concepção construtivista e sócio interacionista, que favorece a valorização do pensamento do aluno e da criatividade, bem como o desenvolvimento dos conteúdos em espiral. Por outro lado, apontam limitações na prática pedagógica em relação à necessidade de sistematização dos conceitos, ao tempo insuficiente para o desenvolvimento das atividades considerado pela grande maioria das professoras, e na necessidade, na visão das professoras, de um acréscimo de mais situações-problema nas sequências didáticas.

No que se refere ao desenvolvimento curricular na escola, pudemos identificar que a formação desenvolvida, com os professores, tem se constituído de forma direcionada na implementação do currículo prescrito e apresentado, porém percebemos indícios, nas vozes das professoras e da coordenadora, da necessidade de ampliar a formação em uma perspectiva de grupos colaborativos, que podem oportunizar maior autonomia ao professor, permitindo-lhe um olhar diferenciado, sobretudo para o currículo real, buscando a compreensão dos conteúdos matemáticos e das formas de ensinar e aprender.

Os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa nos levam a refletir que o desenvolvimento do currículo compreende uma complexidade de significados relacionados à dimensão política, econômica, social e cultural que devem ser consideradas na definição dos temas e conteúdos relevantes para o ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa contribui para o estudo e reflexão das concepções de currículo que compreendem as diversas instâncias educacionais, além de estabelecer uma boa compreensão sobre a seleção de conteúdos.

Evidentemente que as considerações tecidas nesse trabalho não seriam fortalecidas sem as colaborações dos autores e espe-

cialistas que problematizaram e discutiram os níveis do currículo, em especial Gimeno Sacristán. Os estudos de Pires colaboraram para a análise histórica do ensino da Matemática, observando os efeitos dos currículos e propostas curriculares de Matemática ao longo dos anos, bem como fortaleceu o significado de currículo em espiral, o que permitiu identificar essa característica no Projeto EMAI, como um recurso importante para o aprofundamento dos conteúdos, por ora, compreendido pelos professores como um elemento dificultador, principalmente quanto à sistematização de conceitos, que requer maiores entendimentos e estudos, tendo em vista que o material não evidencia e nem esclarece a ideia de sistematização. Nesse sentido, é importante que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo propicie momentos de revisão do currículo do Projeto EMAI, observando o que dizem os professores a respeito das limitações metodológicas, procedimentais e conceituais, encontradas no material.

Como possíveis reflexões para a Diretoria de Ensino, compreendemos a importância de momentos de formação, caracterizados por meio do Seminário de Boas Práticas dos Anos Iniciais do Programa Ler e Escrever, e Projeto EMAI, entretanto, percebemos que entre os professores, a prescrição ou direcionamento para a produção do vídeo, trouxe um incômodo, indicando assim a possibilidade de apresentação das práticas dos professores por meio de outros instrumentos, como pôsteres, narrativas escritas, materiais de alunos (que também caracterizam práticas de aprendizagem). Nesse sentido, ter maior abertura, promovendo sessões paralelas, por exemplo, do que não foi discutido em ATPC ou que o professor não queira que seja filmado, mas que considera ser um importante registro do trabalho em sala de aula.

Conforme pudemos entender, o desenvolvimento do currículo do Projeto EMAI na “Escola Progresso” está sob a coordenação do professor coordenador, de acordo com os referenciais, tendo como foco o uso adequado do material. Para tanto, a prioridade maior está no estudo do currículo prescrito

e apresentado para maior entendimento das docentes. Contudo, o EMAI concebe a ideia de Grupos de Educação Matemática na perspectiva colaborativa, que favorece a autonomia dos professores, principalmente a partir da própria prática, o currículo real, intervindo sobre ele, pois sabemos que diante do contexto da sala de aula, o currículo não se desenvolve exatamente na forma prevista ou apresentada. Diante de uma perspectiva futura, de colaboração, espera-se que os professores se apropriem do currículo de forma autônoma, que se tenha de fato flexibilidade para as intervenções necessárias, as quais as professoras consideram vitais e autênticas.

Assim, essa pesquisa não se esgota no estudo do currículo, no plano das atividades que serão desenvolvidas pelos professores e alunos no Projeto EMAI, mas no futuro poderá vislumbrar outros espaços da escola, por exemplo, as salas de aula, com a finalidade de compreender como as práticas idealizadas contribuem para a aprendizagem dos alunos, verificando se de fato correspondem às expectativas de aprendizagem previstas no currículo prescrito e apresentado, ou com maior efetividade o estudo das práticas colaborativas na formação continuada.

Contudo, é necessário salientar que, diversas vezes, as políticas de governo, que têm proporcionado ações de formação, apropriam-se do conceito de reflexão sem levar em consideração às condições reais do trabalho docente, sua excessiva carga horária, a propositura de cursos formativos fora do horário de trabalho, ou quando na escola, com uma carga horária reduzida no máximo de 2h horas semanais. Portanto, precisamos avançar no processo de formação continuada.

Diante do exposto, os resultados revelam aspectos positivos como sequências didáticas bem elaboradas com atividades diversificadas; direcionamento do trabalho docente; valorização do pensamento do aluno e da criatividade; conteúdo em espiral. Por outro lado, apontam limitações na prática pedagógica vinculadas

à necessidade de sistematização dos conceitos; tempo insuficiente para o desenvolvimento das atividades; acréscimo de mais situações-problema nas sequências. A formação desenvolvida com os professores no contexto escolar têm se desenvolvido de maneira direcionada na implementação do currículo, porém revelam-se indícios da necessidade de ampliar os espaços de formação numa perspectiva de grupos colaborativos.

REFERÊNCIAS

- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249–305. 1999. Tradução do GEPFPM/Unicamp.
- FISCARELLI, R. B. O. *Material didático: discursos e saberes*. Junqueira&Marin: Araraquara, SP, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 344 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental. Primeiros e Segundo ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/FNDE/CENPEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.
- MOROZ, M.; GIANFALDONI, H.T.A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª Edição, 2006.
- MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. Cap. 18, p. 257-284.
- PIRES, C. M. C. Formulações basilares e reflexões sobre a inserção da Matemática no currículo, visando a superação do binômio máquina e produtividade. Educação Matemática Pesquisa. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 6, n. 2, pp. 29-61, 2004. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/4688> > Acesso em: 05 out. 2014.
- SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”. (1975) *Guias Curriculares*, São Paulo, SE/CERHUPE, 276 p.

- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) *Proposta Curricular para o ensino de matemática*; 1º grau, 3ª ed., São Paulo, SE/CENP. 156 p.
- _____. *Proposta Curricular de Matemática*. São Paulo. SEE. SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 46, de 25 de abril de 2012, que dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas. Diário Oficial Poder Executivo, São Paulo, 27 abr. 2012. Seção 1, p. 18-19.
- _____. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias* / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. – São Paulo: SEE, 2010.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão de Educação Básica. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. *EMAI: educação matemática nos Anos Iniciais do ensino fundamental* / Secretaria da Educação. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. - São Paulo: SE, 2013.
- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica. *EMAI: educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; organização dos trabalhos em sala de aula, material do professor - quinto ano* / Secretaria da Educação. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica. - São Paulo: SE, 2014.
- _____. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – ciclo I*. São Paulo: FDE, 2008.
- _____. *Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental EMAl*. Texto de apoio versão preliminar das expectativas de aprendizagem de matemática (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Versão Preliminar. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB. São Paulo, 2012.
- SILVA, E. S. *Desenvolvimento curricular de matemática nos anos iniciais na perspectiva do professor e do coordenador: um estudo do projeto EMAl de São Paulo*. São Carlos: UFSCar, 2016.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: Esteban, “Maria” Teresa. Zaccur, Edwiges. *Professora pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RELAÇÕES DE GÊNERO, INTERSECCIONALIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Nazareth Moreira Vasconcelos
Fernanda Coelho Liberali

INTRODUÇÃO

Trazemos aqui o relato de um estudo realizado com o objetivo de analisar criticamente os possíveis desdobramentos de uma proposta de formação docente sobre relações de gênero e interseccionalidades. A motivação para a realização deste estudo foi a percepção da dificuldade da sociedade, e consequentemente da escola, em lidar com as diversidades, em especial as que se originam nas diferentes identidades de gênero e orientações sexuais. As relações de gênero são construídas socialmente e, portanto, permeadas por relações de poder, fazendo com que as diferenças gerem desigualdades e resultem em violência contra as mulheres e contra pessoas LGBTI, que historicamente têm seus direitos negados. Nesse contexto, as meninas, mulheres e pessoas LGBTI negras, pobres e subalternizadas sofrem com o machismo, mas também com outros tipos de opressão, o que faz com que seja necessário utilizar gênero como uma categoria de análise na perspectiva da interseccionalidade, para compreender como diversos tipos de opressão operam simultaneamente sobre a vida das pessoas.

A escola carrega em si a possibilidade de combater o preconceito e as desigualdades produzidas historicamente, mas, para isso, é imprescindível que educadores e educadoras sejam formados/

as para olhar com estranheza para estereótipos instituídos. Com base nisso foram realizados diversos encontros formativos, que se constituíram como objeto de análise deste estudo, com profissionais de duas escolas municipais de Ensino Fundamental de São Paulo¹. A proposta de formação foi elaborada pautando-se nas ideias de autores e autoras que pensam a formação docente em uma perspectiva crítica e reflexiva, bem como nos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, fruto dos trabalhos de Vygotsky (1934/2007), Leontiev (1978/2004) e Engeström (1987). Foram tomados como base também os estudos de gênero e interseccionalidades, que deflagram como as desigualdades de gênero foram/são produzidas.

A metodologia utilizada foi a da Pesquisa Crítica de Colaboração, que atribui à linguagem o papel mediador e constitutivo das relações humanas e tem a premissa do diálogo e do estabelecimento de compromisso com a transformação da realidade. Os dados foram produzidos por meio de três procedimentos: questionários entregues às pessoas participantes; coleta de dados nos documentos institucionais das escolas e transcrição da gravação dos encontros formativos. A análise dos dados se baseou nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, pertinentes ao processo reflexivo.

RELAÇÕES DE GÊNERO, INTERSECCIONALIDADES E EDUCAÇÃO

Falar sobre as relações de gênero demanda, necessariamente, ressaltar a importância dos movimentos feministas, que surgiram para deflagrar a dor da opressão vivida pelas mulheres ao longo dos tempos e defender a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Esses movimentos foram cruciais para o desenvolvimento do conceito de gênero, que se deu com base nos estudos de diversas

1 O estudo completo pode ser lido em: VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira. Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21747> Acesso em: jan/2019.

mulheres que passaram a compreender que há diferença entre os aspectos biológicos e sociais dos seres humanos e que as formas de ser e de agir são determinadas culturalmente e não biologicamente. Com as novas produções científicas em andamento, protagonizadas pelas mulheres, foi possível começar a combater, por meio das ciências, os discursos hegemônicos que sempre contribuíram para o fortalecimento do patriarcado. Foi esse novo arcabouço teórico que contribuiu para o desenvolvimento do conceito de gênero.

De acordo com Nicholson (2000), é possível resumir em três categorias as formas com que o conceito de gênero pode ser entendido e utilizado, sendo elas o determinismo biológico, o fundacionalismo biológico e o construcionismo social. A primeira significa explicar os fenômenos como sendo unicamente derivados de “fatores biológicos”, como por exemplo afirmar que toda mulher deseja ser mãe ou que todas têm instintos maternos, pelo simples fato de terem um útero. A segunda categoria, do fundacionalismo biológico, alia os fatores biológicos aos sociais, no sentido de “personalidade e comportamento”, porém segundo Telles (2005) “essa forma de entender o gênero não explica as diferenças existentes entre as mulheres (e os homens) em sua intersecção com outras categorias como classe, raça, idade”, sendo um modo essencialista de explicar, por entender que “as características das mulheres são comuns, independente do contexto em que estão, que existe uma essência feminina” (p.48). Já a terceira categoria, a do construcionismo social, ganha força na década de 1980 e entende gênero como uma construção social, cultural e histórica (NICHOLSON, 2000). É esta categoria que se coaduna com a forma mais atual de utilização do conceito de gênero, abraçada por diversas/os estudiosas/os feministas e por este estudo.

A historiadora estadunidense Joan Scott (1995) sinalizou que “as feministas não somente começaram a encontrar uma voz teórica própria; elas também encontraram aliados/as acadêmicos/as e políticos/as” (p. 85), fazendo com que um olhar de gênero passasse a ser lançado para as ciências de maneira geral. Isso viabilizou a

formação e ampliação de teorias que distinguem o sexo biológico da construção social dos gêneros, lançando luz também sobre as questões referentes à sexualidade. Trazendo grandes contribuições para essas discussões, Scott (1995) concebe gênero como “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (p. 75) e como uma “forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais” (p. 85). Isso significa dizer que, ao considerar que os gêneros são construídos de forma sócio-histórico-cultural, afirma-se que existe uma ideologia que, de diversas formas, se impõe entre os elementos que constituem os gêneros (e a sexualidade) e que contribui para a manutenção das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres e pelo patriarcado. Por meio da percepção das relações de poder presentes nas relações de gênero, passou a ser possível compreender gênero como uma “categoria útil de análise histórica” (SCOTT, 1995, p. 71), uma forma de analisar permeada pela percepção de que vivemos sob a égide de um cânone que determina quais são as características de um sexo e de outro, estipulando, com base nessa determinação, quais são as maneiras de agir pertinentes a cada um/a, quais são os direitos de cada um/a e os espaços que cabem a cada um/a ocupar (SALZSMAN, 1992).

Sob influência da visão de Foucault (2008), Scott (1994) sinaliza que gênero é um saber, uma percepção sobre as diferenças sexuais, que hierarquiza tais diferenças, fazendo com que sejam vistas de forma engessada, binária. A autora elucida que havendo, aí, uma indissociabilidade entre saber e poder, isso revela que as relações de gênero são perpassadas por relações de poder, sendo, então, gênero uma forma primária de dar sentido a estas relações. Não há negação por parte da autora a respeito da diferença existente nos corpos sexuados; a questão que se coloca são os significados culturais construídos para essas diferenças, que as coloca em posições hierárquicas. Nas palavras da autora:

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou

implemente diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. (p. 13)

Sendo assim, a utilidade analítica de gênero desenhada por Scott (1995), já mencionada acima, reside na possibilidade de aprofundamento nos sentidos e significados socialmente construídos sobre masculinidade e feminilidade, e a possibilidade de transformar essas identidades, masculina e feminina, não em categorias fixas dadas a priori, mas sim em perguntas. Tal aprofundamento permite compreender todo um universo de relações sociais, especificamente as que foram/são estabelecidas entre homens e mulheres. Nesse sentido cabe ressaltar que é necessário relativizar o nosso entendimento do que é ser homem e do que é ser mulher, em vez de inserir estes conceitos em uma categoria já dada, percebendo a forma como o entendimento sobre os corpos, a sexualidade e o próprio conhecimento acerca de fatos biológicos são “generificados”, isto é, não são fatos ilibados, dados pela natureza e imutáveis, mas sim construídos social, histórica e culturalmente.

Partindo da premissa de que as masculinidades e feminilidades são forjadas por meio das relações de poder estabelecidas socialmente e que esse processo tem relação intrínseca com o processo de colonização ao redor do mundo, como apontado por Weeks (2016) e Connell (1995), como é possível que a discussão racial e de classe tenha ficado de fora de muitos estudos feministas e LGBTI? Ao longo da consolidação destes movimentos sempre houve reivindicações das mulheres negras (e pessoas LGBTI negras) que não se sentiam contempladas, pelo contrário: sentiam que suas pautas eram absolutamente invisibilizadas. A demanda do feminismo negro, das pessoas negras LGBTI e das feministas latinas e de outros países considerados de terceiro mundo sempre foi a de romper com o universalismo etnocêntrico e com o colonialismo discursivo (LABA, 2008), que coloca todas as pessoas no mesmo lugar e categoria, de modo a romper também com o silenciamento

sobre o racismo e as desigualdades, promovido por muitas das feministas brancas. É no bojo dessas reivindicações que nasce o conceito de interseccionalidade.

A perspectiva interseccional, segundo Crenshaw (2004), objetiva pautar as questões raciais nas discussões sobre relações de gênero e direitos humanos, bem como propor um olhar para as questões de gênero nas discussões acerca de raça e direitos humanos. De acordo com a autora, a interseccionalidade “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (2002, p. 177).

É importante frisar que a perspectiva interseccional não trata de hierarquizar diferentes eixos de subordinação (como gênero, raça, classe, sexualidade, etc), colocando um ou outro como “mais importante”. Trata-se de compreender como é que as diferentes estruturas de poder por trás desses eixos interagem entre si na vida das mulheres. Collins (2000, 2016) nos chama atenção para o fato de que os eixos raça, classe e gênero (e as relações de poder que lhes são inerentes), interseccionados, acabam por estruturar todas as relações na sociedade. A grande pauta aqui preconizada é de propor a reflexão acerca de como levar a discussão de gênero para as periferias (onde se localizam as escolas em que o estudo foi realizado e onde muitas vezes não há identificação com o feminismo de maneira geral), para as meninas e mulheres negras, não negras, lésbicas, heterossexuais (e para os meninos e homens – que também não são categorias únicas e estanques -, já que é preciso trazê-los para este debate também), sem que suas pautas sejam invisibilizadas e de forma que possam falar por si.

