

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

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)**

---

Passarelli, Lílian Ghiuro / Passos, Laurizete Ferragut /  
André, Marli Eliza Dalmazo Afonso. (Orgs.)

Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa IV -  
Lílian Ghiuro Passarelli / Laurizete Ferragut Passos /  
Marli Eliza Dalmazo Afonso André (Orgs.) - Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

Bibliografia.  
ISBN- 97885-217-0229-0

1. Educação - formação de professores I. Título

---

#### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação - formação de professores - 370.7

The cover features a stylized tree where the trunk is a black pencil with a white eraser tip. The branches are black lines extending upwards and outwards. The background is a light gray with faint, overlapping geometric shapes like circles and squares in various shades of gray.

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

Lilian Ghiuro Passarelli  
Laurizete Ferragut Passos  
Marli Eliza Dalmazo Afonso André  
(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](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

## SUMÁRIO

FORMADORES E SUAS PESQUISAS REAFIRMANDO A COLABORAÇÃO DO MES-  
TRADO PROFISSIONAL COM A ESCOLA BÁSICA.....7

Lílian Maria Ghiuro Passarelli

Laurizete Ferragut Passos

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

TRAÇADOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE E  
A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO .....15

Márcea Andrade Sales

Ivete Teixeira dos Santos

A RELAÇÃO ENTRE O FORMADOR ATENTO E A FORMAÇÃO CONTINUADA  
BEM-SUCEDIDA.....35

Ana Cláudia dos Santos

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE DIRETORES INICIANTES EM ESCOLAS DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO .....51

Cristiane Ferreira da Silva

Marli André

CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEIS) CONVENIADOS DA SME-SP: O DESEN-  
VOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS .....73

Alessandra Ruiz Barbosa Leite

Laurizete Ferragut Passos

O CONTEXTO ESCOLAR IDEALIZADO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO DE PROFESSORES .....97

Gisele Aparecida Rodrigues Mano

Laurinda Ramalho de Almeida

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS INTEGRADOS NO ENSINO MÉDIO .....	117
Lisandra Paes Lílian Ghiuro Passarelli	
O MESTRADO PROFISSIONAL, SEU POTENCIAL FORMATIVO E SEUS PRODUTOS FINAIS: PARA ALÉM DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EM BUSCA DE NOVAS CONFIGURAÇÕES DO SABER .....	141
Eliane Greice Davanço Nogueira Sandra Novais Sousa Luciana Rodrigues de Souza Viviany Gonçalves Lino Borges	
HISTÓRIAS DE VIDA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS .....	163
Alessandra Olivieri Santos Emília Cipriano Sanches	
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	187
Simone Pannocchia Tahan Vera Maria Nigro de Souza Placco	
ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	203
Cláudio Fernando Izidoro Pinheiro Nelson Antonio Gimenes	
A FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA: REFLEXÕES SOBRE A TEORIA E PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA .....	229
Sandra Santella de Sousa Fernanda Coelho Liberali	
SOBRE OS AUTORES .....	249

## FORMADORES E SUAS PESQUISAS REAFIRMANDO A COLABORAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL COM A ESCOLA BÁSICA

Lílian Maria Ghiuro Passarelli  
Laurizete Ferragut Passos  
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Este texto introdutório contextualiza a proposta desta coletânea que reúne relatos de pesquisas já desenvolvidas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Mestrado Profissional (Formep), da PUC-SP, dando continuidade à divulgação do que nossos egressos têm realizado em diferentes frentes sempre da escola básica.

A visibilidade dada às pesquisas relatadas nas três coletâneas anteriores nos impeliu a apresentar esta quarta, uma vez que todas têm obtido excelente repercussão não só dentro de nosso Programa, mas também em outros segmentos acadêmicos e junto a escolas e secretarias de Educação, justamente em razão de as pesquisas abordarem os conhecimentos relativos tanto às práticas vivenciadas na escola como aos processos formativos que têm possibilitado sua ressignificação e seu impacto junto aos professores e ao seu trabalho na escola e na sala de aula.

Estudos constituídos de estratégias formativas, de grupos colaborativos, de modo a cuidar do desafio de atender produtivamente às expectativas de profissionais que buscam nosso curso para aprimoramento de suas práticas como formadores destacam a

vocação do curso de propiciar o desenvolvimento de pesquisas em diferentes frentes da escola básica pela análise fundamentada da prática, sempre sustentada pelas bases epistemológicas de nossas linhas de pesquisa. Além de sua desafiante função formativa, o Formep investe no preparo do aluno para a escrita do texto científico.

Assim como ocorreu na terceira, parte significativa dos capítulos desta quarta coletânea contempla pesquisas realizadas por professores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME/PMSP), que vieram à nossa Universidade pelo convênio firmado entre a PUC-SP e essa autarquia.