Os encontros formativos propostos com este estudo buscaram fomentar a construção de novos sentidos e significados² acerca

2 Vygotsky (2005), em sua teoria do pensamento e linguagem, define que o significado está ligado à parte que pode ser mais invariável e canônica no signo/palavra. Já o sentido está relacionado às múltiplas interpretações, atribuídas aos significados por parte dos sujeitos. O autor ressalta que os sentidos podem ser enriquecidos a partir do contexto em que são produzidos. Isso significa que

desses sujeitos historicamente invisibilizados, o que demandou a busca por referenciais teóricos que embasassem a formação docente numa perspectiva reflexiva e crítica. Antes de tratarmos sobre formação docente, porém, é imprescindível explicitar de que forma a área da Educação passou a ser entendida como um importante meio para se chegar às mudanças almejadas no que se refere às relações de gênero e interseccionalidades.

O inter cruzamento entre os estudos sobre relações de gênero, combate ao racismo e valorização da diversidade e a área da Educação se deu com a pressão dos movimentos sociais, a partir do entendimento de que a escola é um lugar privilegiado de construção de saberes e aprendizagens. Partiu-se do entendimento também de que é um lugar privilegiado do exercício de práticas discursivas que reproduzem a lógica de poder presente na sociedade. Auad (2014) ressalta que “o trabalho de conformação que tem início na família encontra reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se comportar, de se expressar e, até mesmo, de preferir” (p. 32). Foi nesta perspectiva que diversos/as estudiosos/as passaram a abordar em suas produções e estudos a relevância de pautar questões de gênero, sexualidade, racismo e diversidade na Educação, com vistas a combater a reprodução de discursos hegemônicos. Paralelamente a isso (e muitas vezes em decorrência disso), os governos foram sendo pressionados a elaborar políticas educacionais para garantir que as questões de gênero e étnico-raciais passassem a fazer parte das pautas educacionais e do planejamento de políticas públicas, algumas das quais serão evidenciadas abaixo.

Em 1990 o Brasil foi signatário da “Declaração mundial sobre educação para todos”, que determinou, entre outras coisas, que: “A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo edu-

uma palavra ou expressão podem ser concebidas de diferentes formas, por diferentes pessoas, ainda que a elas haja um significado atribuído de forma generalizada. Liberali (2009) afirma que o sentido é entendido sempre num determinado contexto histórico e que no movimento dialético do sentido para o significado, novos sentidos são produzidos.

cativo” (WCEFA, 1990, p. 4). Nesse mesmo ano o Governo Federal cria o “Programa Nacional de Direitos Humanos”, que acolhe reivindicações antigas do movimento feminista, como a “inclusão de educação/orientação sexual no currículo escolar; o combate ao sexismo no currículo escolar, especialmente nos livros didáticos” (ROSEMBERG, 2001, p. 188-189).

No ano de 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelo Ministério da Educação (MEC). Embora passível de críticas, a publicação do material, contendo orientações curriculares em que a sexualidade aparece como tema transversal a ser trabalhado nas escolas, é um marco no que se refere à discussão sobre gênero e educação. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). O volume sobre sexualidade apresenta importantes considerações aos educadores e educadoras sobre matriz da sexualidade, relações de gênero e orientação sexual (BRASIL, 1997).

Em 2001, a UNESCO promoveu a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. O Brasil levou a maior delegação do mundo para essa Conferência, que foi um marco nas discussões sobre racismo e outras formas de preconceito no cenário internacional. Tornando-se signatário do Plano de Ação resultante dessa Conferência, o Brasil “reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho” (GOMES, 2012, p. 739). Um dos principais desdobramentos da Conferência aqui no país foi a criação do Estatuto da Igualdade Racial (GOMES, 2011, 2012).

Em suma, ao longo dos anos, com a pressão dos movimentos sociais, o debate sobre a necessidade e importância de se discutir relações de gênero e racismo no universo escolar foi avançando. Tais avanços fizeram com que muitas pessoas, que compreenderam a importância do trabalho com essa temática na escola, direcionassem suas práticas docentes para o combate à violência de gênero

e à discriminação racial. Como uma onda reacionária, no entanto, passamos a presenciar diversos retrocessos e forte atuação de movimentos conservadores ligados a grupos religiosos fundamentalistas, como o “Escola sem partido” (ESP) e o Movimento Brasil Livre (MBL). Esses grupos têm atuado fortemente no Poder Legislativo de nosso país e seus membros não medem esforços para cercear professores e professoras que ousam promover o debate crítico em suas aulas. Muitas escolas têm sido alvo constante de violência e ataques desses movimentos conservadores, que buscam caracterizar como doutrinação ideológica práticas pedagógicas de profissionais que ousam sonhar com um mundo diferente do atual, voltadas para o combate aos preconceitos.

Um dos principais desencadeadores da grande celeuma acerca do trabalho com a temática das relações de gênero na escola foi o material educativo “Escola Sem Homofobia”, que seria impresso e distribuído nas escolas de Ensino Fundamental do país. Além de material impresso, seriam distribuídos vídeos e boletins informativos, que auxiliariam as escolas a desenvolverem ações de combate à homofobia. O material, no qual foram investidos quase 2 milhões de reais, acabou por ser vetado pelo Governo Federal no ano de 2011, cedendo às pressões realizadas pelos movimentos conservadores, que passaram a nomear o material de “Kit Gay”, dizendo que o mesmo intencionava ensinar a promiscuidade para as crianças. O fato teve grande repercussão na mídia em todo o território nacional (VIANNA, 2015). A distribuição do referido material seria um desdobramento do Programa Brasil Sem Homofobia, criado pelo Governo federal em 2004. Entre os diversos objetivos do Programa, estava o de promover “valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, recomendando ações para a educação, como a formação contínua para docentes com a temática de “gênero, sexualidade e homofobia” (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 91,).

No ano de 2014 foram travados verdadeiros “cabos de guerra”, puxados pelos movimentos conservadores, na ocasião da aprovação

dos Planos Municipais de Educação de muitos municípios brasileiros. Esses movimentos reivindicavam que fossem retiradas dos planos toda e qualquer menção às questões de gênero, alegando que as escolas estavam buscando implantar uma suposta ideologia de gênero para todas as crianças e jovens. Passaram a vender à população a ideia de que o empenho de educadores em deflagrar e combater as violências de gênero na sociedade e na escola é o mesmo que ensinar homossexualidade e/ou a transexualidade às crianças. Reis (2016) afirma que “segundo quem segue essa linha de pensamento, as consequências da “ideologia de gênero” também incluiriam a perversão sexual das crianças e a destruição da família tradicional” (p. 118). Por não aceitarem a igualdade de direitos entre homens, mulheres e população LGBTI, esses movimentos afirmam que dizer que todas as pessoas têm direito de serem o que quiserem e exercerem sua sexualidade como quiserem, é o mesmo que fazer uma doutrinação ideológica.

Diante das opressões que cotidianamente vivenciamos e/ou assistimos em nossa sociedade, em especial no que se refere às relações de gênero e suas interseccionalidades, e diante de um conhecimento científico que não é neutro, mas sim permeado por relações de poder, não podemos nós, educadores e educadores, assumirmos uma postura de neutralidade. É preciso que assumamos uma postura política, no sentido de estarmos engajados/as na luta contra as opressões. Nas palavras de Freire (2000), dizer que é impossível mudar o mundo é coisa de quem “por diferentes razões aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda e fraqueja, a capacidade de resistir” (p. 40-41).

É preciso resistir! Não podemos abraçar o discurso da impossibilidade de mudança; é o desejo de mudar o mundo, a utopia, que precisam reger nosso fazer pedagógico. Para Freire (2000, 2003), utopia e esperança são indissociáveis e se ancoram na compreensão crítica da realidade. Elas desencadeiam a ação humana e o

engajamento, impulsionam o movimento da atividade transformadora. É tomando como base os ideais libertários de educação, tão difundidos e promovidos nas ideias de Paulo Freire e de outros/as autores/as que foi pensada a proposta de formação que foi objeto deste estudo.

FORMAÇÃO DOCENTE

A linguagem, como artefato cultural, é permeada por relações de poder (FOUCAULT, 2013) e ela também é elemento constitutivo das identidades (MOITA LOPES, 2002). Sendo assim, para produção de novos sentidos e significados e para qualquer mudança que se pretenda inferir nas práticas e discursos preconceituosos no que se refere às questões de gênero e interseccionalidades, há que se passar, necessariamente pela linguagem, pelo combate aos discursos hegemônicos. É nesse sentido que se delineou a importância de pensar a formação docente na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH).

De acordo com Liberali (2015), que se baseia nas ideias de Vygostky, Leontiev e Bakhtin, na perspectiva sócio-histórico-cultural “os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade” (p. 19). Com base no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, Vygotsky (1934/2007) entende que a consciência é construída por meio de relações sociais intermediadas por artefatos culturais (a linguagem, por exemplo), compreendendo que há inferências de questões sociais, históricas e culturais no desenvolvimento humano e considerando que a própria pessoa tem participação ativa em seu processo de aprendizagem. O autor, com base nas ideias marxistas, aponta que a pessoa interfere e muda o meio em que vive ao mesmo tempo em que é também modificada por parte deste mundo, num movimento dialético.

Sendo assim, a TASCH se baseia no pressuposto vygotskyano de que as pessoas aprendem por meio da interação. Liberali (2015) segue ressaltando as ideias de Vygotsky, que afirma que nas ativi-

dades diversas em que as pessoas se envolvem, há a possibilidade de desenvolverem a si próprias, aos outros/as e a sociedade. De acordo com Leontiev (1978/2004), para se engajar numa atividade, no entanto, é necessário um motivo, algo que mobilize a pessoa, uma necessidade que tenha brotado na realidade vivida, a partir da qual se constroem objetos idealizados que movem as ações das pessoas envolvidas, levando à concretização da atividade. Considerando que a proposta dos encontros formativos se originou do desejo e da necessidade de efetuar mudanças em possíveis situações de preconceito por parte das escolas, já foi estabelecido, aí, o motivo necessário para engajamento das pessoas participantes na atividade de formação que, para alcançar seu intento, deveria, necessariamente, lançar mão de artefatos culturais linguísticos para viabilizar e mediar a interação entre participantes.

Liberali (2015) ressalta que a formação docente nesta perspectiva “almeja transformações por meio da linguagem, das condições de injustiça dentro das quais os sujeitos circulam” (p. 16). As ideias da autora conversam com as de Moita Lopes (2002), que afirma que “em uma sociedade na qual a desigualdade é tão flagrante, esse foco na promoção da transformação social por meio da educação linguística parece ser essencial” (p. 55). Com base nos pressupostos da TASCH, é viável pensar a formação crítica de professores/as como um modo de possibilitar que as pessoas sejam menos egoístas e mais colaborativas, passando a pensar além de única e exclusivamente em suas próprias demandas (LIBERALI, 2015).

Pensando a formação docente na perspectiva da TASCH, é possível coadunar as ideias de alguns autores/as, que também pensaram a formação de uma maneira crítica e reflexiva. Pérez Gómez (1998), por exemplo, dá destaque para a ideia de professor/a reflexivo/a, com a valorização do conhecimento que cada participante traz como contribuição ao grupo, buscando por meio do diálogo constante a mobilização das pessoas, a fim de refletirem coletivamente sobre a própria prática.

Nesse sentido, Placco e Souza (2015) afirmam que o grupo se torna espaço de configuração, onde as trocas afetivas e cognitivas possibilitam a construção de uma rede de significados, que mobilizam a revisão de si mesmo. As autoras, ao se referirem à subjetividade como um dos elementos de fundamental importância na aprendizagem do adulto/a professor/a, compreendem que é na interação com o grupo que a ressignificação acontece. Para isso é necessário que quem conduza a formação favoreça a expressão da subjetividade e o compartilhamento de sentidos, que podem possibilitar o autoconhecimento e levar a mudanças na forma de perceber a si e as outras pessoas. De acordo com as autoras, quem forma também se ressignifica nesse processo. Em outra ocasião, Placco, juntamente com Silva (2008), afirma que vivemos em tempos que demandam um novo modo de ser e agir por parte das pessoas e isso implica em novos modos de pensar a formação docente. Um desses novos modos pode ser o da perspectiva de reconstrução social, apontado por Pérez Gómez (1998).

Esta perspectiva é dividida pelo autor em dois enfoques: de crítica e reconstrução social e de investigação-ação e formação de professor/a para a compreensão. No primeiro se desenvolve “a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva para transformar a injusta sociedade atual” (p. 373). Pérez Gómez afirma que Giroux é um dos autores que defendem abertamente este enfoque. Segundo Giroux (1997), a ação do/a educador/a crítico/a deve tornar o pedagógico mais político, desenvolvendo uma postura crítica que fomenta no/as educandos/as a vontade de lutar contra as injustiças sociais, políticas e econômicas, de modo que se humanizem fazendo parte dessa luta. Foi tomando como base essa ideia de Giroux que se propôs, com este estudo, uma formação que buscasse interferir diretamente nas situações de injustiça que acontecem na escola em decorrência das opressões de gênero, da homofobia e do racismo.

O segundo enfoque da perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social, apontado por Pérez Gómez (1998), é o da investigação-ação e formação de professores para a compreensão. Neste enfoque a atuação docente é percebida como “um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos/as” (p. 379).

Nessa mesma direção, há um autor, Smyth (1992), que define quatro ações fundamentais no processo reflexivo: descrever – o que eu faço?; informar – qual o significado do que eu faço?, qual a fundamentação para minhas ações?; confrontar – como cheguei a ficar assim? e reconstruir – O que fazer para agir diferente? Ao definir o que é reflexão, Liberali (1999) aponta que é um processo em que as pessoas têm a possibilidade de rever conceitos cristalizados, quando entram em contato com outras possibilidades a respeito desses conceitos. O contato com outras possibilidades promove a estranheza do que está sendo estudado, levando ao confronto. O intuito dos encontros foi, então, possibilitar o confronto entre as concepções já (pré) estabelecidas a respeito das relações de gênero e interseccionalidades e as apresentadas nos encontros, fomentando, assim, o processo reflexivo. É importante frisar, aqui, que não se tratou de desenvolver uma proposta de formação prescritiva e com viés moralista, de culpabilização, mas sim uma proposta reflexiva.

COLABORAÇÃO COMO FOCO: A METODOLOGIA

Considerando a delicadeza e complexidade da temática trabalhada nos encontros formativos, que envolve discursos permeados por relações de poder engendradas na sociedade (FOUCAULT, 2013), foi primordial que a escolha metodológica se delimitasse primando por um viés colaborativo, no sentido de problematizar discursos. A intenção foi a de promover a reflexão, que pode mobilizar as

peças a construírem novos sentidos e significados (VYGOTSKY, 2005), impulsionando-as a se modificarem e ao mundo. Foi nessa perspectiva, de colaborar para a constituição de uma sociedade mais justa, ou minimamente de práticas escolares mais justas, que a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) se mostrou como o caminho metodológico ideal para a realização do estudo aqui apresentado.

A PCCol se baseia nos pressupostos da TASCH, compreendendo a constituição sócio-histórico-cultural dos discursos. Magalhães (2012), com base e ampliando as discussões de Vygotsky, ao discorrer sobre a PCCol, sinaliza a importância de que as escolhas metodológicas atribuam à linguagem o papel mediador e constitutivo das relações humanas, nos mais diversos contextos. A autora evidencia que o eixo central desta metodologia é a mudança das formas de agir nos contextos escolares, tendo como pauta questões de justiça social.

Esta metodologia, de acordo com Liberali, Santos e Lemos (2012) é “crítica, porque possibilita aos participantes espaços de reflexão e elementos para a (re) construção de seus discursos e de suas ações [...] e colaboração porque busca problematizar as práticas cotidianas, procurando repensar e ressignificar” (p. 97). Ela tem a premissa do diálogo e o estabelecimento de compromisso, entre participantes, com a transformação da realidade, havendo intervenções do/a pesquisador/a no campo em que realiza a investigação, com vistas a possibilitar mudanças. Para propor a reflexão sobre mudanças das condições históricas, políticas e sociais das formas de pensar e agir no universo escolar, Liberali (2006) afirma ser necessária a criação de um lugar para que os/as participantes possam aprender a observar, analisar e organizar a linguagem.

Ao longo da formação proposta foram utilizados diversos recursos, como vídeos e imagens amplamente divulgadas pelas mídias e redes sociais com a temática a ser abordada, como disparadores para fomentar as discussões realizadas a cada encontro. A escolha

dos disparadores foi realizada com base na necessidade de gerar conflitos, tensões, contradições e questionamentos, oriundos dos divergentes pontos de vista que poderiam surgir, o que, nas palavras de Liberali, Santos e Lemos (2012), “são elementos fundantes do processo crítico-reflexivo e, por conseguinte, desencadeadores das possíveis transformações” (p. 100). Objetivou-se, com isso, realizar o intento da PCCol, instaurando um processo dialético, com revezamento dos/das participantes que ocupavam posições “ora de ouvinte ora de locutor, no fluxo dialógico da linguagem” (p.102).

O estudo foi realizado em duas escolas municipais de Ensino Fundamental, localizadas em um bairro da região Noroeste do Município de São Paulo. O bairro tem aproximadamente 6,21 quilômetros de extensão e conta com cerca de 42.524 habitantes, distribuídos em por volta de 12.690 domicílios, de acordo com dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), de 2010. Em uma das escolas participaram 23 pessoas, sendo 3 da equipe gestora e o restante docentes e na outra escola participaram 10 pessoas, sendo 1 da equipe gestora e 9 docentes. Os encontros formativos se deram nos horários coletivos denominados como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), sendo realizados 10 encontros em cada uma das escolas. Para produção e coleta de dados, os encontros foram gravados e transcritos. As pessoas responderam, ainda, questionários para que se identificassem e respondessem algumas questões sobre a temática das relações de gênero e interseccionalidades, tendo sido analisados também alguns documentos institucionais para observar se em algum momento a temática proposta já havia sido trabalhada.

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO

Os encontros formativos foram divididos em três eixos: conceitualização de gênero na perspectiva do construcionismo social; interseccionalidades; sexualidade e a falácia da ideologia de gênero. Para ilustrar um pouco como se deu o processo reflexivo ao longo

da formação, traremos um recorte de um dos momentos vivenciados, em atividade proposta no eixo das interseccionalidades.

Foi solicitado às pessoas participantes que listassem ao menos sete mulheres negras, que fossem tidas como referências, cujos nomes tenham sido sempre abordados pela escola. Após essa solicitação se passaram diversos minutos de silêncio, até que surgissem alguns nomes, que não chegaram a cinco. Citaram celebridades como a cantora norte-americana Beyoncé, por exemplo. A ativista, também norte-americana, Angela Davis, foi citada, porém ao ser questionado se ela era uma pessoa cuja história era constantemente evidenciada na escola, deixou de constar na lista. Depois de solicitado que discorressem sobre a lista, as pessoas passaram a debater a questão:

P1: Eu acho que as meninas negras, elas acabam sendo branqueadas, sempre tem os comentários. Se a menina é boa, por exemplo, ela não é negra, ela é mais clarinha ou um pouco mais escura. Até estava comentando com a colega em relação à beleza, sempre quando é uma mulher e bonita e é negra ela nunca é uma mulher bonita e sim uma negra bonita. Então isso acaba pegando e a gente percebe que não tem representatividade na mídia, até nos livros não trazem. Elas tentam se branquear mesmo. Quando pergunta, é até uma temática bem difícil de ser trabalhada na sala, porque às vezes a gente tem caso de não se verem como negros, até pela força desse racismo estrutural. Ser negro é difícil e a pessoa tenta branquear a situação [...]

P2: No Fundamental II, que a gente tem que fazer algumas discussões, a gente percebe que elas não se identificam como negras e realmente elas vão procurando padrões de beleza, principalmente com relação ao cabelo [...] sempre na questão do branco mesmo. Elas têm dificuldade. É algo que tem que ser trabalhado sim na escola, mas a gente observa e também entende o porquê dessa dificuldade sim. É histórica [...]

P3: Essas meninas negras, tanto eu como todas as outras, aprendemos que o branco é valorizado, que o bonito é o branco. E a gente

continua ainda reproduzindo isso. Então acaba sendo natural que seja dessa forma. [...]

P4: É um padrão que é colocado para nós e precisa ser trabalhado isso e estudado. Precisamos ir fundo em buscar conhecimento [...]

Formadora: E como a gente faz para que as nossas meninas negras, desde crianças, estejam em paz com seu reflexo no espelho e não cresçam se odiando ou sendo odiadas?

P5: [...] Eu tenho acompanhado alguns programas infantis e você não vê criança negra. Tem um programa que ela assiste que é de auditório e às vezes eu procuro, para ver se tem e nem um de cabelo encaracolado. A questão dos brinquedos mesmo, você vai comprar uma boneca e quando chega é difícil você ver uma com a pele negra, hoje em dia pode até ter mais, mas é bem reduzido em relação ao loirinho. Essa questão de se sentir representado é uma coisa que tem que ser embutido desde a infância, desde muito pequeno.

Formadora: Será que gente, na escola, não tem responsabilidade nessa questão de representatividade?

P6: Acho que a gente aprende, a gente não aprendeu. Não acho que porque a gente não aprendeu, não vai ensinar. O que eu vejo em parcelas mínimas, mudou bastante coisa de quando eu era estudante, mas foi muito pouco. Mas por quê? Porque nós não trazemos. A menina já não se aceita e em que eu a ajudo? Em nada! A partir do momento que eu concordo com ela pintar o desenho de lápis rosa dizendo que é o lápis cor de pele, eu não estou ajudando ela na construção. Ela não está se vendo no desenho e não se vê na vida. Ela não tem referência na mídia, mundo e dentro da sala de aula, eu também não trago nenhuma referência para ela. Eu acho que primeiro passo vem da gente. Não é porque eu não sei, não aprendi e não tive referências que eu não tenho que buscar para os meus alunos. Falo por mim. No começo do ano eu solicitei para Mara aquele giz cor de pele. Tem vários tons de pele. Eu trabalhei com eles o ano passado e eu vi isso muito no sexto ano. As alunas no sexto ano não se identificavam com cor de pele, era o rosinha, era o marrom claro e muitas das vezes não se reconhecem. Elas não querem se reconhecer porque aquilo não é bom. A sociedade

não traz aquilo como bom pra ela. Não vão querer ser algo que as pessoas não valorizam. Ela tenta sim, de qualquer maneira, alisar o cabelo dela, tenta se ver no outro porque o do outro é melhor. A boneca é melhor porque ela não vê uma boneca pra ela, não vê uma roupa pra ela, não vê nada que a represente. As histórias que a gente conta para elas, não é da princesa africana, conta histórias reproduzidas pela Disney. Então tudo começa pela gente. Ela não tem referência em casa? A mãe dela não dá referência pra ela, mas também a gente não traz nenhuma.

A questão é da desconstrução mesmo, do nosso preconceito, das nossas limitações. Se a criança não tem é porque não acha em lugar nenhum.

P7: Com relação ao que a gente faz na escola. A questão do racismo é tão urgente, tão grave que acho que a escola não acompanha com mais intensidade, e deveria acompanhar a sequência das ações. A escola trabalha muito com aquilo que está por vir. Formação, estar ali preparando a criança e tal. Eu tenho algumas questões, que deveriam ser tratadas no mundo real de uma forma muito objetiva que a escola não pode fazer. Se a gente pensar o porquê, de onde surgiu, de onde vem o racismo: ele vem da escravidão. Escravidão é a base do capitalismo. Então sem atingir o sistema é discussão atrás de discussão sem ação pontual. Difícil uma lei no Brasil que criminalize o racismo e o preconceito, né? Teria que ter mais que isso. Como na escola a gente vai... É assim na vida real, o que a gente deve fazer é calar o racista e não convencê-lo de que ele não deve ser racista. Alguém racista não vai, ele tem todo um sistema que dá aparato a ele ser racista. É bem complicado a gente dentro da escola fazer isso. A vontade que a gente tem é dizer: "meu, se alguém for racista contigo vai pra cima dele, não conversa, vai pra cima, mas você não vai conseguir calar com as palavras. Tem que agir. A humanidade agiu contra você fisicamente". A escola tem esse embate. A gente tem que tratar essa questão sim, não temos o mecanismo para tratar essa questão.

Formadora: Será que garantir a representatividade não é um mecanismo? O que vocês acham?

P7: Eu acredito que sim, tenho observado muito isso. Alguém falou do cabelo. A relação com o cabelo já está mudando.

O silêncio inicial das pessoas participantes, diante do questionamento da pesquisadora na atividade proposta, mostra que as mulheres negras que têm importância na história brasileira, ou nas artes, ou na literatura, etc., na escola “não falam”. Não falam, pois não são retratadas, não são evidenciadas, não são referência no contexto escolar. A primeira constatação que podemos fazer, a partir da atividade descrita acima, é a de que, de fato, como afirmou Spivak (2010), as pessoas subalternizadas não podem falar, por terem suas vozes silenciadas pelas instituições, que menosprezam seus saberes.

A pergunta, no espaço de formação, conforme apontam Placco e Souza (2015), pode se constituir num potente artefato para originar o movimento, na busca por respostas. No caso do diálogo apresentado acima, é possível perceber que a pergunta feita, sobre quais mulheres negras eram referenciadas na trajetória escolar, provocou a reflexão das pessoas. As falas demonstram que, ao mesmo tempo em que se expressavam, refletiam também sobre as possíveis consequências do fato de as meninas negras não se verem representadas positivamente. Isso está ilustrado na fala de P4, por exemplo: *“Ela não está se vendo no desenho e não se vê na vida. Ela não tem referência na mídia, mundo e dentro da sala de aula, eu também não trago nenhuma referência para ela”*. Essa constatação, de que a escola não traz referências para as meninas negras, nos faz ver a relevância do que foi elucidado por Crenshaw (2002), ao salientar a importância de uma visão interseccional quando falamos de gênero, raça, classe, sexualidade e outros eixos de subordinação.

Ao tratar sobre a formação docente na perspectiva da reflexão para a reconstrução social, Pérez Gómez (1998) ressalta que nessa perspectiva há a reflexão acerca do contexto em que o ensino ocorre, de modo a facilitar a emancipação das pessoas envolvidas no processo educativo. Considerando essa premissa, é possível afirmar que a atividade descrita acima possibilitou aos/às participantes uma análise acerca do racismo e da falta de representatividade no contexto escolar, contribuindo de algum modo para nortear a

busca por ações que visem à emancipação. Giroux (1997) aponta que educadores críticos/as devem politizar sua ação pedagógica e compreender o racismo engendrado nas práticas escolares é um grande passo para que essa politização aconteça.

Conforme vislumbrado no recorte acima, foi possível perceber o movimento dialético, nas trocas e discussões ocorridas ao longo dos encontros formativos, entre as pessoas participantes. Foi esse movimento dialético que promoveu o compartilhamento e a negociação de sentidos e significados, bem como a construção de novos, em diversos momentos. Por parte de uma das escolas, houve a solicitação de mais encontros formativos, que fossem mais direcionados para o trabalho com a temática das relações de gênero e interseccionalidades em sala de aula. Essa demanda traz um dado importante a respeito da formação oferecida: embora tenha possibilitado o entendimento, por parte das pessoas participantes, de que para combater preconceitos é preciso trabalhar com a temática da formação na escola, não possibilitou a mobilização para pensar em ações concretas para o trabalho em sala de aula.

Analisando criticamente os desdobramentos da formação proposta com este estudo, foi possível perceber que sim, é possível uma formação sobre relações de gênero e interseccionalidades, realizada nos momentos de formação contínua das escolas, contribuir para a construção de novos sentidos e significados declarados sobre essa temática. A fala das pessoas participantes, ao longo dos encontros, mostrou que, à medida que se expressavam e debatiam com colegas, refletiam e repensavam a si e suas atitudes, adotando uma postura de reconhecimento de quais são/eram suas responsabilidades diante da propagação de estereótipos e preconceitos. A análise também revelou, no entanto, que se buscamos a formação de profissionais que ajam, efetivamente, em prol de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, é necessário mais do que promover a construção de novos sentidos e significados declarados: é preciso mobilizar para que se tornem agentes efetivos de mudança.

Finalizamos este estudo realizando a reflexão de que a formação é um processo longo e contínuo, o que significa que nem sempre é possível “colher frutos” imediatos, ou seja: não seria possível, em uma única proposta de formação, resolver todos os preconceitos que têm lugar na sociedade e os que acabam, conseqüentemente, adentrando os muros da escola. Para direcionar as práticas para a mudança almejada, é necessária a articulação de todos e todas, o que demanda buscar percursos formativos que promovam o diálogo, mas que promovam também o engajamento para agir em sala de aula, de modo a barrar o avanço conservador e fundamentalista, que tem buscado solapar tudo o que já foi construído e conquistado com relação à igualdade de gênero e igualdade racial.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. Igualdade de gênero e co-educação: Reflexões necessárias para a construção da democracia. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (Orgs.). *Diversidade e educação: Intersecções entre corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia*. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nova York: Routledge, 2000.
- _____. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.
- CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- _____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *VV. AA. Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.
- ENGSTRÖM, YRJÖ. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- _____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.
- _____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.
- LABA, Vanessa Vazquez. Las contribuciones del feminismo poscolonial a los estudios de género: interseccionalidad, racismo y mujeres subalternas. *Revista Perfiles de la Cultura Cubana*. Habana, p. 1-20, 2008, 2012.
- LEONTIEV, Alexei. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1978/2004.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- _____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L; SANTOS, S. (Orgs). *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Unijui: Editora da UNIJUI, 2006, p. 15-34.
- _____; SANTOS, Ilka Schapper; LEMOS, Monica. A pesquisa crítica de colaboração (PCCol): diálogos em construção. In: SCHAPPER SANTOS, Ilka; MICARELLO, Hilda; MOREIRA LOPES, Jader Janer. (Org.). *Itinerários Investigativos: infâncias e linguagens*. 1ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, v. 1, p. 95 113.
- _____. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 03. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina. *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Mercado de Letras, 2002.

- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42. 2000.
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: _____; SACRISTÁN, Gimeno. *Comprender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PLACCO, Vera. Maria. Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexos, desafios, perspectivas. In; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 25-32.
- _____; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. (Orgs.) *Aprendizagem do adulto Professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- REIS, Toni. Gênero e LGBTfobia na educação. In: *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)*. — São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 117-124.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, v. 16, p. 151-198, 2001.
- SALZSMAN, Janet. *Equidad y género: uma teoria integrada de estabilidade y cambio*. Madrid: Cátedra, 1992.
- SCOTT, Joan Wallack. Prefácio a Gender and politics of history. *Cadernos pagu*, n. 3, p. 11-27, 1994.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 16 (2): p. 5-22, 1995.
- SMYTH, John. Teacher's Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 02, p. 267-300, 1992.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TELLES, Edna de Oliveira. *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*. 2005, 188 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.
- VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.
- _____. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.
- _____; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In CARREIRA, Denise et al. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa,

- Cladem, Ecos, Gelédes, Fundação Carlos Chagas, p. 55-110, 2016.
- VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira. *Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente*. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2007.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> > Acesso em jul. 2018.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.



A REUNIÃO PEDAGÓGICA SEMANAL (RPS) COMO POTENCIAL ESPAÇO FORMATIVO DE PROFESSORES

Edilene Aparecida Barros da Silva Aveledo
Vera Maria Nigro de Souza Placco

PARA COMEÇARMOS A PROSEAR....

A pesquisa de que trata este artigo, de tipo etnográfico, teve como objetivo investigar como ocorrem as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), em uma creche de Santo André – SP, enquanto potencial espaço formativo de professores. Para o alcance desse objetivo, abordou-se a trajetória da Educação Infantil no município, a importância da formação continuada e o papel do CP no favorecimento da formação dos professores. Os dados, coletados e produzidos por meio de questionário, entrevista, análise documental e registros de observações *in loco*, evidenciaram que a maior necessidade formativa dos professores se relaciona à prática da sala de aula. Foram observadas contradições na percepção dos professores quanto a sentirem-se, ou não, escutados e contemplados em suas necessidades. Evidenciou-se forte interferência da Secretaria de Educação na definição das pautas, perda de foco nas reuniões, necessidade de investimento nas relações interpessoais, incidência de assuntos discutidos em espaços informais da escola, por nós denominados “corredores pedagógicos”, e, por fim, a necessidade de fortalecimento contínuo do papel do CP.

ORIGEM DA PESQUISA – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

O interesse pelo tema Reunião Pedagógica Semanal (RPS) surgiu ao longo do meu percurso profissional, ora como professora ou exercendo uma função gratificada¹ (Diretora de Creche, Coordenadora de Serviço Educacional (CSE)² ou Gerente de Educação Infantil).

Entendemos que as reuniões pedagógicas são espaços privilegiados de trabalho e formação, como Torres (2003, p.45) afirma. Esse espaço possibilita ao Assistente Pedagógico (AP)³ e professores o compartilhamento das ações desenvolvidas em sala de aula, a reflexão sobre as práticas, em busca de novas respostas e novos saberes, coletiva e simultaneamente. Entretanto, na prática há um grande distanciamento entre o ideal e o real: observamos, durante a pesquisa, que as verdadeiras discussões ocorriam nos “corredores pedagógicos”⁴, depreciando o processo formativo, uma vez que contribuições potencialmente significativas ou estimulantes à RPS perdiam-se ou se tornavam comentários paralelos, maledicentes ou contraditórios.

Acreditamos em um processo formativo contínuo, articulado com as dimensões pessoal, profissional e organizacional dos professores (PASSOS; ANDRÉ, 2016), para garantir o desenvolvimento profissional, em processos formativos centrados nas unidades escolares, para gerar troca de saberes e aprendizagem coletiva, ou seja, para criar “culturas colaborativas nas escolas” (NÓVOA, 2011 apud ANDRÉ, 2016, p. 25). No entanto, como tornar o momento

1 Função Gratificada (FG): termo utilizado na Rede de Ensino de Santo André, aos profissionais que acessam os cargos sem provimento de Concurso Público.

2 Coordenadora de Serviço Educacional (CSE): nomenclatura utilizada em Santo André equivalente ao Supervisor adotado em outras redes do estado de São Paulo.

3 Assistente Pedagógico (AP): nomenclatura utilizada para designar o coordenador pedagógico (CP). Como Sula (2016), estarei adotando esse termo, de acordo com os referenciais teóricos adotados.

4 Corredores Pedagógicos: Termo que eu e minha parceira Alexandra Franzose, CP, utilizávamos, ao observar os movimentos dos professores no corredor da Creche, ao final da RPS, os quais, ao nos verem, se dispersavam ou mudavam de assunto rapidamente.

da RPS um espaço de reflexão da prática, de estudo, de avaliação, de planejamento, e tomada de decisões coletivas? Como tornar esse espaço de formação permanente, que gera a reflexão sob a ótica de rede colaborativa, de modo que todos os enredados (Secretaria de Educação, Equipes Técnicas, Equipe Gestora: Diretor, Vice-Diretor e CP) sejam corresponsáveis pela qualidade dos resultados de aprendizagem dos alunos e pelo desenvolvimento da formação, conforme propõem Gouveia e Placco (2013)? Como fazer, principalmente, com que o CP assuma a formação como sua principal atribuição?