Cabe considerar a especificidade dessa produção, já que esse convênio possibilitou a presença dos coordenadores pedagógicos, bem como dos diretores e supervisores atuantes nas escolas públicas municipais e que, durante o período de dois anos ou mais, se dedicaram a pensar e investigar as ações e práticas cotidianas e os fundamentos da formação a elas associados. Com isso, se tornou mais concreta a ideia deste mestrado: a necessidade e a urgência de abrir esses territórios, a universidade e a escola de modo que juntos, formadores da escola e formadores da universidade, pudessem atuar num espaço de formação e de pesquisa, saindo do isolamento, pelo exercício do diálogo, pela revisão de crenças, de modo que o pensar e o fazer crítico-reflexivo direcionassem atividades e modificassem relações.

Esse é um processo que vem sendo aprendido de forma compartilhada e colaborativa e tem permitido a reconstrução das ações e dos saberes profissionais de nossos pós-graduandos, uma vez que têm a oportunidade de problematizar as práticas e experiências do campo de atuação, seja nas escolas ou nos sistemas de ensino. É nesse processo de aprender a problematizar e analisar a prática de forma sistemática, bem como de registrar e socializar os resultados das pesquisas realizadas, que esta produção expressa a trajetória de um grupo de formadores que vivencia problemáticas comuns e enfrenta desafios que os fazem buscar novas formas de interven-

ção nos processos formativos dos professores da rede municipal. Temáticas novas e emergentes puderam ser exploradas e possibilitaram a tomada de consciência dos gestores da rede municipal sobre elas, além de fomentar a investigação, não só dos temas em si, mas das formas de abordá-los nos momentos de formação dos professores que ocorrem nas escolas.

Desse modo, o objetivo da presente coletânea é divulgar as pesquisas realizadas pelos egressos e seus orientadores e, ao conferir visibilidade ao processo de orientação, legitima ainda mais o trabalho desses profissionais que retornam ao chão de suas escolas para aprimorar as práticas que lá desenvolvem.

Constituindo inestimável interlocução acadêmica, os capítulos são produzidos por mestres egressos do Formep e seus professores-orientadores, reafirmando a parceria instaurada desde o início da orientação e ampliada ao conferir o estatuto de coautoria ao (ex) orientando e seu orientador.

Também compõem o rol de autores docentes de outros mestres profissionais e seus orientandos. A presença dos colegas de outras instituições e seus respectivos orientandos promove um diálogo produtivo entre as pesquisas realizadas nessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que os programas se destinam ao desenvolvimento de estudos voltados à Educação Básica e se voltam para os 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 colaborar para a melhoria do ensino.

Assim, este texto introdutório contextualiza a essência dos onze capítulos da Coletânea que, ao abordarem diferentes aspectos da formação de formadores, elegem temáticas que foram organizadas em eixos que as aproximam e que, de diferentes maneiras, têm se constituído em desafios para os formadores: *Formação de Professores em Contexto*; *Formação de Gestores no Contexto Escolar*;

*Ensino Médio: Percepções e Projetos; Práticas Formativas e Narrativas; e, por último, Temáticas emergentes.*

O primeiro eixo, **Formação de Professores em Contexto**, é contemplado nos dois capítulos. No primeiro, as autoras Márcea Andrade Sales e Ivete Teixeira dos Santos discutem o papel social da Universidade frente aos desafios da formação de professores da Educação Básica e as articulações institucionais que devem ser feitas entre os dois segmentos. Apontam os esforços, bem como as lacunas presentes na relação da Universidade com a Educação Básica em relação à formação dos professores. O texto de Ana Claudia Santos e Ana Maria Gimenes Corrêa Calil analisa uma experiência de formação continuada considerada exitosa e realizada junto a catorze professores polivalentes e uma formadora. Apontam em seus resultados, aspectos que podem contribuir para um processo bem sucedido de formação na escola.

**Formação de Gestores no Contexto Escolar**, foco do eixo dois, também abriga dois capítulos. O texto de Marli André e Cristiane Ferreira da Silva teve como objeto a formação de diretores iniciantes atuantes na rede municipal de ensino de São Paulo. Os dados coletados por meio de entrevista indicaram os desafios enfrentados por três desses diretores e as necessidades formativas referentes às questões específicas da prática cotidiana. A partir delas, foram apontadas sugestões para formação continuada dos diretores com o pressuposto de que esse profissional seja protagonista de seu próprio processo de formação. Ainda no âmbito da formação continuada de gestores, o texto de Alessandra Ruiz Babosa Leite e Laurizete Ferragut Passos traz resultados de uma investigação que analisou as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de coordenadoras pedagógicas que atuam nos Centros de Educação Infantil conveniados da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. A análise apontou os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho dessas coordenadoras e trouxe contribuições para as discussões acerca das políticas de educação infantil na cidade de São Paulo.

Referente ao terceiro eixo, **Ensino Médio: percepções e projetos**, o capítulo intitulado *O contexto escolar idealizado por alunos do ensino médio: contribuições para atuação de professores*, de Gisele Aparecida Rodrigues Mano e Laurinda Ramalho de Almeida, partiu da apreciação realizada por alunos de uma escola pública paulistana referente à escola e aos professores e seguiu com proposição de questões e análise, com apoio na perspectiva da psicogenética walloniana. Os dados coletados indicaram a importância da dimensão afetiva para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, colocando em relevo a importância do domínio pelo professor de recursos para bem gerir tanto o conteúdo como as relações interpessoais. Outro texto contemplado neste eixo é de autoria de Lisandra Paes e Lilian Ghiuro Passarelli, intitulado *O trabalho com projetos no Ensino Médio: possibilidades formativas*. Com o objetivo de relatar as experiências dos professores envolvidos na realização de projetos integrados em uma escola de Ensino Médio, tendo o coordenador pedagógico como parceiro, a pesquisa buscou, ainda, identificar a visão docente sobre o trabalho com projetos integrados, detectar as dificuldades no seu desenvolvimento e apontar formas de contribuição do coordenador pedagógico e da formação continuada para minimizar os obstáculos apontados, bem como auxiliar no desenvolvimento de projetos. Conclui que as maiores dificuldades no desenvolvimento de projetos podem ser sanadas por meio da formação continuada, desde que ancorada nos saberes experienciais dos professores e articulada pelo coordenador pedagógico de forma dialógica e colaborativa.

O relato de pesquisa *O mestrado profissional e seus produtos finais: para além do conhecimento científico, em busca de novas configurações do saber* compõe o eixo **Práticas Formativas e Narrativas** e discute as especificidades do mestrado profissional no que se refere aos seus produtos finais. Analisa propostas de intervenção de três dissertações com foco especial na metodologia de investigação, que foi pautada pela consideração das histórias de vida dos professores participantes. Como resultados, aponta a potencialidade do

mestrado profissional em se configurar como um terceiro espaço formativo, no qual a produção de conhecimento científico não ocorre de forma vertical, academicista ou desvinculada da realidade educacional; antes, permite a desprivatização das práticas e a formação de comunidades colaborativas de aprendizagem. Ainda nesse eixo, o texto *Histórias de vida: a formação continuada do professor de Educação Infantil por meio dos ateliês biográficos*, de Alessandra Olivieri Santos e Emília M. Cipriano C. Sanches, teve como objetivo propiciar ao professor de Educação Infantil um exercício reflexivo do seu papel profissional e utilizou histórias de vida para proporcionar ao grupo docente a construção de uma rede colaborativa de memórias e significados para a valorização e o entendimento da carreira e da ressignificação do espaço de formação permanente que deve ser a Escola. A pesquisa propôs princípios norteadores para um projeto de formação que atenda às necessidades dos educadores, com contribuições para mudanças das práticas. O capítulo *Narrativas de experiências de vida e formação dos coordenadores pedagógicos*, de autoria de Simone Pannocchia Tahan e Vera Maria Nigro de Souza Placco, apresenta o relato de um estudo que utiliza narrativas de experiências de coordenadores pedagógicos, como dispositivos de uma pesquisa-formação, instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que produz sobre si mesmo. Dessa forma, explicita-se a valorização da dimensão pessoal nos processos de formação do adulto, no caso o coordenador pedagógico, evidenciando a potência das narrações e das histórias de vida no processo formativo. Constatou-se que toda a formação vivenciada pelos coordenadores necessitou de um contexto coletivo propício para se desenvolver, e, por meio da biografia educativa, o processo de formação foi estimulado e possibilitou a criação de condições para uma tomada de consciência individual e coletiva.

O capítulo *Avaliação da aprendizagem: plano de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos*, de Claudio Fernando Izidoro Pinheiro e Nelson Gimenes, compõe o eixo

**Avaliação da Aprendizagem** e teve como objetivo a elaboração de estratégias de análise de resultados da avaliação de sala de aula. Por meio de um plano de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos da educação básica, foi construída a proposta de formação, com base em três eixos estruturantes: a) conceitos gerais de avaliação da aprendizagem; b) fundamentos da estatística descritiva clássica aplicada às avaliações de sala de aula; c) características específicas da aprendizagem do adulto. Defende-se que os eixos podem ser mobilizados na elaboração de novos planos de formação de natureza similar, servindo como pilares para a formulação de atividades formativas.

No eixo **Temáticas Emergentes**, o texto *A formação crítico-colaborativa: reflexões sobre a teoria e prática educacional*, de autoria de Sandra Santella de Sousa e Fernanda Coelho Liberali, teve como objetivo analisar criticamente como se realizaram as formações de professores para o trabalho com as práticas educacionais do programa Imprensa Jovem da Prefeitura Municipal de São Paulo. O aporte metodológico apoiou-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), visando à atuação dos participantes na realização de atividades de formação e implementação de novas propostas de ação na unidade escolar participante.