Cada vez mais, entendemos a necessidade de pensar na democratização da gestão escolar, de modo tornar a RPS, de fato, um espaço formativo, para assegurar a formação do professor e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral do aluno.

Durante a pesquisa, aventou-se analisar a seguinte hipótese: ao planejar a RPS, o CP considera o objetivo-fim desse espaço – a formação continuada dos professores –, porém restringe sua ação à leitura que faz das necessidades dos professores. Constatou que, no momento da RPS, os professores realizam diferentes atividades relacionadas ao cotidiano educacional, como: planejamento, reuniões de grupo, produção de registros, organização de documentação pedagógica, sem a presença da CP, que aproveita esse período para planejar com sua parceira, Diretora da Creche, ou preparar outros materiais. Tais atividades ocorrem na maior parte da reunião. As discussões das atividades denominadas pelos professores como formativas (PPP, discussão de textos, discussão de assuntos apontados pelos professores, debates sobre concepções e práticas, dentre outras) acontecem em menor número de vezes.

No entanto, acredita-se que as atividades que ocupam maior tempo da RPS poderiam ocorrer no espaço destinado para essa finalidade – momento designado como Organização do Trabalho (OT) –, de forma intensificar a organização já existente na escola. As OTs, na Rede de Santo André, ocorrem três vezes na semana,

durante a jornada de trabalho. O remanejamento e a reorganização da pauta possibilitariam maior tempo hábil para consolidação da discussão do coletivo.

Essas observações nos levam a questionar, assim, em que medida o espaço formativo da RPS se concretiza como real formação continuada dos professores, atendendo ou não suas necessidades formativas.

Defende-se, neste estudo, que a organização, o desenvolvimento e a coordenação da RPS como um espaço formativo seja uma das atribuições **prioritárias** do CP. E defende-se ainda que a RPS deve ser prioritariamente um espaço de estudo permanente e de reflexões das práticas, de acordo com as necessidades formativas dos professores.

Como afirmam Gouveia e Placco (2013), a presença de uma rede colaborativa de formação – que envolva desde a administração do sistema até os alunos, famílias e comunidade – contribui para assegurar que a escola seja um espaço de formação permanente de professores, e para o CP assumir a formação como sua principal atribuição. E isso pode contribuir também para que haja o desenvolvimento de um processo reflexivo, que possibilite mudanças de prática, ampliar e aprofundar o potencial formativo da RPS.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA REFLEXÃO E MUDANÇA DE PRÁTICAS

Quando há parceria entre CP e professores e focos de observação são combinados entre eles, é possível participar da organização e realização de aulas, registrar esses momentos, para, posteriormente, refletir com o professor ou coletivamente, tematizar as práticas e selecionar textos para fundamentar os fazeres. Em outras palavras, a partir da observação, podemos organizar as RPS para analisar a prática documentada e evidenciar as hipóteses didáticas desenvolvidas pelo professor, romper com a prática de prescrição,

avaliar atividades como adequadas ou inadequadas e desenvolver a capacidade de descortinar a fundamentação teórica com que o professor guia sua prática real (WEISZ, 2008 apud HEDRICH, 2008).

Para estudar o espaço da RPS, é importante considerar a identidade dos sujeitos que compõem esse espaço. A identidade é modificada e influenciada, em distintos tempos de nossas vidas, por aspectos sociais, culturais e políticos, o que implica em atenção do CP para os aspectos individuais e coletivos subjacentes à dinâmica dessas reuniões.

Conforme afirma Imbernón (2010, p.78), “a formação permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva”. Assim, quando a RPS gera reflexões, novos conhecimentos gerados pelas trocas de experiências, provoca “a desinstalação, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações” (ORSOLON, 2003, p.25), as quais possibilitam rever as práticas, realizar troca de experiências entre os pares e aprendizagem conjuntas, promover uma nova forma de realizar o trabalho. Como diz Placco (1994, apud ORSOLON, 2003, p. 25): “Cada desafio traz em si o germe da mudança.”

Há necessidade de se investir na formação permanente e continuada desses profissionais, para que reflitam sobre sua prática, articulem-na com a teoria para que a modifiquem. Entendemos que a mudança é proveniente do aprendizado, portanto, necessitamos compreender o processo de aprendizagem do adulto professor e nos apropriarmos do seu modo de aprender pela experiência e pelo estudo individual ou coletivo.

Confirmamos que, em qualquer fase da carreira, é preciso continuar a aprender, o que destaca a importância e adequação da expressão “desenvolvimento profissional”. Os conhecimentos precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados, em um ir-e-vir contínuo entre a experiência e teoria, indivíduo e coletivo, escola, contexto e principalmente, as condições de trabalho.

A ação reflexiva da prática, com a intenção de melhores estratégias de ensino e de assegurar a qualidade da Educação, deve

fazer parte de um espaço significativo da rotina escolar, na qual o professor é sujeito da formação, pois é formador de pessoas.

É questão *sine qua non* investir na formação desses profissionais, e o CP considerar as necessidades formativas apontadas pelos professores, ao planejar as RPS, preferencialmente decidindo coletivamente as pautas das RPS para garantir o desenvolvimento docente e a aprendizagem das crianças.

O CP, como autoridade técnica, exerce na escola uma liderança pedagógica e precisa observar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido, para se transformar em um articulador da aprendizagem, organizar formações, a partir de suas observações, realizar devolutivas, planejar encontros, momentos de estudos e autoformação.

A Secretaria de Educação precisa considerar a formação *in loco*, ou seja, na própria escola, dispondo da estrutura de rede, na qual professores e coordenadores, em um processo reflexivo da prática, busquem novas estratégias e ressignifiquem a prática, provocando uma atitude transformadora na estrutura de formação, balizada por uma rede colaborativa, em que todos os sujeitos são corresponsáveis pela qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos (GOUVEIA; PLACCO, 2013). As autoras reiteram que a SEE e o CP precisam garantir um espaço real de interlocução, tornando-se parceiro dos professores, constituindo uma relação de confiança, sem perder de vista a discussão honesta sobre os desafios da sala de aula.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EFETIVAÇÃO DA RPS COMO ESPAÇO FORMATIVO

Segundo Aveledo (2018), ao longo das últimas décadas, a formação contínua de professores tem sido foco de muitos estudos, no meio acadêmico brasileiro e internacional.

Placco (2010, p.151) relata que, em um mundo em constante mudança, o desafio dos processos formativos consiste na promoção de uma formação integral, atenta às diferentes dimensões que fazem parte da totalidade do ser humano e do profissional, consequência da intencionalidade e das relações desse educador com aquilo que supõe parte de si mesmo, de sua profissão e de seu próprio mundo. O que faz enxergar o ser humano na sua inteireza, em suas complexidades e múltiplas dimensões, “[...] em um mundo também múltiplo e complexo [...]”, o qual constitui o desafio de uma formação que revela a riqueza e a diversidade dessa humanidade.

Para André (2010, p.176), a constituição da formação precisa ser concebida “como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica o envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

O CP assume um papel fundamental para o desenvolvimento das propostas de formação continuada, centradas na própria escola; afinal, é o profissional responsável pelo desenvolvimento dos processos formativos.

Para a RPS proporcionar aos professores a ampliação de seus olhares, a reflexão da prática e a transformação da mesma, é preciso que seja pensada, planejada, organizada e conduzida de forma consciente, responsável e comprometida. Assim, o CP precisa de estudo contínuo e de espaços de reflexão para a preparação e a realização desses momentos.

O CP é responsável pela formação contínua dos professores, e, nessa perspectiva, está incumbido dessa tarefa em parceria com os professores, diretores e equipe técnica da Secretaria de Educação, sendo responsável pela formação e qualidade da aprendizagem dos alunos (rede ou cadeia formativa). Todos “devem aprender a dizer o que sabem, o que não sabem e, juntos, buscar respostas e soluções”. (LISPECTOR, apud GOUVEIA; PLACCO, 2013, p.71).

Para Imbernón (1998, apud GOUVEIA; PLACCO, 2013, p.72), “a formação é uma tarefa principalmente coletiva e contextualizada e [que] não se pode empreender uma formação baseada no isolamento”.

Nesse sentido, Gouveia e Placco (2013) defendem a organização de uma rede colaborativa para a constituição de um processo formativo, com estrutura mais aberta, capaz de expandir conhecimentos e saberes. É um processo dinâmico e contínuo, suscetível de inovação, no qual todos compartilham do mesmo objetivo, sem ameaça de desequilíbrio.

Uma das principais características do trabalho em rede é a relação horizontal: todos têm o mesmo direito de expor suas ideias, todos são líderes, porém cada um tem clareza de sua função. Todos são corresponsáveis, a participação é democrática e presume busca contínua de emancipação, autonomia e empoderamento de todos.

Vasconcellos (2002) acredita que o trabalho coletivo, tal como é desenvolvido nas RPS, é fundamental para a mudança da instituição, tanto para despertar e qualificar as intervenções, como para avaliar as que já acontecem. Para o autor, só desse modo a escola efetivará qualquer projeto. Estas são ocasiões privilegiadas para compartilhar dúvidas, trocar experiências, descobrir coisas novas, sistematizar a própria prática, resgatar o saber do professor, estudar, avaliar o trabalho e replanejar.

A RPS é o espaço privilegiado para o CP acompanhar o trabalho desenvolvido pela equipe, para observar a participação de cada sujeito e obter elementos concretos para dialogar com a equipe, seja na reunião ou em outro momento oportuno, individual ou coletivamente. Também é necessário que o CP organize espaços para efetivação de vínculos pautados em valores positivos.

Conforme Souza e Placco (2012, p.36), o CP precisa “investir na construção da autoridade” e na formação de “valores como respeito, responsabilidade, a admiração e autonomia” e propiciar a autoavaliação. O CP é o profissional responsável pela formação,

é o mediador, é “aquele que propõe, o que coordena, mas não é o único responsável”, lembram as autoras. Portanto, todos os sujeitos devem se comprometer com esse momento, corresponsáveis pela qualidade das discussões, por estabelecer encaminhamentos e avaliações, para verificar se a RPS está contemplando a necessidade formativa da equipe e garantindo a aprendizagem dos alunos.

Como Morgado (2011), acredita-se que há necessidade de a formação de professores centrar-na escola, e a escola centrar-se na formação. Para isso, é fundamental que os professores se reconheçam como profissionais autônomos cessem com as posturas individualistas e comecem a trabalhar coletivamente.

Para Almeida (2012, p.11), é fundamental ter “um projeto bem definido e calculado”, ou seja, “ter uma reflexão sobre o para que fazer, por que fazer, para quem fazer e onde fazer” (p.11), de modo que a formação faça sentido aos envolvidos no processo.

Para conhecermos de fato a escola, é necessário um olhar de distanciamento, “um olhar de helicóptero,” como dizia Marco Vilella⁵ sobre as relações e interações estabelecidas no cotidiano. Assim, podemos identificar como se estabelecem as estruturas de poder, os modos de organização do trabalho pedagógico e compreender o papel de cada sujeito e a atuação nesse enigmático interacional, em que condutas “são – ou não – implementadas e relações são estabelecidas e modificadas” (ANDRÉ, 2003, p.15).

Ao CP, quanto formador e articulador das necessidades do grupo, cabe organizar um espaço em que o tempo seja bem aproveitado. Assim, é essencial a leitura do seu grupo e da escola.

Segundo Vasconcellos (2002), utilizar bem o espaço da RPS significa atender às necessidades reais do grupo, tendo como base o PPP. Para o autor:

5 Marco Vilella foi Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental de Santo André, no período de 2004 e 2005.

[...] não basta ter o espaço para reunião. Ele deve ser bem utilizado. Caso contrário, em pouco tempo, esvazia-se, torna-se mais uma rotina burocrática. Uma das coisas que aniquila as RPS é o formalismo. A escola consegue o espaço, mas este se torna maçante, muito deslocado do cotidiano e das questões que estão a afligir os professores. (p.126)

CONCLUINDO...

Durante a análise da pesquisa, evidenciou-se que uma das maiores necessidades formativas indicadas pelos professores é a discussão da prática de sala de aula. E os professores relatam que as pautas das RPS são, em grande parte, ocupadas pelas demandas encaminhadas pela Secretaria de Educação, as quais nem sempre vão ao encontro da necessidade do grupo.

Segundo Pierini e Sadalla (2008, p.85), a formação continuada “pode (e deve!) ser considerada um momento privilegiado, em que aos diferentes profissionais é possibilitado refletir sobre a natureza do seu fazer pedagógico, e serem trabalhadas as crenças e as teorias escondidas (ou não) nas palavras e nas ações de cada um, defendendo as discussões e as análises com os sujeitos e na própria situação na qual se desenvolvem suas ações.” As autoras (2008, p.79) apontam que um desafio é tornar a RPS “um espaço de constituição de vínculos”, e constatam que é um espaço intrigante de contradição, “legitimado para o diálogo entre pares que, em muitas ocasiões, silencia.”

Para garantir a continuidade de uma RPS entre uma reunião e a outra é necessário um fio condutor formativo entre elas.

Nessa direção, Vasconcellos (2002, p.129) pontua a necessidade de se garantir um fluxo de continuidade entre os movimentos da RPS, assegurando o antes, durante e o depois das reuniões, e menciona o **registro** como um instrumento importante para a manutenção da continuidade:

Uma exigência para garantir o vigor das reuniões e qualificar o trabalho coletivo através da sistematização das reflexões e da memória da caminhada (individual, grupal, institucional) é o registro: o que foi estudado ou refletido, a que conclusões chegou, que decisões foram tomadas, que questões ficaram para serem retomadas, qual a pauta prevista para a próxima reunião, etc. Isto não significa longos relatórios (ou "atas formais"), mas a história da trajetória do grupo.

Quando assuntos externos predominam nas pautas da RPS, corre-se o risco de perder-se a história do grupo, com reuniões esvaziadas de sentido que não correspondem às expectativas de seus participantes (VASCONCELLOS, 2002).

Para Souza (2001, p.30): "A pauta é só um caminho, e deverá ser um caminho aberto, com muitas possibilidades", ou seja, a pauta em si não assegura formação; precisa ser compreendida em todas suas nuances, como afirma Placco (2012, p.57):

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente [...].

O CP como formador e mediador necessita garantir o direito de voz a todos, valorizar igualmente a fala de todos, cuidar da escuta, em que seja respeitada a opinião dos sujeitos, intervir se perceber que o professor está sendo desrespeitado e garantir que todos os professores tenham clareza dos objetivos e encaminhamentos estabelecidos pela equipe. Tais ações propõem a colaboração de todos na RPS e evita o isolamento.

Conforme Souza e Placco (2013, p.41), "é preciso humildade e generosidade, cuidado com o outro [...] disposição de ouvir e tentar

compreender, mais do que impor valores e modo de pensar”. A RPS é o tempo que se caracteriza, muitas vezes, “por situações de escuta por parte dos professores e não-escuta aos professores” (TORRES, 1994 apud PIERINI; SADALLA, 2008, p.76). É importante que o CP permaneça em tempo integral nas reuniões, com olhar atento, ouvir ativo e o falar autêntico para que se estabeleçam relações interpessoais. Afinal, quando há uma boa relação interpessoal, o CP consegue estabelecer parcerias produtivas, realizar intervenções mais pontuais, provocar reflexões sobre as concepções que são evidenciadas durante as discussões, como perceber pontos que são necessários ser discutidos em outras RPS. Outro aspecto a ser valorizado, como pontuado por Aveledo (2018), ao citar Vasconcellos (2002, p.129): é preciso incentivar o grupo de professores é realizar o registro de cada reunião, para historicizar o processo formativo vivenciado, bem como tomar como prática, ao final de cada reunião, **retomar os encaminhamentos** estabelecidos e definir coletivamente a pauta, identificando as necessidades formativas da escola e dos professores, para a próxima reunião, prevendo um espaço para demandas internas, caso a Secretaria de Educação envie algum tema que seja necessário discutir. Afinal, a Creche faz parte da Rede de Ensino e não pode ignorar as discussões que estão acontecendo em todas as Unidades Escolares.

Segundo Almeida (2016), quando o professor nota que existe uma escuta verdadeira de suas queixas e de suas problematizações, os caminhos para mudança se abrem, favorecendo os encontros formativos.

É necessário que todos cuidem das relações, para passarem de um “amontoado” de pessoas (SOUZA, 2012) para compor um grupo, no qual a CP tem o papel de mediar as discussões das práticas, as trocas de experiências e propor momentos de estudos para compreensão das teorias que embasam as práticas de cada sujeito.

Enfim, para garantir a RPS como espaço formativo, é fundamental planejar as pautas, que deverão priorizar as necessidades formativas levantadas pela equipe, em parceria com a CP. E a Secretaria de Educação tem que orientar o CP quanto ao seu papel e atribuição:

- Formador: que o CP possibilite aos professores momentos de estudo sobre a prática de sala de aula, trocas de experiências, entre outros, para seu desenvolvimento profissional;
- Articulador: favorecer a constituição de parcerias, efetivando o trabalho coletivo e colaborativo entre os sujeitos;
- Transformador: utilizar estratégias para questionar o professor sobre suas práticas e suas concepções, possibilitando-lhe tornar-se um profissional reflexivo, que coloca em dúvida suas certezas, pronto a rever-se e avançar em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: _____; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 67-79.
- _____. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola*. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21-46.
- _____. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 9-24.
- _____. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 25-40.
- ANDRÉ, Marli. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- _____. O cotidiano escolar: um campo de estudo In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-19.
- _____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2016, p. 17-34.

- ANDRÉ, Marli E. D. A.; VIEIRA, Marili M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p.11-24.
- AVELEDO, Edilene A. B. da S. *O espaço formativo da Reunião Pedagógica Semanal e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não?* 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2018
- DAVIS, Claudia et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita/ Fundação Carlos Chagas, n. 2, 2011, p. 81-165.
- DORNELLES, Leni V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. S. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 101-108.
- GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-16.
- GONÇALVES, Dayse. *A escola como locus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil*. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-79.
- HEIDRICH, Gustavo. A tematização da prática. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1933/a-tematizacao-da-pratica>>. Acesso em: 16 jul. 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- OLIVEIRA, Noeli A. R. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 17-26.
- PASSOS, Laurizete F.; ANDRÉ, Marli E. D. A. O trabalho colaborativo: um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 9-23.

- PIERINI, Adriana S.; SADALLA, Ana Maria F. A. Laços se formam a partir de nós: coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 75-90.
- PLACCO, Vera M. N. S. Ser humano hoje: contribuições da formação e pesquisa. In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010 – (Coleção Formação do professor, 1), p. 135-152.
- _____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 47 – 60.
- _____. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, Aliciene F. M., HOBOLD, Márcia de S., AGUIAR, Maria A. L. *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. UNIVILLE: Joinville, 2010, p. 79-99.
- PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Revista Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2018.
- SILVA, Jeanny M. S.; RABELLO, Kátia M.; ALMEIDA, Laurinda R. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo, Ed. Loyola, 2017, p. 95-116.
- SOARES, Sandra L. F. A. *Formação continuada de educadores de educação infantil: um desafio para o cotidiano da escola*. 1992. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- SOUZA, Vera L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola: 2001, p. 27-34.
- _____; PLACCO, Vera M. N. S. O coordenador pedagógico: a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 6. ed. São Paulo: Edições, Loyola, 2012, p. 25 - 39.
- _____. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 25-44.

- SULA, Margarete C. *O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais*. 2016. 206 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TERZI, Cleide do A. Processo de aprender a estudar em grupo de educadores: escutas e pegadas em caminhos percorridos. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 103-119.
- TORRES, Suzana R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 45-51.
- VASCONCELLOS, Celso S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Libertad – Centro de Pesquisa Formação e Assessoria Pedagógica, 2002.

FORMAÇÃO DE DIRETORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Enita Alves Ferreira Rodrigues
Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

Quando os profissionais da Educação Especial nas suas atividades lutam ou advogam pela inclusão, estão construindo outro padrão de cidadania, humanidade e direitos por outro padrão de conhecimento, cultura, multiculturalismo e história. (RODRIGUES, 2017, p.114)

Ao identificar ações de discriminações e preconceitos, que se traduzem em barreiras das mais diversas, e de interferência na Educação – de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), dificuldades acentuadas de aprendizagem e altas habilidades/superdotação – por parte de diretores de Unidade Escolar, não compatíveis com as orientações da política educacional oficial do país, estas tornaram-se objeto de estudo. Observação referendada pelas pesquisas correlatas que além das barreiras expressas apontaram para escassez de trabalhos disponíveis, maior preocupação com formações destinadas aos professores e pouco estudo envolvendo diretores; apontaram, ainda, a necessidade de produzir conhecimento sobre como preparar os diretores para que participem ativamente do processo de construção de Escola inclusiva.

Se o poder público tem a intenção de promover determinadas discussões e reflexões sobre a temática da Educação Inclusiva no

cotidiano escolar, tem de haver a compreensão dessa necessidade, logo a formação continuada precisa ser garantida em horário de trabalho como um direito, para que toda a equipe de profissionais da Educação, entre estes os diretores, tenha de fato oportunidade de vivenciar e se apropriar dessas reflexões, a fim de que a Inclusão seja melhor compreendida e praticada.

A proposta vem em forma de políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da Educação na tentativa de construir uma Educação pública, democrática, laica e gratuita para todos. Contudo, há de se considerar que a dívida relacionada à valorização profissional destes profissionais da Educação é histórica no nosso país, permanece e se amplia cada vez mais.

A Educação Inclusiva traz como princípio básico que todos os estudantes, independentemente de suas condições, sejam acolhidos nas Escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades. Para que os direitos de aprendizagem se efetivem é necessário que a Escola se transforme não só com a eliminação de barreiras arquitetônicas, materiais e de comunicação, mas, sobretudo, com a transformação do Projeto Político Pedagógico, do Currículo, de recursos, intenções e toda a estrutura de funcionamento.

A proposta de inclusão inverte a posição e, nessa perspectiva, é a Escola que deve dispor de um conjunto de metodologias, estratégias, conhecimentos teóricos e práticos, darestruturação de todos os aspectos constitutivos, e se transformar, principalmente, no que diz respeito à flexibilização curricular e, assim, dar respostas educativas de cada necessidade a fim de garantir não só o acesso, mas à permanência de estudantes com deficiência na Escola, com sucesso.

A construção de conhecimento dos estudantes com deficiência não se constitui sem suportes e serviços específicos, metodologias e técnicas de ensino, são necessários ajustes que possam, pelo menos em partes, amenizar as dificuldades cotidianas. É

necessário identificar as características individuais, as demandas exclusivas e as dificuldades para aprender que devem ser consideradas como relevantes para adequação do ensino aos estudantes que demandam apoio especializado. A proposta é trazer, o mais próximo possível, os recursos e os serviços utilizados pelos demais indivíduos da população.

O ajuste curricular implica na flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem a fim de atender às diferenças individuais, constitui meio favorável à inclusão, deixa de ser idêntico ao colegiado de estudantes e abrange propostas diversificadas com base na interação e com conteúdos mais adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem. É necessário perceber que o trabalho diferenciado se pauta não pela defasagem, mas pela necessidade de intervenções diferenciadas.

Uma vez verificada a defasagem de aprendizagem, seja associada ou não a alguma deficiência, as adaptações curriculares entram como ações inclusivas que promovem o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes, diminuem práticas excludentes e constituem-se em um dos aspectos estruturantes da Escola, importantes para atender demandas de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Compõem medidas que marcam uma predisposição política para a inclusão de todos os indivíduos socialmente excluídos por gênero, etnia, cultura, religião e geração, e tem como pressuposto o respeito à diversidade, atendendo a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias excluídas, o que demanda uma mudança radical na gestão do sistema educacional de modo amplo.

É evidente a necessidade de que os professores dominem não só os campos teóricos e práticos de sua área, mas também que estes sejam permeados de atitudes sociais favoráveis à inclusão, atitudes que podem ser constituídas em situações de formação continuada no coletivo da Unidade Escolar, por meio de discussões e debates de situações concretas, vividas no cotidiano da Escola

e que possam contribuir com a reestruturação de um sistema educacional.

Cabe à Escola a responsabilidade de se transformar, para que cumpra, de fato, sua função de atender a todos. A direção deve garantir espaço e tempo para reflexão sobre os problemas do dia a dia e da sala de aula para, juntos, encontrarem alternativas que possam resultar em um salto na qualidade, além de irem se distanciando da atuação individualizada. Pouco a pouco, cresce a consciência de que é preciso ter um modelo formativo mais reflexivo que contemple práticas colaborativas.

O diretor comprometido com a gestão democrática assume a função de atuar na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, promove o envolvimento de todos os membros da equipe escolar, cada um com suas atribuições específicas e decididas de forma coletiva e colaborativa, em busca da qualidade das práticas pedagógicas mais favoráveis à inclusão escolar. Investir em responsabilidades e compromissos coletivos com interdependência de metas – para tornar a Escola um lugar de aprendizagem permanente em processo de comunicação compartilhada – pode permitir o aumento do conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa; por fim compor um cenário com possibilidades de promoção das relações sociais igualitárias e justas em sala de aula. Nesse processo, o diretor escolar pode ser o principal articulador desta organização.

Mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser atualização feita de cima para baixo e que se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem. Partindo dessa premissa, houve um trabalho conjunto no levantamento das necessidades formativas, foram levadas em consideração as culturas das Escolas contidas na voz dos diretores participantes da pesquisa, de forma que partiram deles algumas indicações das necessidades formativas, marcando o compromisso com o desenvolvimento da profissionalidade por meio de processo de colaboração.

Nesta perspectiva foi realizada uma pesquisa com diretores de sete Unidades Escolares, utilizando a análise do diálogo do grupo de discussão submetida à proposta teórico - metodológica de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). O estudo teve como objetivo analisar os sentidos e os significados da Educação Inclusiva para diretores e diagnosticar as necessidades a serem contidas na formação continuada dos diretores, capazes de contribuir na produção de um conhecimento a fim de gerar transformações na práxis profissional nas Unidades Escolares.

Uma formação que possa resultar em um novo sentido para práticas, ações, atitudes, comportamentos e crenças que favoreçam o processo de emancipação e humanização propiciador de uma sociedade inclusiva. A formação não é a única maneira de contribuir neste novo sentido, mas tem um peso muito grande no processo e isso não se faz via multiplicação.

Na proposta metodológica de Núcleos de Significação acredita-se que as melhores possibilidades de explicitar os fenômenos sociais são por meio de análises e interpretações do discurso do sujeito histórico da atividade, considerando as contradições para a apreensão da dimensão subjetiva da realidade.

Para a construção dos Núcleos de Significação, após a transcrição das falas dos sujeitos, a tarefa foi realizar diversas leituras flutuantes, de modo a se apropriar do material. Os Núcleos de Significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação e superação, possibilitando a apreensão do concreto, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não o foi: apreender a fala interior, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à sua atuação.

Houve um processo de articulação, nomeação e construção de sentidos e significados fundamentais para uma análise consistente do processo construtivo/interpretativo e que expressou os pontos centrais na construção dos 4 núcleos descritos a seguir:

Núcleo 1 – Conceito de Inclusão, Deficiência e suas contradições e o compromisso profissional do professor – tendo como referência que o conceito de inclusão escolar consiste em incluir todas as pessoas no Sistema de Ensino, independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas. As experiências relatadas pelos diretores reforçam o conceito genuinamente favorável à Inclusão e à formação humana destas pessoas.

É na Escola que as crianças vão consolidando determinados valores, como por exemplo, o respeito à diferença, o que já justifica a importância da convivência entre a diversidade. Nessa convivência e na relação que se estabelece, não só os estudantes com deficiência são beneficiados – cognitiva e socialmente – com a inclusão, mas todos avançam na capacidade psíquica que constituem a subjetividade.

Em contrapartida, os diretores apresentam algumas contradições que dizem respeito às diferenças, como um transitar pelo caminho da ambiguidade, sobretudo, na discussão específica quanto ao fazer pedagógico. Referem-se à deficiência como um “problema”, termo referido de forma reiterada pelos diretores participantes do grupo de discussão, sem levar em consideração que o normal é trabalhar com a diversidade. A grande questão é: Quando vamos abandonar velhos modelos e paradigmas que ainda insistem em pensar e olhar a deficiência como um problema das pessoas e não dos espaços?

A contradição entre discursos, crenças e ações já cristalizadas revela uma carga sócio cultural diante do que se justifica as atitudes de incoerência entre o discurso e a prática. Uma hipótese que pode ser reveladora é o fato da pessoa com deficiência ser considerada fora do padrão da normalidade, o que pode gerar desconforto e desestabilização pela impotência em resolver as resistências.

O discurso da inclusão está presente no senso comum, porém, o que de fato essa inclusão significa é a representação do conflito entre a inclusão dos diferentes nas dimensões do discurso e a pos-

tura que se assume na vivência do cotidiano escolar. Entendimento presente na fala dos diretores que revelam, claramente, angústia e incerteza em trabalhar com estudantes com deficiência. A esse respeito, Geglio (2012, p.118) afirma “Não se trata de uma rejeição, mas de um sentimento de incapacidade, de não saber o que fazer nas circunstâncias em que não existem instalações adequadas”.

A diversidade ou, nesse caso, mais especificamente a deficiência e a singularidade individual são condições de nossa natureza. De acordo com Sacristán (2002, p.14) “A diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito)”.

A diversidade é norma da espécie humana. Outra contradição registrada nos depoimentos refere-se ao aluno em separado do todo. Precisamos romper com a ideia de que o professor tem um número X de estudantes e mais um estudante com deficiência. Mais coerente seria considerar o número total de estudantes, pois todos são sujeitos e, nesse caso, são crianças. O professor que consegue enxergar o estudante, o indivíduo, o ser humano de forma integral, sem tomá-lo a partir da deficiência, avança em relação à qualidade do trabalho que vai desenvolver.

Uma manifestação de destaque nas falas dos diretores tratou do desejo do professor em ter, na composição de sua turma, estudantes com deficiência. O desejo e a empatia são reais e importantes na inclusão, mas é fundamental não perder de vista que a função do professor passa primeiro por uma responsabilidade social e principalmente profissional. Somos professores, na sua grande maioria, concursados de alguma rede pública e o nosso trabalho não é voluntário; nesse caso, temos o dever de assumir o compromisso com a diversidade.

O Núcleo 2 – O Clínico e o Pedagógico – trata da relação que foi estabelecida pelos diretores entre o laudo médico e a aprendizagem. Ao serem perguntados se os estudantes com deficiência estão aprendendo, foram apontadas duas dificuldades pelos diretores,

uma relacionada ao laudo médico, clínico e outra relacionada às estratégias.

Foi afirmado que o progresso na aprendizagem está diretamente relacionado à aquisição do laudo médico, no sentido de que ele define os saberes no desenvolvimento do trabalho, são fragilidades que não podem ser desprezadas e que devem ser consideradas como desafios, limites, intencionalidade, frustrações, possibilidades, motivações, além de conter sentidos e significados.

Os diretores estão realmente empenhados em obter o laudo médico dos estudantes, na crença de, assim, resolver a questão da aprendizagem, já em consonância com (VIZIM, 2009, p.191) diagnósticos e laudos médicos devem ser substituídos por “práticas pedagógicas com base em estudos sobre currículo, avaliação, organização do trabalho e o papel da escola”.

Saber exatamente o que o estudante tem, ter em mãos um laudo, não garante que a Escola vai saber como trabalhar com ele, o laudo não acompanha “receitas” ou estratégias de como trabalhar com este público alvo da Educação Especial. Esta é uma demanda da Educação, demanda que deve ser construída no cotidiano da Escola que é um espaço pedagógico e não clínico.

O laudo tem sua importância na composição do prontuário do estudante, é também importante para a família, mas pouco influencia na atuação pedagógica, muitas estratégias podem ser positivas aplicadas aos estudantes com diferentes laudos e, ao mesmo tempo, podem não surtir efeito em estudantes com o mesmo diagnóstico.

Essa reflexão traz a ideia das diferentes possibilidades de aprendizagem e o entendimento de que os estudantes não aprendem de uma única maneira, é imperativo outras abordagens para que se apropriem do conhecimento. É necessária observação sensível e atenta aos interesses e às necessidades dos estudantes para identificar práticas relevantes, que façam sentido e que tenham significado para identificar quais são os objetos de sua preferência,

saber quais são as características de interação para estabelecer as melhores parcerias.

Nesse sentido, o estudante vai se revelando cotidianamente, traz pistas para a composição das inter-relações de sentidos e desafios ao professor, o estudante passa a ser um objeto de investigação do professor. As observações é que servirão como indicativo para compor, organizar e articular a rotina não só do estudante com deficiência, mas de todos os estudantes da turma.

Uma vez verificada a defasagem de aprendizagem e esta ser associada a alguma deficiência, ou por se afastar das normas de desempenho desejado pela Escola, as adaptações curriculares entram como uma das práticas inclusivas que promovem o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes e diminuem também práticas excludentes na Escola.

As adaptações no currículo constituem-se em um dos aspectos estruturantes da Unidade Escolar, importantes para atender demandas de ensino-aprendizagem; compõem medidas que marcam uma predisposição política para inclusão que tem como pressuposto o respeito à diversidade. Nessa perspectiva, nossos estudantes estão tendo o privilégio de conviver com pessoas com deficiência, e isso fortalece a capacidade de entender e reconhecer o outro, estar, interagir e considerar o outro, e assim viver a experiência da diferença na infância com menos dificuldade de vencer os preconceitos.

No Núcleo 3 – Políticas Públicas – as reflexões explicitadas pelos diretores reconhecem a importância que o conjunto de leis, que entrou em vigor nesses últimos anos, provocou sobre o público alvo da Educação Especial, mas também identificam o quanto falta da efetivação de direitos que em muitas situações estão contemplados somente no papel, e justifica a declaração de Manoel Pinto¹: “A realidade não se transforma pela simples publicação de normas jurídicas, as desigualdades e discriminação contra crian-

¹ Este trecho é uma citação de Manoel Pinto, citado durante o seminário do COPEDI, pela professora Emília Cipriano.

ças não acabaram nestes últimos anos paradoxalmente, continua aumentando de modo assustador”.

Os diretores relatam também outra situação grave que é o desconhecimento do direito por quem dele necessita. São leis de política, afirmativas que tratam de forma efetiva os direitos de todos por Educação e dos serviços e recursos necessários para a efetivação da inclusão.

O objetivo principal deste conjunto de leis é a busca de qualidade para o Sistema Educacional por meio das mudanças nos currículos, na gestão dos sistemas, na avaliação dos sistemas educacionais e na profissionalização do professor, que visam a garantia de condições para a construção de ações políticas no combate à discriminação e desigualdades.