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

As Organizadoras



## TRAÇADOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO

Márcea Andrade Sales  
Ivete Teixeira dos Santos

### PRIMEIRAS LINHAS

Pensar a Universidade como território de formação de professores é, sobretudo, refletir sobre essa instituição como um lugar de encontros e encaminhamentos de forças. Com esta intenção, o trabalho que aqui apresentamos resulta de inúmeras inquietações que ainda nos desafiam, quando procuramos compreender o papel social da Universidade frente aos desafios da formação de professores da Educação Básica, bem como em suas responsabilidades com a educação, quais as articulações institucionais podem, e devem ser realizadas com a Educação Básica. Em relação a esses questionamentos, a reflexão proposta funda-se na ideia, de que, do ponto de vista da história, a Universidade sofreu diversas transformações que a tornaram bastante complexa, principalmente quanto à necessária articulação da Universidade com a formação de professores que atuam ou atuarão na Educação Básica.

Além disso, há estudiosos que reconhecem que a Universidade contribui, de forma relevante, com a formação de professores; porém, enquanto instituição de ensino, vive momentos de tensão à procura de uma identidade. E, sobretudo, começam a repensar seus currículos de formação de professores e passam a inserir neles

novas temáticas na tentativa de proporcionar aos docentes uma formação que lhes possibilite desempenhar bem sua atividade pedagógica, frente aos desafios do mundo contemporâneo. Sacristán (2014) defende a importância de repensar os Programas de formação de professores que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.

Desse modo para compreender o objeto em discussão, utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista, o que sugerem Denzin e Lincoln (2011, p. 03 apud CRESWELL, 2014, p. 49): “(...) os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem”. Metodologicamente, a cartografia foi a estratégia assumida, com inspiração no conceito de Rizoma<sup>1</sup> proposto por Deleuze e Guatarri (2011).

Assim, no desenvolvimento da pesquisa empreendida, a qual intencionou compreender o papel da Universidade e sua responsabilidade institucional na Formação de Professores<sup>2</sup>, nos pareceu adequado assumirmos a perspectiva de Grupos Dialogais, tendo em vista sua inovação “(...) com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões (...)” (DOMINGUES, apud PIMENTA et al, 2011, p. 170-171). Nestes espaços de discussão gestores e professores da Universidade, da Secretaria de Educação e do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) dialogaram, conjuntamente, sobre o papel da Universidade e sua responsabilidade institucional na

1 O conceito de rizoma retirado da botânica nos ajuda a entender melhor o uso da palavra por Deleuze e Guatarri. “Rizoma é a extensão do caule que une sucessivos brotos. Nas epífitas é a parte rasteira que cresce horizontalmente no substrato. Ele pode ser bem extenso e semelhante a um arame bem curto, quase invisível. Dele partem o caule, pseudobulbos e raízes. Na espécie de *zygopetalum maxillare*, quase sempre associada a uma samambaiã, o comprimento do rizoma entre os pseudobulbos pode variar. Elas produzem pequenos pseudobulbos seguidos por um longo trecho de rizomas e em seguida outro pequeno pseudobulbo, até alcançar a coroa da samambaiã na qual forma feixes e a floração aparece. Nas espécies terrestres o rizoma pode estar no subsolo ou superfície do solo” (PORTAL EDUCAÇÃO E CULTURA, 2018).

2 SANTOS, Ivete T. **Responsabilidades Institucionais para Formação de Professores no Semiárido Baiano e o Papel da Universidade**: uma cartografia possível. TCFC. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação Educação e Diversidade – MPED UNEB. Conceição do Coité/BA, 2019.

formação de professores do município de Euclides da Cunha/BA. Para estimular a troca de ideias, utilizamos também o World Café<sup>3</sup> - uma abordagem de conversação em grupo, muito útil para explorar temas relevantes para o grupo, estimulando os participantes a conversarem entre si, compartilharem pontos de vista, sensações, sonhos, necessidades, entre outras coisas.

Utilizamos, ainda, Cartas Narrativas como dispositivos de pesquisa, enviadas para egressos de cursos ofertados pelo Departamento de Ciências Humanas - DCHT XX - da Universidade do Estado da Bahia, Campus situado em Euclides da Cunha/BA. Estas revelaram muito mais do que a visão dos egressos que estão em atuação docente; foram além e proporcionaram mais do que indicadores para a pesquisa: favoreceu momentos de reflexão tanto de quem elaborou a escrita, como de quem a leu/lerá. Para Clandinin e Connelly (2011), a virada para a narrativa surge como um caminho alternativo em que pesquisadores e participantes possam viver um relacionamento saudável e produtivo, pois, para os autores, a vida é preenchida de fragmentos narrativos, designados em momentos do tempo e do espaço e em termos de continuidade e descontinuidade.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a Universidade tem se esforçado para cumprir suas responsabilidades institucionais com a formação de professores, rompendo barreiras do tradicionalismo no ensino e na gestão e desenvolvendo outras formas de ensinar e aprender. Entretanto, ficou evidenciado que a contribuição da Universidade se deu, apenas, no que tange à formação inicial, deixando lacunas na formação em exercício, em cursos de pós-graduação, por exemplo. Para além da formação do professor, o estudo aponta um distanciamento entre a Universidade e Educação Básica.

---

3 O World Café foi criado por Joanita Brown e David Isaacs, em 1995 na Califórnia/EUA. Fonte: Medium.com.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UNIVERSIDADE: MOVIMENTOS POSSÍVEIS

Encontramo-nos em um momento em que ocorreram mudanças profundas, tanto na estrutura do ensino na universidade como em sua posição e sentido social. (...) (alguém disse que tentar inovar na universidade é como tentar mover um elefante), (...) que é impossível um ajuste adequado sem uma transformação profunda das próprias estruturas internas das universidades (...). (ZABALZA, 2007, p. 19)

Refletir sobre a Universidade no marco do atual contexto político e econômico parece inútil. São tão complexos os movimentos em torno desta Instituição, que parece impossível enfrentá-los com suficiente coerência e sistematicidade. Em um futuro que parece incerto e ameaçador, existe uma forte tendência de se concentrar tudo no presente, no aqui e no agora.

Pensar o futuro, neste contexto, é uma tarefa que parece, no mínimo, paradoxal. No entanto, adverte-nos Tedesco (2015, p. 25) que, “quanto menos possibilidades existem para pensar e agir com visão de futuro, mais necessário e importante é que o façamos”.

A partir desse ponto de vista, suscitar uma provocação coletiva sobre o futuro e responsabilidade da Universidade como espaço de formação de professores, constitui uma tarefa difícil de negociações e decisões políticas que permitam definir ações compartilhadas e urgentes. Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 38), a formação de professores é fundamental para uma educação de qualidade social, sendo essa qualidade “advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como a superação das desigualdades e injustiças”. Aliado ao tema formação de professores discute-se, também, a Universidade como um espaço social de formação desses sujeitos.

Do ponto de vista da história, a Universidade teve um papel importante no século XIX, sobretudo diante das consequências

causadas pela Revolução Industrial. No século XX não foi diferente, visto que grandes mudanças ocorreram nos segmentos científicos, tecnológicos, políticos econômicos e sociais. No final do mesmo século, estudiosos iniciaram uma discussão sobre a crise que atingia a Universidade. Para Santos (2011, p. 15),

A concentração na crise institucional foi fatal para a Universidade e deveu-se a uma pluralidade de fatores - alguns já evidentes no início da década de 90; outros que ganharam um peso enorme no decorrer da década. A crise institucional era, e é, desde há, pelo menos, dois séculos, o elo mais fraco da Universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da Universidade assenta na dependência financeira do estado.

Nesse sentido, é possível afirmar que a Universidade é enfraquecida em suas ações quando o Estado não cumpre com seu papel perante ela; e que a autonomia científica; e pedagógica não possuem tanta relevância quando esta ainda está financeiramente submissa ao Estado.

Para Monfredini (2016), a crise da Universidade é global e, no contexto brasileiro, ela ocorre num campo - universitário acadêmico -, ou seja, em um ensino superior pautado no critério da produtividade e mecanismos de avaliação externa. Diante disso, há uma constatação, do ponto de vista da história, de que a Universidade teve as possibilidades de realizar uma formação ampla e esvaziada, ao submeter os conhecimentos e a formação somente pela perspectiva do capital. Nessa direção, Chauí (2001) a define como uma Universidade de resultados, que começa nos anos 1970, e cresce na década seguinte.

É consenso entre pesquisadores que esses assuntos, atualmente predominantes nas questões acadêmicas no que concerne ao papel social da Universidade, sejam intensamente discutidos. Nesse sentido, as três crises apontadas por Souza Santos (2011) - *crise da hegemonia, crise da legitimidade e a crise institucional* - são bem atuais

e, certamente, interferem na formação, especificamente na formação de professores e no redimensionamento da responsabilidade social da Universidade.

Assim, a discussão da *universitarização* da formação docente tem sido uma constante, provocando alguns debates em torno da disputa de projetos sobre o *locus* dessa formação, uma das questões mais focadas. A tendência apresentada nos debates é de uma formação docente em Universidade. A Universidade também é focalizada na defesa da relação entre ela e a escola de Educação Básica. Nesse tema de significativa presença nos Documentos oficiais, a relevância dessa relação se coloca por entender a Universidade em condições de poder proporcionar à escola de Educação Básica a formação de professores formados com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As mudanças que ocorreram, principalmente, nos espaços de formação de professores como a grande expansão, em pouco espaço de tempo, das redes de ensino e o crescimento rápido na oferta de licenciaturas, interferiram de forma significativa na qualidade da educação, o que gerou consequências não só positivas. Sobre isso, Gatti e Barreto (2009, p. 55-56) afirmam que,

A rápida mudança do *locus* da formação docente para o nível superior que se operou no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de IES com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, nos faz indagar sobre a efetiva capacidade de muitas delas acrescentar elementos relevantes à formação de professores nesse novo patamar.