Vale ressaltar as contribuições na promulgação de leis e diretrizes políticas que são voltadas para o público alvo da Educação Especial. Nos últimos anos estas têm garantido, por exemplo, maior oferta de vagas nas Redes pública e privada de Ensino, o que não ocorre na mesma proporção são as mudanças na estrutura das Escolas, tanto nos aspectos físicos como humanos. Dados do Censo Escolar indicam um crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica regular. Estatísticas indicam que no ano 1998 cerca de 200 mil estudantes estavam matriculados na Educação Básica; em 2014 esse número saltou para 698.768 estudantes matriculados em classes comuns.

Os dados mostram que se ampliou o acesso dos estudantes com deficiência à Escola regular, nessa perspectiva as leis se fizeram cumprir. Assim, de acordo com o pensamento de Ainscow (2007), está sendo superado o isolamento do ambiente privado com a inserção dos indivíduos no espaço público de socialização e aprendizagem, mas ainda é necessária a concretização de diferentes condições já previstas em leis para que haja, de fato, a interação plena nas atividades escolares com o propósito de construção do conhecimento.

Para defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade é necessária a equiparação de oportunidades, a identificação e a superação de barreiras físicas e humanas que podem diminuir ou até eliminar as restrições de participação.

Ainda relacionadas às leis, outras observações são apresentadas pelos diretores, agora em relação ao desconhecimento de direitos, para tanto, sugerem encontro de mães que têm filhos com deficiência para que possam trocar informações sobre benefícios. Uma manifestação de destaque nas falas dos diretores tratou do desejo do professor em ter, na composição de sua turma, estudantes com deficiência.

Os tempos mudaram, especialmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e outras leis, introduziram o paradigma inclusivo, ampliando o número de estudantes com deficiência na Escola regular. A diversidade é norma da espécie humana.

Outra contradição registrada nos depoimentos refere-se ao aluno em separado do todo. Precisamos romper com a ideia de que o professor tem um número X de estudantes e mais um estudante com deficiência, mais coerente seria considerar o número total de estudantes, pois todos são sujeitos. O professor que consegue enxergar o estudante, o indivíduo, o ser humano de forma integral, sem tomá-lo a partir da deficiência, avança em relação à qualidade do trabalho que vai desenvolver.

O Núcleo 4 – **Necessidades formativas dos diretores** – evidencia as necessidades formativas dos diretores participantes do grupo de discussão e a relevância do trabalho colaborativo. A questão da *autonomia* também foi abordada pelo grupo de discussão.

Alguns diretores relataram a preocupação com excesso de cuidados e o cerceamento de oportunidades aos estudantes pelos professores e profissionais de apoio, sendo que a autonomia de todos os estudantes deve ser incentivada, inclusive a dos estudantes com deficiência, e isso vai interferir diretamente em seu desenvolvi-

to. Nesse sentido, o papel da família e da Escola é fundamental, ambas têm uma capacidade especial para visualizar todo o potencial que os estudantes apresentam e condições de estimular suas habilidades e competências, a despeito de eventuais limitações.

Quando uma pessoa com deficiência passa a ter consciência de suas próprias escolhas, passa a ter, também, uma postura mais autônoma diante da vida, isso promove a sensação de pertencimento social e a elevação da autoestima e pode fazer a sua vida mais feliz e produtiva.

Outra demanda apontada pelos diretores diz respeito à formação para estudar as deficiências com maior incidência, considerando a inviabilidade de estudar todas essas deficiências e síndromes, pois existem muitas, não dá para pensar que conhecer todo o arcabouço conceitual será possível. A presença do estudante com uma deficiência específica revela o momento de pesquisar e sair em busca de informações, este movimento mostra maturidade profissional e faz com que toda Escola esteja em constante evolução. O fazer está na Escola!

Nesse sentido, foi realizado um levantamento das deficiências com maior incidência e verificado um número expressivo de estudantes com diagnóstico de *deficiência intelectual*, seguido de *Transtorno do Espectro Autista e Paralisia Cerebral*. Sendo essas as novas indicações para formação, a proposta é ter conhecimento básico sobre a variedade de características e necessidades instrumentais.

A formação se justifica com a presença dos estudantes na Escola, é necessário que eles estejam lá, é a presença que vai tensionar as ações, lembrando que as necessidades são individuais, cada um é um e isso justifica a ausência de “receitas”. Temos que conhecer os estudantes no contexto da Escola e da sala de aula, nas relações que são estabelecidas entre os pares, entre estudantes e professores. As necessidades são desvendadas a partir do olhar atento e da observação minuciosa, que podem identificar os recursos e as estratégias que vão apoiar as aprendizagens de todos

os estudantes e não só dos estudantes com deficiência, este é o processo da *inclusão* e deve constar nas indicações de formação.

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas Escolas, e nessa perspectiva as *práticas colaborativas* devem compor as indicações de formação.

A figura do diretor está sendo considerada central para o processo inclusivo, mas este profissional aparece ainda com um papel periférico nas pesquisas brasileiras, alguns estudos indicam a formação como uma necessidade restrita aos professores. Os diretores abordaram a importância da formação, o que se caracteriza como um compromisso com o seu processo formativo e seu desenvolvimento profissional.

Eles consideram e percebem a importância da formação decorrente dessas contradições, mas há um limite colocado por eles e a formação é a grande saída para essas contradições, pois, de fato, não é possível discutir nenhuma transformação da realidade da Educação, em qualquer que seja o nível, se não for no eixo da formação. A formação é que traz o poder de transformação.

Avalio que as reflexões referentes à *aprendizagem* são necessidades formativas relevantes com ênfase na “equidade” por meio de esforços promovidos nas situações escolares e medidas diferenciadas aos estudantes – deficiência, autismo, distúrbios emocionais, dificuldades acentuadas de aprendizagens, condições e desvantagens sociais e econômicas e outras situações – a fim de atender aos variados estilos de aprendizagem e que garantam o acesso às mesmas oportunidades para aprender.

Tais conceitos podem ser confirmados por Marin (2015 p.113): “Equidade significa fazer diferente para os diferentes; ou seja, adaptar a sociedade para que pessoas com necessidades específi-

cas possam usufruir de todas as oportunidades que as demais, de formas alternativas”.

Será necessário ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem destes estudantes, a aprendizagem precisa ter maior relevância, reflexão sobre as oportunidades onde os sujeitos superam obstáculos externos e condições subjacentes, fortalecendo suas possibilidades no processo de aprender.

Outra demanda formativa trata-se de orientação aos *familiares*, principalmente ao que tange aos *direitos*, assuntos que foram recorrentes no decorrer da discussão.

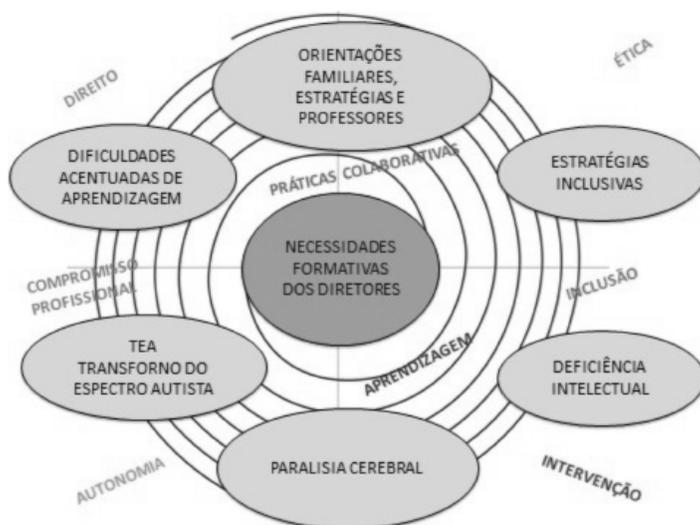
O diretor tem um papel fundamental de apoiador de sua equipe, mas também precisa de apoio e é nesse sentido que surge a formação como um suporte para o enfrentamento das situações cotidianas da Unidade Escolar.

Reiterando a relevância da formação aos diretores, em função da figura que eles representam no ambiente escolar e na liderança que exercem o que contribui para implementar de forma efetiva um processo inclusivo, longe da aparência, confirmam-se os resultados da pesquisa desenvolvida por Praisner (2003) com 408 diretores em que investigou a relação entre atitudes frente à inclusão, constatando que os conceitos em formação estão diretamente relacionados com atitudes mais positivas e situações menos restritivas.

A proposta é responder quais facilitadores, conhecimentos e habilidades este diretor precisa construir para se constituir como liderança efetiva para promover a inclusão em suas Escolas. Esse pode ser um dos principais fatores de eficácia escolar – a qualificação que confere maior poder de decisão. Imbernón (2011, p.55) atribui papel de importância ao diretor por considerar que a sua atuação “facilita as reuniões, oferece informação, possibilita a comunicação, valoriza o trabalho, delega funções e tem um papel chave no desenvolvimento da comunidade, sobretudo como estimulador e dinamizador das medidas de transformação que se empreendem”.

Vale lembrar que o papel do diretor é imprescindível para a efetivação desse processo, ele que vai viabilizar condições efetivas, facilitar e apoiar o planejamento e a execução das propostas, além da motivação necessária para o sucesso do ensino colaborativo, da promoção de melhor integração, de melhores relações interpessoais, de comunicação e da integração da equipe escolar, além de desafiar a cultura individualista.

Figura 01 – Necessidades Formativas



Fonte: elaboração das autoras.

Este fluxograma representa o resultado da pesquisa no que se refere às temáticas indicadas pelos diretores para compor uma formação que atenda às necessidades expressas nas suas falas. Temos as indicações verbalizadas explicitamente pelos diretores no grupo de discussão representadas nas elipses e os temas indicados pela pesquisa após análise do discurso.

Há de se admitir que as referidas temáticas apontadas não contemplam toda a gama de necessidades formativas do grupo de diretores, sendo necessário novas pesquisas para identificar outras demandas existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos sentidos e significados em relação à Educação Inclusiva, junto aos diretores de Unidade Escolar, buscou-se levantar os elementos facilitadores sobre inclusão a serem contidos na formação continuada capaz de contribuir na representação de liderança que possa implementar de forma efetiva um processo inclusivo. A análise contribuiu no sentido de esclarecer a grande necessidade de ampliar as possibilidades de formação sobre a temática da Educação Inclusiva aos diretores por considerá-los figura de liderança.

Ao serem questionados sobre as barreiras que dificultam a inclusão, os diretores evidenciam como fundamental a contratação de profissionais de apoio ao trabalho a ser realizado junto aos estudantes com deficiência, no entanto, não pode ser condição para que o estudante frequente a Escola. Condicionar a presença do estudante ao profissional de apoio é uma situação que, em hipótese alguma, pode ser permitida, pois estaríamos diante de uma violação de direitos garantidos por meio de legislações vigentes.

Outra barreira relatada pelos diretores foi justificar a dificuldade no desenvolvimento do trabalho pedagógico pela ausência do laudo médico, quando ter em mãos um laudo não garante que a Escola vai saber como trabalhar com este estudante. O laudo não acompanha “receitas” ou estratégias de como trabalhar com este público alvo da Educação Especial, é uma demanda da Educação e deve ser construída no cotidiano da Escola. Não cabe a Escola aguardar a definição de um laudo médico para iniciar sua atuação pedagógica com o estudante, determinados laudos podem levar vários anos para serem concluídos.

Foi verificada a necessidade de ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem destes estudantes. A aprendizagem precisa ter maior relevância, reflexão sobre as oportunidades nas

quais os sujeitos superam obstáculos externos e condições subjacentes, fortalecendo suas possibilidades no processo de aprender.

A formação é que traz o poder de transformação e não é possível discutir nenhuma transformação na Educação, em qualquer que seja o nível, se não for por meio do eixo da formação e da exposição dos seus conceitos diretamente relacionados com atitudes mais positivas e situações menos restritivas.

Um diretor bem formado pode se posicionar como um agente principal – ativo e cooperativo com sua equipe escolar, um sujeito histórico e transformador da sua prática pedagógica, um profissional aberto que reflita sobre o seu papel como educador e com clareza em seus conceitos – sendo essas, talvez, as principais premissas para a efetivação de qualquer prática educativa inclusiva.

As temáticas reveladas necessárias na formação de cidadania perpassam pelos conceitos da ética, do gênero humano, da inclusão que inclui a todos, dando destaque à Educação entendida como um movimento humano com recortes relacionados a relações raciais, religiosas, culturais e geracionais. São esses os conhecimentos que podem revelar os facilitadores e as habilidades que o diretor precisa para se constituir como liderança efetiva e promover a inclusão na Escola e, ainda, podem ser um dos principais fatores de eficiência escolar.

Mesmo sendo figura central na Unidade Escolar, o diretor não está isento de medos, desconhecimentos e tampouco de resistências na construção das práticas inclusivas. Ele necessita de formação, conforme refletido e confirmado nas vozes das próprias pessoas que desenvolvem este trabalho. Não foi apenas uma constatação e sim uma aprendizagem de escuta, que conversou com autores, se transformou metodologicamente e se materializou.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2013, vol.94, n.236, pp.299-322. ISSN 2176-6681. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: jan 2017.
- AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*. V. 26, n. 2. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006. Acesso em: jan 2017.
- AINSCOW, M. O que significa inclusão? In: GLAT, R. *Questões Atuais em Educação Especial - Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. 7 Letras, 2007.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca-Espanha.
- GEGLIO, P.C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L.R. de; PLACCO, V.M.N. de S. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. Editora Loyola 2012.
- IMBERNÓM, F. *Escola, formação de professores e qualidade do Ensino*. Editora 2011.
- MARIN, M. Equidade e Diferenciação: ajustes curriculares. IN: SILVA, K.R.X.P. da. AMPARO, F.V. da S. do. (Orgs). *Criatividade e interculturalidade*. Volume 1. Série: Desafios, possibilidades e práticas na Educação Básica. Editora CRV, 2015. p.11, 113. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/livrocompleto_criatividade_e_interculturalidade_2015_final-ilovepdf-compressed.pdf. Acesso em: 19/06/2017.
- PRAISNER, C.L. Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Exceptional Children*. nº.69. 2003.
- RODRIGUES, E.A.F. A Atuação do Diretor e as Contribuições da Formação na Construção de uma Cultura Escolar Inclusiva. Pontifícia Universidade Católica PUC. 2017. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/20500/2/Enita%20Alves%20Ferreira%20Rodrigues.pdf> acesso em 18/12/2017
- SACRISTÁN, J.G. A construção do discurso sobre e diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à Diversidade*. Artmed, 2002.
- VIZIM, M. *Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: O centro de Atenção à Inclusão Social de Diadema*. USP, 2009

É INTELIGENTE, MAS... PERSPECTIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Fernanda Souza de Oliveira
Laurinda Ramalho de Almeida

Nosso papel, como educadores, é o de encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que pode vir a ser.

Zenita Günther, 2000, p.20

INTRODUÇÃO

Quando tratamos de temas como inclusão de alunos com necessidades educativas especiais ou educação especial, normalmente atrelamos tais conceitos a alunos com deficiências físicas, intelectuais ou com alguma síndrome, não sendo consideradas, na maioria das vezes, as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). São denominadas pessoas com AH/SD aquelas que, em interação com o ambiente, apresentam habilidades superiores se comparadas com a população geral. As habilidades superiores podem se manifestar em diferentes áreas do conhecimento e como não se trata de um traço unitário, o indivíduo pode apresentar desempenho superior em determinada área e baixo desempenho em outra.

Ideias equivocadas sobre as AH/SD fizeram com que a temática ficasse cada vez mais afastada das discussões nos ambientes

escolar e social. Ainda hoje o desconhecimento sobre o tema e os mitos que acompanham o assunto impedem o avanço de pesquisas nessa área do conhecimento.

Este capítulo discute os resultados de uma pesquisa realizada em 2017/2018 que teve o objetivo de identificar como o tema das AH/SD permeia o cenário formativo na área da educação no município de São Paulo.

A ARQUITETURA DO PROJETO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo.

Foram selecionados por amostragem em bola de neve 4 sujeitos. Nesta forma de amostragem o pesquisador utiliza cadeias de referência para seleção. A escolha por esse tipo de seleção justifica-se pela dificuldade de localizarmos sujeitos envolvidos com a temática das AH/SD na rede municipal de ensino.

Buscamos por profissionais atuantes no ensino público de São Paulo, de diferentes DRE's e que estivessem envolvidos com o assunto pesquisado. Seguem alguns dados sobre os mesmos (nomes fictícios).

Joana - 40 anos de idade, professora de educação infantil, especialista em AH/SD, atuou em formações para Atendimento Educacional Especializado por um período no CEFAl – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão. Atua na Prefeitura de São Paulo há 13 anos. Região Leste.

Ricardo - 35 anos de idade, formado em Letras, mestre na área de Educação Especial. Atua no CEFAl e está à frente das ações formativas para professores sobre a temática das AH/SD. Atua na Prefeitura de São Paulo há 9 anos. Região Sul.

Sueli - 48 anos de idade, graduada em Pedagogia e História, mestre em Políticas Públicas, especialista em AH/SD. Diretora de escola e foi pioneira no trabalho com identificação de alunos com

AH/SD na DRE em que atuava na sala de SAAI - Sala de Atendimento e Acompanhamento à Inclusão. Região Sul.

Ana - 46 anos de idade, pedagoga, especialista em Arte Terapia e Psicopedagogia. É assistente de direção em uma unidade de ensino da Prefeitura de São Paulo, na região Oeste, e mãe de 3 filhas das quais 2 foram identificadas com AH/SD. Atua há 9 anos na PMSP.

Para produção de informações foram realizadas entrevistas na modalidade reflexiva, com os profissionais referidos. A entrevista reflexiva não segue um roteiro fechado, mas parte de uma questão desencadeadora a partir da qual o entrevistador vai propondo questões de esclarecimento e de aprofundamento; de tempos em tempos oferece pequenas sínteses para verificar se está acompanhando a fala do entrevistado (SZYMANSKI et al., 2018).

No processo de mapeamento e identificação dos alunos com AH/SD na rede pública, foram acessados os dados cadastrados no CENSO/EOL¹ no ano de 2016. As informações foram criteriosamente ordenadas e foi possível visualizar quem estava apenas matriculado no ensino regular, quem estava em atendimento nas salas de recursos multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os alunos que estavam matriculados em atividades complementares, segundo sua habilidade e motivação. Chegamos ao número de 25 alunos com AH/SD em um universo de 674.125² alunos matriculados. O número é ínfimo, porém relevante por trazer à tona a problemática da identificação. Dos 327 alunos com AH/SD cadastrados no CENSO como alunos da capital paulistana, 25 estavam na escola pública.

Agrupadas por DRE, as informações revelaram que enquanto a média de alunos identificados era de 2 alunos por DRE, em uma DRE específica (Sul A³) o número era de 9 alunos identificados, sen-

1 Cadastro dos alunos da Rede Municipal no sistema Escola Online.

2 FONTE: SME/Centro de Informações Educacionais Sistema EOL - 31/12/2016 – considerando alunos matriculados na Pré-escola, no Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

3 Por não ser objetivo do trabalho referendar as DRE's pesquisadas, os dados coletados foram agrupados por região e essas denominadas por letras.

do 7 na EMEF e 2 na educação infantil (um no Centro de Educação Infantil e outro na EMEI). A partir desse dado buscamos verificar qual teria sido o disparador para o número de alunos identificados na região citada.

O DIÁLOGO COM A TEORIA

No que tange as AH/SD, os conceitos que norteiam o olhar e a legislação brasileira, e que estão presentes neste trabalho, são aqueles trazidos por Joseph Renzulli. Renzulli é professor e psicólogo educacional dos Estados Unidos, suas pesquisas estão focadas nas AH/SD e no apoio necessário a estes estudantes. Em seus estudos “destaca o fundamental papel da escola, da família e da sociedade no desenvolvimento de todas as crianças” (SANT’ANA, 2016, p. 20).

Renzulli (2014), na Teoria dos Três Anéis identifica as 3 características das pessoas com AH/SD: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, e na congruência dos três anéis, o autor apresenta o comportamento de superdotação, que pode ou não se manifestar dependendo das oportunidades do meio.

Segundo o autor a *habilidade acima da média* reúne tanto as habilidades gerais quanto as habilidades específicas. Está entre as habilidades gerais a capacidade de abstrair e processar informações, recorrer a experiências passadas para solucionar algo novo, fluência nas palavras, pensamento e bom raciocínio. A habilidade específica consiste em aplicar as combinações da habilidade geral em uma área específica do conhecimento humano. *Comprometimento com a tarefa*: este traço envolve além da motivação, a dedicação em desenvolver as atividades da área de interesse e a *criatividade* envolve o pensamento divergente, a curiosidade, a espontaneidade e coragem em assumir riscos.

Renzulli (2014) considera que duas categorias têm sido observadas e classifica dois tipos de pessoas com AH/SD: tipo acadêmico “*superdotação escolar*”, nesta categoria as habilidades se concentram nas áreas linguística, lógico-matemáticas e são mais observáveis no ambiente escolar; ou do tipo produtivo-criativo “*superdotação criativo-produtiva*” na qual as expressões artísticas e pensamento divergente se destacam.

Wallon (2007), psicólogo do desenvolvimento também considera que o indivíduo se desenvolve no contato com o meio social e emprega o conceito de pessoa para nomear o conjunto funcional que resulta da integração de três outros conjuntos: ato motor, afetividade e conhecimento.

O autor defende que a escola seja um espaço inclusivo, que atenda a todos, segundo suas aptidões, e que considere não apenas o aspecto cognitivo, mas também o motor e o afetivo do aluno, sempre a partir da integração organismo-meio. “Wallon afirma que o estudo da criança exige igualmente um estudo do meio ou dos meios em que ela se desenvolve. O meio é o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias nas quais se desenvolvem as pessoas” (ALMEIDA, 2010, p.78).

A autora considera que a escola é um meio no qual a criança desempenha papéis diferenciados, ocupando um lugar que lhe é próprio. Tornar o ambiente escolar espaço rico em possibilidades é também tarefa do professor.

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, apresentada por Mahoney e Almeida, vai ao encontro das questões afetivas e do olhar do professor que tratamos, ao considerar que ao lado da teoria “assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 15). Assim, uma escola que possibilita diferentes caminhos aos alunos segundo suas aptidões, onde possam se desenvolver e serem atendidos em suas necessidades.

Além dos principais teóricos destacados, outros estudiosos do tema, e que compartilham dos mesmos princípios filosóficos, foram utilizados nesta pesquisa.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

As discussões sobre as AH/SD envolvem além de conceitos e concepções, formas de identificação e atendimento. Por muito tempo, o estudo e a pesquisa na área ficaram restritas a poucos estudiosos e noções equivocadas e estereotipadas fizeram com que esse campo permanecesse longe do conhecimento da população geral e dos professores, deixando a impressão de que estes alunos são raros, ou que não pertencem à realidade escolar contemporânea.

Os mitos estão entre os aspectos que mais dificultam a identificação dos alunos com AH/SD, pois afastam a possibilidade de que o aluno seja visto e compreendido em sua integralidade.

As falas das entrevistadas permitem afirmar que ainda hoje o tema é entendido pelos professores como algo novo. Relatam que o assunto pouco foi abordado na formação inicial, que o que sabem sobre o assunto é aquilo que aparece na mídia, ou quando há algum aluno com habilidades diferenciadas em alguma área do conhecimento, geralmente em matemática. Outro mito verificado está relacionado com a expectativa do professor de que o aluno com AH/SD seja um aluno bom em todas as disciplinas, que seja um “gênio”; tal expectativa, além de fantasiosa, afasta ainda mais a possibilidade de que estes alunos sejam reconhecidos em sala de aula, principalmente em escolas públicas ou periféricas, onde a descrença por parte do professor e da própria sociedade é ainda maior.

A falta de informação e o mito de desempenho ficam evidenciados na fala de Joana, que relata que nos momentos de formação, ao tratar das AH/SD, percebia entre os professores que

era tudo muito novo. Ao falar eu começava a despertar algumas coisas, mas este era um assunto que não se falava no grupo... para eles, o aluno com AH/SD era o aluno que sabia tudo, era bom em tudo, era o gênio... não tinham ideia que o aluno com AH poderia ser um aluno que se desenvolvesse só em uma área, poderia ter dificuldade em outra, inclusive ser o aluno não alfabetizado. (Joana)

Segundo Ricardo, atuante nas frentes formativas na DRE Sul, ainda é comum ouvir entre os professores dúvidas do tipo

como assim, aqui na escola pública, vai encontrar um superdotado, na periferia, no negro, na menina? As barreiras atitudinais são as principais barreiras encontradas, mesmo dentro do CEFAI. (Ricardo)

Diante da diversidade de ideias equivocadas sobre as AH/SD, Pérez (2004), categorizou os principais mitos envolvidos no tema. A fala de Ricardo corresponde, por exemplo, à categoria de distribuição, onde a incidência de pessoas com AH/SD na sociedade estaria ligada a homens e a classes privilegiadas.

Mitos desta ordem reforçam a discriminação, pois fazem com que os indivíduos com AH/SD sejam vistos das mais variadas formas e sob diversas expectativas, por exemplo, os alunos que sabem demais, que criticam demais; os sabichões; os curiosos; os que destoam do normal da escola, e com frequência, os indisciplinados.

Nas falas dos entrevistados fica claro que a principal preocupação dos professores gira em torno do aluno que “não aprende”. No imaginário dos professores e de grande parte da população, justamente pela falta de conhecimento, fica a ideia de que o aluno com AH/SD estaria numa posição vantajosa e por isso dispensasse encaminhamentos e orientações diferenciadas.

Eu ainda vejo que a maior parte dos professores ainda se preocupa com os alunos que tem dificuldade, que é importante, mas a criança que tem capacidade de aprender mais vai pra indisciplina ou se isola e é taxado como preguiçoso. (Ana)

Sueli concorda com essa afirmação:

A maior parte dos professores se preocupa com os que não aprendem, com os alunos com deficiências. Ou seja, com o aluno que está faltando alguma coisa em termos de aprendizagem. E os alunos que se destacam, que aprendem, você ouve o tempo todo ah, ele é inteligente, não faz porque não quer. Virou bagunceiro. (Sueli)

Os dois mitos citados são os que mais prejudicam a identificação e atendimento dos alunos. Para o professor o aluno com AH/SD não se enquadra no AEE – Atendimento Educacional Especializado, pois esta modalidade estaria voltada apenas aos alunos com deficiências intelectual, física ou sensorial. E, baseados no mito de que o aluno com AH/SD seria bom em todas as disciplinas, torna-se inaceitável que este apresente dificuldade em alguma área do conhecimento ou que necessite de acompanhamento.

Diante disso, ousamos dizer que os alunos com AH/SD não são facilmente identificados em sala de aula por terem suas características rotuladas pela escola e pela sociedade. O primeiro passo para o trabalho pedagógico com qualquer aluno é conhecê-lo e identificar de que forma ele aprende.

A literatura evidencia que alguns traços são comuns ao grupo de pessoas com AH/SD, porém é importante lembrar que nem todas as pessoas apresentam necessariamente todas as características e que estas podem ser inclusive negadas pelo indivíduo, principalmente se o ambiente for desencorajador. Estão entre os traços observados: ser curioso; persistente; crítico; apresentar

senso de humor altamente desenvolvido; ser questionador e não aceitar afirmações superficiais; entender com facilidade princípios gerais e propor diferentes ideias para solucionar problemas; ser sensível à injustiça; reagir positivamente ao novo; ser persistente em examinar e explorar para conhecer melhor algo; ter grande imaginação; irritar-se com a rotina; ocupar o tempo de forma produtiva; apresentar gosto pela leitura, boa memória e elevada capacidade de observação.

Alguns fatores podem ocultar ou camuflar os traços mencionados, e tais fatores podem ser tanto de ordem individual como de ordem ambiental. São considerados fatores individuais a baixa autoestima, depressão, ansiedade, perfeccionismo e não conformismo; e ambientais referem-se ao posicionamento da família, da escola e sociedade frente às expectativas lançadas ao aluno que podem ser excessivas ou baixas, além de um ambiente acadêmico pouco estimulador ou desafiador; procedimento docente rígido e inflexível; os rótulos *nerd* ou *cdf*, usados, muitas vezes de maneira pejorativa (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Estudos têm chamado a atenção para os problemas emocionais vivenciados pelos alunos superdotados e alguns deles aparecem nos relatos de duas das entrevistadas:

Todas as meninas da turma se afastaram da minha filha. Ela se destacava e era excluída. Eu acredito que esse ano ela decidiu tirar nota baixa para tentar ter amigos, como "passaporte para a amizade" (usa os dedos para indicar as aspas).

Ela estuda 5 idiomas sozinha em casa. Aprendeu coreano e está dando aula do idioma com 13 anos. Mas sobre a escola ela fala: não aguento mais a escola, não tem sentido pra mim. Não tem paciência com os meninos da idade dela e quer conviver com os jovens do ensino médio. E eu falo que ela tem se adequar a turma dela. Mas é difícil.

Muitas vezes os professores pegam birra do aluno se ele participa demais. Ela chegava arrasada em casa, e dentro da sala de aula virava bullying entre os colegas que caçoavam dela dizendo: você quer ser melhor que a professora. É muito sofrido, ao mesmo tempo em que quer estar na escola pelo vínculo, por outro lado a criança não dá mais conta emocionalmente da rejeição por ser diferente. A mudança de escola se torna a única saída e depois de um tempo mudar de escola é algo que já não importa mais...

E minha filha, nos dois últimos anos, começou a se mutilar. (Ana)

Ana começou a se interessar pelas questões de AH/SD a partir de perceber as “diferenças” de sua filha.

Sueli também se refere às mães:

A mãe percebe que a criança é diferente. Mas ela fica desesperada por não saber por quê o filho vai mal na escola. Ela vai conversar com o professor, que ela sabe, está um degrau acima dela enquanto mãe, e aceita quando ele diz que o filho é inteligente, mas é preguiçoso, bagunceiro, que tem má vontade. (Sueli)

É importante estar atento às necessidades acadêmicas do aluno, mas também a seus conflitos emocionais. A criança precisa ser vista em sua integralidade e não apenas em seu desenvolvimento intelectual. Para Almeida (2010), há uma íntima relação entre os aspectos emocionais e cognitivos, “logo o professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa” (ALMEIDA, 2010, p.126). Ainda para a autora, o interesse nasce de uma necessidade e é esse interesse que levará à aprendizagem.

A criança com AH/SD pode se mostrar entediada, desatenta e com baixo rendimento diante de um ambiente pouco desafiador

e que não considere seu estilo e ritmo de aprendizagem. Quando não encontra receptividade na escola a tendência é que a criança desloque sua motivação para outras atividades em interação com os colegas, distrações com objetos, entre outras que dispensam a aula, sendo vistas, muitas vezes, como indisciplinadas. São estes aspectos e um histórico de invisibilidade que levam os alunos a consultórios médicos e tratamentos variados na tentativa de “encaixá-los” em um sistema escolar que ainda falha no compromisso de atender a todos, seja no extremo das deficiências, seja no extremo das AH/SD.

Segundo a APAHSD⁴, cerca de 12% das crianças que chegam até a associação para avaliação já chegam fazendo uso de algum tipo de medicamento, geralmente um estimulante do sistema nervoso central. Os relatos que acompanham essas crianças giram em torno de baixo desempenho escolar, hiperatividade, ansiedade, transtorno de humor e assim, desde cedo, as crianças trilham caminhos que passam por diversos profissionais das áreas da saúde e da educação.

O Brasil lidera o ranking sendo o 2º maior consumidor mundial de metilfenidato, droga amplamente utilizada para conter e melhorar o desempenho cognitivo das crianças, com um aumento no consumo de 164% entre os anos de 2009 e 2011; só em São Paulo o aumento foi de 112% segundo o Centro e Vigilância Sanitária de São Paulo⁵, com base nos dados divulgados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Será mesmo que todas essas crianças medicadas, segundo esse número alarmante, necessitam de drogas desse tipo? Se mais de 10% dos casos que chegam à APAHSD refere-se a uso inadequado do medicamento, é possível calcular quantos alunos estão sendo medicados em nossas escolas sob as mesmas justificativas?

4 Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação – Curso de Informação em Educação Inclusiva com foco em Altas Habilidades, ministrado na própria instituição no período de abril/maio 2018.

5 Alerta Terapêutico em Farmacovigilância 01/2013: Metilfenidato: Indicações terapêuticas e reações adversas. Núcleo de Farmacovigilância do Centro de Vigilância Sanitária da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo – Julho de 2013 farmacovigilancia@cvs.saude.sp.gov.br / www.saude.sp.gov.br

Assim como na área da educação, ainda há pouca formação sobre a temática na área da saúde. Pérez e Freitas criticam que em áreas da saúde como psicologia, neurologia e pediatria é extremamente raro encontrar o tema das AH/SD dentre os conteúdos curriculares “e isso leva a que muitas pessoas com AH/SD sejam diagnosticadas, tratadas e inclusive medicadas por patologias como transtorno de déficit de atenção com (ou sem) hiperatividade, depressão, bipolaridade, por exemplo” (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 112).

Aqui no setor temos uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma assistente social. Ingenuamente pensei: “temos uma psicóloga aqui e vamos trabalhar juntos”, mas ela tem uma formação clínica e as AH/SD é um terreno bem da educação e ela sabe muito pouco sobre o assunto. (Ricardo)

Ainda somos movidos por um modelo médico que exige um papel que comprove que o aluno seja isso ou aquilo. Papel, papel, papel... e muitas vezes qualquer papel serve. (Sueli)

Na área da educação, como já mencionado, há falta de formação e informação sobre as AH/SD. Verificamos na literatura e na fala dos entrevistados que o tema, quando abordado nas formações, ocorre de forma superficial.

Quando eu fiz a pós em AEE pela UFC fiquei muito empolgada quando vi que uma das disciplinas era sobre as AH/SD. Só que quando chegou nas AH o orientador falou que ele não ia se deter nesta matéria. Então a gente estudou todas as outras disciplinas com bastante profundidade e as altas habilidades ficou sendo a última e aí não teve... A gente só teve acesso aos fascículos do MEC, que são excelentes. Mas só. (Sueli)

Nos encontros formativos com o grupo, um ou outro professor falava ter algum conhecimento sobre o

assunto, mas que não tinham propriedade para falar sobre, nem identificar. Não tinham formação... falavam que na formação inicial isso era muito vago. (Joana)

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a oferta de cursos para atendimento básico dos alunos com NEE; formação em serviço aos professores e define recursos para que se assegure a inclusão e atendimento às NEE dos alunos. Para os alunos com AH/SD o plano prevê programas de atendimento nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2001).

Na Prefeitura Municipal de São Paulo verificamos que nos últimos anos poucas formações foram oferecidas aos professores sobre a temática. Analisamos as propostas formativas publicadas em Diário Oficial no período de 2007 a 2017 que abordaram o tema das AH/SD. O período de busca (2007-2017) está diretamente relacionado com o banco de dados Educacenso que mostra que a categoria AH/SD só entra como modalidade a ser cadastrada a partir de 2007.