Nessa perspectiva, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, pela amplitude do seu caráter, abriu precedentes para que mudanças significativas ocorressem na Universidade, a exemplo da ampliação da oferta de licenciaturas.

Diante desse contexto, Gatti e Barreto (2009) chamam a atenção para as lacunas que os cursos de licenciatura apresentam no que se refere à aprendizagem em contextos de práticas. Além disso, associam as limitações da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, fortemente ampliadas pelo setor privado a partir dos anos 1980. Para as autoras, “os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e abertos a revisões constantes” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 201).

Segundo registros, no Brasil, o ensino superior e os cursos de formação docente nas Faculdades antecederam a implantação da Universidade, que só ocorreu em 1931. A expansão da oferta sempre levou em consideração a demanda e a oferta de educação. Fialho (2011) aponta que as Universidades estaduais da Bahia, reconhecidas pela sua grande abrangência, são responsáveis pela formação de um número significativo de professores, através dos vários cursos de licenciatura. A autora destaca a responsabilidade atribuída a essas Universidades na formação de professores da Educação Básica e enfatiza que elas tiveram sua gênese nas antigas faculdades de formação de professores. Nessa direção, trago como exemplo próximo a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Muitas inquietações surgiram entre os sujeitos da pesquisa empreendida, além de ações para um novo caminhar que foram orientadas a partir das reflexões em seu próprio percurso. A sua ação de inserção e seu campo apontam para a possibilidade/necessidade de trabalhar na direção de mudanças significativas nos espaços da Universidade e da escola, bem como da Educação Básica no município de Euclides da Cunha.

O distanciamento entre Universidade, sociedade e escola foi apontado como uma das fragilidades da Universidade no cumprimento de suas responsabilidades institucionais com a Educação

Básica, no Território do Semiárido Nordeste II<sup>4</sup>. Vejamos alguns relatos.

Eu estava aqui em Euclides da Cunha, resolvendo umas coisas e me peguei pensando: - eu estou aqui agora, onde está a UNEB? (...) Talvez nas escolas, se a gente chegar e tiver um diálogo com alguém, talvez na Secretaria de Educação, nos ambientes que estão diretamente relacionados com a educação; mas, se você está em qualquer outro lugar de Euclides da Cunha, você pergunta, onde está a UNEB aqui? Ela não está! Pelo menos me fiz essa pergunta e passei a refletir de que forma a gente poderia estar mais presente na vida das pessoas. Na comunidade, pra que as pessoas nos reconheçam e façam parte dela? E participantes também de tudo que ela produz. Então, eu acho que esse projeto de pesquisa nos despertou (...) surge à necessidade de sair das quatro paredes e de ir, e não de esperar que venham até nós. Eu acho que a gente precisa ir mais, precisa de projetos de nossa autoria; acho que a universidade tem que pensar numa coisa a longo prazo, sempre se questionando: qual é o nosso projeto para comunidade? (Sara, depoimento oral, 2018)

Quando a gente fala da reestruturação e manutenção do Departamento, a gente faz um discurso que não está previsto no projeto dos cursos. É importante que a gente atente para o distanciamento que há entre Universidade e sociedade. Nesse sentido, a gente tem que ampliar o diálogo com a sociedade. Então, me parece que não é simplesmente oferecer cursos, seja ele de bacharelado ou de licenciatura. Independente dessas modalidades, a gente precisa ampliar a atuação da UNEB, (...) tem que ser propositiva. (Carlos, depoimento oral, 2018)

As provocações de Carlos e Sara nos levaram a uma reflexão sobre a responsabilidade social da Universidade, pois para compreendê-la, em função do seu fortalecimento como instituição

4 Campo da pesquisa empreendida no âmbito do Programa de Pós-graduação MPED UNEB.

educativa, não basta análises de aspectos isolados. É necessário pensar, a fundo, os significados dos compromissos institucionais e do cumprimento da sua responsabilidade social. E a sociedade precisa estar devidamente informada sobre o que e o como faz a Universidade. Para Zabalza (2007, p. 24) “(...) cada Universidade é responsável pelas condições idiossincrásicas que a caracterizam”. Nesta perspectiva, o que acontece em cada Instituição depende muito dos contextos político, social e econômico em que cada uma desenvolve suas atividades, a exemplo de localização, características da região, sistemas de financiamento de suas atividades, nível de autonomia e conexão com as forças sociais e econômicas da região, etc. Para o autor, “(...) cultura institucional gerada em seu meio (incluindo, sobretudo, a particular visão que se tenha do papel a ser desempenhado pela Universidade)” (ZABALZA, 2007, p. 24).