Na busca realizada em Diário Oficial, verificamos que apenas um curso foi oferecido por SME na modalidade especialização em parceria com a UNESP o qual ofereceu capacitação sobre o tema para 150 professores no ano de 2016; outras formações somam 45 cursos com no mínimo 12 horas e no máximo 20 horas que trataram da educação inclusiva e assim abordaram as AH/SD segundo a redação da proposta formativa publicada em D.O e que foram organizados e realizados pelas próprias DRE's. Dos 45 cursos oferecidos, 2 trataram especificamente das AH/SD e foram divididos em 2 módulos no ano de 2015. Essa formação foi oferecida aos professores da região Sul A, região com maior número de alunos identificados.

A formação ali oferecida, além de abordar os conceitos, instrumentalizou os professores para identificação dos alunos. Um caminho encontrado para levar as discussões às escolas, uma vez que o tema não é priorizado pela Secretaria Municipal de Educação

e nem está entre as demandas formativas da escola, justamente pelo desconhecimento que faz com que não se perceba a real necessidade de se falar sobre o assunto, é relatado por Ricardo:

O processo foi o seguinte: nós começamos os cursos aqui, aí os professores começaram a tensionar na escola e a escola nos chamava: "oh, tem um caso aqui". Nós íamos à escola e normalmente a escola não chamava para formação. Algumas até chamavam, mas a maior parte não, já queria saber o que fazer com o aluno. Mas a gente chegava e falava: vamos organizar uma formação, alguns encontros formativos para pensarmos sobre esse caso? Porque AH/SD ainda não está dentro do nosso foco principal de formação. Nem aqui nem na secretaria. Então a gente consegue encaixar essa formação quando já tem um caso evidenciado. Não é fácil. A principal questão é a falta de conhecimento mesmo. Ela é uma área nova e "trava" o processo. As pessoas nem iniciam a conversa, já criam várias questões, já criam uma barreira. (Ricardo)

Os professores participantes do curso levavam as discussões para a escola, que solicitavam aprofundamento no assunto, uma reação em cadeia. Porém, se a escola não tem formação sobre o tema, não reconhece os alunos, não vê a importância e, portanto, não forma demanda formativa, novamente uma reação em cadeia negativa.

Os entrevistados desta pesquisa comentam a experiência de falar sobre a temática das AH/SD nos encontros formativos que realizaram em diferentes regiões da cidade

Quando eu falava sobre o tema começava a despertar a curiosidade. É como se eles fizessem um link entre aquilo que eu estava falando com um aluno que já haviam tido. Só que aquele aluno passou despercebido pela escola, porque o professor não tinha ideia do que poderia ser altas habilidades. (Joana)

Uma frustração minha foi a falta de interesse por parte dos professores. Há envolvimento pessoal na hora de preencher os instrumentos, o não gostar do aluno influencia muito nesse levantamento. Muitos alunos são assim, eles confrontam, são indisciplinados. No discurso ouvia muito “é inteligente, mas só faz bagunça, não quer nada com nada”. (Sueli)

É um processo lento, tem muito mito envolvido, muito pré-conceito. Então os professores já se afastam, acham que vai ser pior identificar do que não identificar, que vai ser muito mais difícil trabalhar com eles depois. Então tem todo um processo de formação com os professores dentro do processo de identificação para desmistificar o que é ser e como trabalhar com superdotados. (Ricardo)

Uma das professoras utiliza o termo “Gasparzinho” para ilustrar o aluno com AH/SD no ambiente escolar, fazendo alusão ao personagem Fantasminha, expressão utilizada originalmente por Pérez⁶ (2004).

Os coordenadores têm um pouco mais essa noção, mas o foco, a busca constante era por formações para atender o aluno com deficiência intelectual, o aluno cadeirante ou o aluno autista. A maior procura deles era por esses temas e, sobretudo para falar sobre os alunos que davam muito trabalho dentro da sala de aula, os alunos que “gritavam na escola”. Principalmente porque o “Gasparzinho” passava despercebido, ele não era foco de discussão. Não tinha como discutir uma coisa que não era vista dentro da sala de aula. (Joana)

6 A dissertação de Pérez (2004) “Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com Altas Habilidades produtivo-criativo” buscou por alunos com indicadores de AH/SD produtivo-criativo em escolas de Porto Alegre. O uso do termo se dá diante da comparação entre o personagem *Gasparzinho*, *Fantasminha Camarada* e o aluno que ao mesmo tempo é presente e invisível, e tal qual o personagem, quando visível, assusta professores e colegas que não sabem como lidar este aluno.

A fala de Ricardo nos autoriza a afirmar a importância de uma formação consistente e sistematizada, para que todo o trabalho de identificação do aluno não se perca no meio do processo, há também a necessidade de acompanhamento desse processo. No início, ao apresentar o tema, os professores demonstram interesse, mas esse interesse logo passa se as ações formativas não ocorrerem em continuidade.

Eu fui percebendo que o processo de identificação se perde no meio do caminho se não tiver formação. A formação tem que ser contínua porque no meio do caminho os professores vão desacreditando que ali possa ter um superdotado. Se não houver esse processo de você ir alimentando o professor, o imaginário e também é claro o conhecimento sobre a questão, fica muito superficial e logo se perde. Como uma empolgação que logo passa. (Ricardo)

Sueli relata a importância de formação contínua e não esporádica:

A coordenadora colocou um projeto dentro da JEIF para falarmos sobre educação especial. Então tive muito espaço para falar e contribuir com a formação dos professores sobre as deficiências e as altas habilidades. Eu trabalhava a formação o ano inteiro, isso facilitava na hora de conversarmos sobre os casos de alunos com indicadores de AH. (Sueli)

A escola é por excelência um local de formação, e não apenas o aluno aprende neste ambiente, também o professor aprende sobre a sua profissão, não como aluno, mas como profissional. “A formação pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas” (IMBERNÓN, 2010, p.78). Os espaços formativos na escola podem possibilitar a troca de experiências, o diálogo e o olhar crítico sobre o ensino, além de

oportunizar que o grupo se coloque evidenciando o que sabe e o que não sabe e, segundo Gouveia e Placco (2013), formador e professor podem juntos buscar soluções para seus questionamentos.

Acreditamos que é a partir das formações que se amplia o olhar e o interesse para temas relevantes e silenciados

Na época fui convidada para falar com os supervisores, me preparei, mas a importância que eles me deram foi tão grande, que tive apenas meia hora para falar. Para apresentar tudo o que eu tinha montado, 2 horas ficaria apertado. Mas mesmo assim eu percebi que ficaram interessados, pelo menos despertou a curiosidade. Mas também parou por aí, morreu na praia. (Sueli)

Não serão ações isoladas que resolverão os problemas existentes na escola pública ou dos alunos com indicadores de AH/SD, mas ações conjuntas em um trabalho coletivo, colaborativo, e principalmente, contínuo.

Não basta que a legislação ampare estes alunos se o olhar do professor e da escola continuar sob vendas. Almeida (2012), enfatiza nossa responsabilidade:

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade. (ALMEIDA, 2012, p.86)

Na fala dos entrevistados e durante todo o percurso até aqui construído, fica claro o quanto os alunos com AH/SD necessitam ser entendidos em sua integralidade enquanto ser não apenas cognitivo, mas também afetivo e motor, e da nossa responsabilidade

como escola e professor de transformar as experiências escolares em experiências para a vida, aceitando o outro como legítimo outro em sua condição, seja ela qual for. Na esperança presente na fala da mãe que espera que suas filhas encontrem pelo caminho escolas menos excludentes e no quanto essa fala representa tantas outras falas ou tantos silêncios, principalmente aqueles que surgem da falta de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos na construção de uma escola de qualidade para todos e entendemos o quanto a formação de professores é decisiva para que isso ocorra.

Observamos que, apesar de poucas, as ações realizadas por profissionais em iniciativas individuais surtiram efeito, e isso nos revela que para avançar basta o primeiro passo, mesmo que pequeno e tímido, ele nos leva a um novo lugar. Mas que esse passo não pode ser solitário ou esporádico, é preciso que as políticas públicas de formação sejam cumpridas de maneira sistematizada com planejamento e continuidade.

A realidade e a dinâmica escolar são específicas em cada território, em cada comunidade, mas algumas coisas são comuns e é possível a partir delas pensar nas especificidades. A deliberação CEE n. 68/2007 (SÃO PAULO, 2007) estabeleceu as normas para o atendimento do aluno com AH/SD: é preferível que o atendimento ocorra na sala comum com professores capacitados para este atendimento, garantindo atividades de aprofundamento e enriquecimento curriculares que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Assim, é imperativo que a escola se organize, segundo as suas possibilidades e considerando as necessidades dos alunos, oportunizando enriquecimento curricular na classe comum, atendimento nas salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional

especializado, atendimento em outras instituições parceiras quando a escola não der conta das necessidades dos alunos, rodízio entre aulas em anos mais avançados, ou até mesmo a aceleração.

A proposta de enriquecimento não é concebida como algo pronto a ser aplicado, mas um plano de organização adaptado, um currículo expandido no próprio currículo regular, conforme as necessidades do professor, do aluno e as características do ambiente escolar. Assim, conteúdos podem ser aprofundados a partir da facilidade e habilidade do aluno com indicadores de AH/SD, ao mesmo tempo em que atinge os demais alunos, ampliando suas possibilidades. Quando o currículo é adaptado para um aluno, todos do grupo saem ganhando, pois se ampliam as possibilidades de pesquisa, de investigação e de avanços. Mas reiteramos: a escola sozinha, por mais que haja interesse da parte dos professores, está fadada ao insucesso, se não houver intervenção de políticas educacionais.

Encerramos esse capítulo propondo a reflexão trazida por Wallon de que a condição biológica de uma criança não determinará o seu destino, pois o meio social e suas próprias escolhas poderão transformar a sua realidade; e que “enquanto o indivíduo mantiver a sua capacidade de ajustes a um meio saudável, estará aberto a mudanças em todas as etapas de sua vida” (ALMEIDA, 2012, p.81).

A nossa busca é pela construção de uma escola que não seja entendida apenas como um espaço de conhecimento, mas como um lugar no qual as relações de convivência aconteçam a favor do desenvolvimento, para que cada um tenha a liberdade e as condições para ser e vir a ser o que é.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. 11ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- _____. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2ª edição. São Paulo, Edições Loyola, 2010.
- BRASIL/GOV. *Lei 10172 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 04 set. 2017.
- BRASIL/MEC. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL/GOV. *Lei nº 12796 de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 04 set. 2017.
- FARIAS, Eliana Santos de; WECHSLER, Solange Muglia. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (Orgs.). *Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.
- FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. *Altas habilidades/ superdotação atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2012.
- GOUVEIA, Beatriz.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Ed. Loyola, 2013.
- GUNTHER, Zenita C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. Professores sujeitos de sua formação e com identidades docentes. In: IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 19.08.2017.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 11-30.
- OLIVEIRA, Fernanda Souza de. *É inteligente, mas... perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação*. Dissertação de Mestrado Profissionais em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/superdotação adulta*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Editora UFPR.
- RANGNI, Rosemeire de Araújo.; COSTA, Ailton Barcelos da. Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: duplicidade de necessidades educacionais especiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1979-1993, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7387>>. E-ISSN: 1982-5587.
- RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Tradução de Lucila Adan e Maria Clara Connolly. In. VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.
- SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibpex, 2008.
- SANT'ANA, Luana de André. *A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o engajamento e o desempenho*. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.
- SÃO PAULO (Estado). *Deliberação CEE nº 68/2007*. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_legis/deliber_68_07.pdf. Acesso em: 04 set. 2017.

- SZYMANSKI, Heloisa, ALMEIDA, Laurinda R, PRANDINI, Regina Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- VIRGOLIM, Angela M. R. *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Aline Sarmiento Coura Rocha – Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho. Membro do grupo de pesquisa Gestão da Formação e do Trabalho. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0572751941529120>. E-mail: alinecourasj@gmail.com

Ana Carolina da Silva Rocha – Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté – Unitau. Professora na Rede Municipal de São José dos Campos – SP, atuando como diretora de escola nessa rede. CV: <http://lattes.cnpq.br/0734121639118833>. E-mail: caroljp_24@hotmail.com

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil – Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade de São Paulo – PUCSP. É professora na Universidade de Taubaté – Unitau - na graduação e na Pós-graduação no Programa de Mestrado Profissional em Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/4815046589018403>. E-mail: ana.calil@unitau.com.br

Ana Maria Saul – Doutora em Educação. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando como docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e no Mestrado em Educação: Formação de Formadores. Orienta e desenvolve pesquisas sobre: currículo, formação de educadores, pensamento freireano e avaliação educacional. É coordenadora da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP e do Grupo de Pesquisa: O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1924505851256944>. E-mail: anasaul@uol.com.br

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama – Doutora em Educação pela UNICAMP e Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação - DCHE e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - Campus Sorocaba. Líder do NEPEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente. Lattes: lattes.cnpq.br/9746628149674449
barbara.sicardi@gmail.com

Cassia Christina Baptista – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP em 2018. Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7838919162732831>.
E-mail: cassia.baptista@yahoo.com.br

Clarilza Prado de Sousa – Professora Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação-PUCSP; de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de formadores – PUCSP. Líder do Núcleo de Pesquisas Internacionais em Representações Sociais - NEARS/PUCSP – CNPq. Bolsista Produtividade Científica/CNPq – PQ/1D. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/409021975410975>.
E-mail: clarilza.prado@gmail.com

Edilene Aveledo – Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Pedagoga e professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Santo André. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6212926428645058>.
E-mail: aveledo22@gmail.com

Emerson de Souza Silva – Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - UFSCar. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade de Franca (1999) e graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade de Franca. Atualmente é Professor Coordenador de Matemática do Núcleo Pedagógico na Diretoria de Ensino Região de Franca – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches – Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP e professora titular da Faculdade de Educação da PUC-SP. Coordenadora do Instituto Aprender a Ser. Membro titular do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1621685976264300>
E-mail: emiliacipri@uol.com.br.

Enita Alves Ferreira Rodrigues – Mestre em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. PRD – Professora Respondendo por Direção Escolar na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0367516075977366>
E-mail: enita.afrodrigues@gmail.com

Fernanda Coelho Liberali – Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, pós-doutora pela Universidade de Helsinki e pela Freie Universität Berlin. Pesquisadora CNPq/ PUC-SP. Professora da PUC-SP nos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. É líder do GP/CNPq/PUC-SP Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) e coordenadora geral do projeto nacional de extensão e pesquisa DIGIT-M-Ed Hiperconectando Brasil. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0046483605366023>.
E-mail: liberali@uol.com.br

Fernanda Souza de Oliveira - Mestre em Educação (Formação de Formadores) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5804662272700953>.
E-mail: nandasoliver@yahoo.com.br

Gabriela Novaes – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, é licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8712694153703525>.
E-mail: gabrielanovaes1@gmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida – Doutora em Psicologia da Educação pela PUCSP. Professora e vice-coordenadora do Programa de Estudos-Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação-Formação de Formadores, ambos da PUCSP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>. E-mail: laurinda@pucsp.br

Laurizete Ferragut Passos – Doutora em Educação pela USP. Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, ambos da PUC-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>. E-mail: laurizatefer@gmail.com

Lílian Ghiuro Passarelli – Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP, pós-doutora pelo Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp). Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos da Linguagem para Ensino de Português (Gelep). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1266427942692895>. E-mail: lghiurop@pucsp.br

Luciana Patricia Albuquerque de Paula – Mestre em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. É Supervisora Escolar na Prefeitura Municipal de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2354599067366676>. E-mail: lucipap@gmail.com.

Maria Nazareth Moreira Vasconcelos – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC – SP, especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR. É Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e membro do GP/CNPq/PUC-SP Linguagem em Atividade no Contexto Escolar. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2738580700213516>. E-mail: marnvasconcelos@outlook.com

Marli André – Doutora em Educação pela Universidade de Linnois, USA. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores da PUC-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3046653923068225>.
E-mail: marliandre@pucsp.br

Nelson Gimenes – Doutor em Psicologia da Educação pela PUC-SP, docente do Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Formação de formadores (PUC-SP), pesquisador da Fundação Carlos Chagas e editor-chefe da Revista Estudos em Avaliação Educacional. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0869573191791125>.
E-mail: ngimenes@fcc.org.br

Renata Prenstetter Gama – Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) e da Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Líder do GEPRAM - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática. CV Lattes: lattes.cnpq.br/4153572041829838
e-mail: renatapgama@gmail.com

Rosana Oliveira Rocha - Mestranda em Educação: Programa de Formação de Formadores (PUC-SP). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância (UFF). Licenciada em Letras–Português/Inglês (IESC). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7422637819231195>.
E-mail: gabaritada@hotmail.com

Paula Prado de Sousa Campos – Doutora em Saúde Ambiental pela Faculdade de Saúde Pública da USP - Universidade de São Paulo. Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra-Portugal. Advogada, formada pela PUC-SP. Professora universitária e Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica da UNIP/IIES, em Itapetininga-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8303629197825281>.
E-mail: paulapradocampos@gmail.com

Rosemary Roggero – Doutora em Educação. É professora titular da Universidade Nove de Julho, atuando como docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado e no Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Orienta e desenvolve pesquisas sobre educação com base, especialmente, na Teoria Crítica da Sociedade. É líder do grupo de pesquisa: Gestão da Formação e do Trabalho. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6133043453679958>.

E-mail: ros eroggero@uol.com.br

Rosimeire dos Santos Cardoso – Mestre em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. É Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7617806164400020>.

E-mail: rosirsc@hotmail.com

Taís Luciana de São Paulo – Mestre em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. É Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2804951149366866>.

E-mail: coordenadoratais@gmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco – Professora doutora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional) e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>.

E-mail: veraplacco@pucsp.br