No Projeto de Desenvolvimento Institucional da UNEB, lemos em seu item 4 - dos objetivos institucionais dois dos seus objetivos, que destacamos aqui:

Atuar de forma incisiva, através de programas e ações, no fortalecimento da integração da Universidade com a sociedade;

Ampliar o papel da Universidade no desenvolvimento sustentável, social, cultural e econômico nos municípios, regiões e no estado da Bahia como um todo. (UNEB, 2017, p. 23)

No entanto, em meio às discussões tecidas no campo da pesquisa, foi possível perceber lacunas no cumprimento destes objetivos. Em tempos de sociedades cada vez mais complexas, não se pode esquecer que todo tipo de exclusão começa pela falta de conhecimento; mas, também, pela negação da compreensão e da crítica daquilo que é diferente de nós mesmos; da não aceitação das diferenças como diferenças, produz hierarquias, desvalorizações, enfim, exclusões. Ana, uma das partícipes da pesquisa, nos

provoca com uma questão importante: “Temos uma Universidade inclusiva?”.

Pôr essas questões em evidência, construir sentidos, compreender o processo educativo como algo complexo de construção de conhecimento e de formação humana comprometida com o bem comum, são ideias que precisam estar claras de que isso não é simples adesão a valores oficiais; e, sim, afirmação das subjetividades, ou seja, o reconhecimento do homem como sujeito da história. Nesse sentido, Chauí (2003, p. 67) nos diz que,

[...] é um equívoco colocar a relação entre Universidade e sociedade como relação de exterioridade, isto é, tomar a Universidade como uma entidade independente que precisa encontrar mecanismos ou instrumentos para relacionar-se com a sociedade.

Ao contrário, a Universidade como uma Instituição social exprime de forma segura, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

Com base nas considerações apresentadas, até aqui, buscamos sistematizar provocações, com o intuito contribuir com ações capazes de colaborar com a Universidade no cumprimento de suas responsabilidades institucionais, tendo em vista o necessário estreitamento desta com a sociedade, apresentadas a seguir.

Para além de questões de ordem legal, a Universidade, por sua própria natureza, explicitada em seus objetivos e funções, tem um papel de destaque a desempenhar frente às demandas educacionais colocadas pela sociedade. Além disso, há de se considerar que a educação é uma questão de relevância. Daí a importância de uma formação de professores e profissionais que se vincule a valores e aspirações mais complexas - da sociedade e da esfera pública.

O retorno de profissionais à Universidade é uma das demandas apontadas pelos partícipes da pesquisa, destacadamente, profes-

sores que estão no exercício da profissão. A esse respeito, Barreto (2015, p. 13) questiona,

Porque não tentar abrir fendas no modelo único do MEC, de modo que se permita que emerjam múltiplas e ambiciosas formas de ensino colaborativo? As IES têm em suas mãos um laboratório vivo e possuem alguns recursos para trabalhar com sujeitos que foram postos, pela educação básica, a disposição para pensar junto com a academia os embates da profissão a que estão expostos cotidianamente.

No leque de discussões sobre formação de professores na Universidade, um tema bastante destacado entre os partícipes da pesquisa foi a reorganização curricular das licenciaturas. O relato de Paula nos apresenta provocações. Para ela,

O currículo precisa ser revisto, a gente tem discutido isso na universidade agora também em nível nacional. A sociedade muda, as pessoas mudam e o currículo e a educação parecem que não querem mudar; ou se mudam, não mudam para o que deveriam mudar, parece retroceder. E dentro da universidade a gente sabe que o currículo não tem sido coerente nas licenciaturas, especificamente na formação de professores. (Paula, depoimento oral, 2018)

Para professora, a organização curricular apresenta incoerência na carga horária dos componentes, apontando para o fato de haver muita teoria e pouca prática, sinalizando necessidades de mudanças na organização curricular no referido curso da Universidade. As discussões se aprofundam e a professora Ana, outra partícipe, faz uma provocação sobre os fatores que afetam a educação pública e os discursos proferidos sobre ela,

Nós somos atropelados por discursos do tipo: a Educação Básica é horrível, tem currículo péssimo, os

professores têm má formação, ou se tem uma boa formação não tem compromisso político; (...) a gente vai reproduzindo sem fazer análise desse discurso, qual a intensão desse discurso, (...). Aí, utilizamos sempre o currículo como bandeira para salvar a educação, e a área currículo passa ser a área. (...) a gente vai salvar a educação pelo currículo, essa é a discussão (...). (Ana, depoimento oral, 2018)

Para Ana, os discursos estão descontextualizados com os demais fatores que afetam a educação e a formação dos professores, chamando à atenção para o valor atribuído ao currículo. Sobre isso, ela ainda nos diz que,

Esse discurso de alguma forma permeia o nosso imaginário de tal forma que a gente pensa também que vai organizar estruturar, melhorar a UNEB em territórios tão distintos, pra discutir o mesmo currículo. A gente ignora o nosso entorno, as territorialidades que compõem a nossa identidade, ou nossos processos identitários da constituição de nosso campus, pensando também na padronização desses currículos (...), será que essa aproximação da universidade com a educação básica se dá apenas com uma reestruturação curricular? Será que essa relação da Universidade com a Educação Básica se basta apenas por uma questão de valorização da professoralidade docente? Ou essa valorização da professoralidade docente tem uma relação direta com o que nós carregamos como imaginário do que é escola do que é professor, das nossas historias, o que a gente tá disposto a se por em crise pra repensar esses processos? (Ana, depoimento oral, 2018).

A professora provoca a reflexão sobre a relação entre Universidade, sociedade eu escola, e sobre a formação de professores. Logo, não se trata apenas de uma simples remodelação técnica ou curricular, mas, sobretudo um estabelecimento de uma política de formação de professores; comprometida com valorização do

profissional da educação expressa dignos e condições adequadas de trabalho e estudo, com problemas escolares contemporâneos, centrada num esforço de compreensão das teorias, das práticas, dos valores e da história dos sujeitos e das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são as entidades concretas em que os professores licenciados exercerão e/ou exercem suas atividades.

Apesar de a comunidade universitária estar consciente de que os problemas que atingem a formação de professores extrapolam o âmbito da sala de aula - que têm a ver com questões macroestruturais políticas e sociais, e que não dependem apenas de suas ações -, há um consenso de que esta ainda é um espaço privilegiado para a formação desses sujeitos. A discussão sobre a Educação Básica, Formação de Professores e Universidade é complexa por envolver ações de ordem, econômica, social, estrutura física, pedagógicas; mas, sobretudo, ações políticas. Segundo duas outras professoras partícipes,

Precisamos inverter essa lógica capitalista injusta na qual estamos inseridos. Temos uma necessidade urgente de um mestrado; e volto a dizer pra vocês: não estaria aqui sem a UNEB; e sem este mestrado talvez, mais tantas pessoas inclusive eu, não ocupem outros espaços. (Júlia, depoimento oral, 2018)

Carecemos de uma política que possibilite, com urgência, **o retorno do egresso e do professor que está há mais tempo na sala de aula**, mesmo com graduação. Retornar à Universidade para aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, uma vez que não há uma política de formação continuada para seus egressos, e para os professores que estão em atividade de docência, a não ser que eles entrem na Pós-graduação. Além disso, este retorno, que poderá ser como aluno especial nas graduações em componentes mais contemporâneos, poderá, além de conhecimentos atualizados, propiciar, também, aos estudantes das Licenciaturas (futuros

professores), e aos docentes da Universidade, convívio e troca de ideias e conhecimentos com profissionais em exercício nas escolas públicas, enriquecendo as discussões e reflexões contextualizadas sobre os desafios presentes na educação contemporânea, sobretudo, na Educação Básica. (Letícia, depoimento oral, 2018 grifos nossos)

O desenvolvimento profissional, desse modo se dará pela continuidade da formação em cursos de Pós-graduação - *latu e stricto sensu* -, bem como, em cursos de graduação nos quais os professores graduados, em atividade docente, podem retornar para salas de aula como alunos especiais para cursarem componentes curriculares que, à época dos estudos desses profissionais, não constavam nos currículos dos cursos de formação inicial. Letícia, ao ouvir os relatos dos seus alunos da graduação que vão para as escolas no período de estágio, e ao ter contato com essas escolas, percebeu a carência de estudos na área de Inclusão, Diversidade Linguística e Cultural... O desenvolvimento desta política na Universidade poderá otimizar vagas ociosas que existem, e existirão, na maioria das turmas em todos os semestres.

Para as depoentes é imprescindível a realização de projetos mais ousados, como a implantação de Programas *stricto sensu* no Território do Semiárido Nordeste II, para atender aos inúmeros professores, muitos deles, egressos da UNEB. Estes anseiam em dar continuidade a sua formação, tendo em vista, necessidades profissionais como educadores para poderem atender melhor aos seus estudantes.

Nas discussões do Grupo Dialogal o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID foi destacado como uma ação que favorece a formação em exercício de professores. Uma possibilidade de contato com a realidade escolar; oportunidade de estabelecer conexão entre teoria e prática; refletir, trabalhar coletivamente e desenvolver metodologias diferentes das do cotidiano escolar. O Programa foi situado como essencial para formação

docente – tanto inicial, quanto em exercício -, favorecendo que os estudantes se envolvam, efetivamente, nas atividades propostas PIBID. Sobre isto, trazemos dois relatos:

O PIBID foi um projeto muito bem pensado, e meu desejo é que ele continue porque a gente tem, a cada ano, uma turma entrando; e esses alunos, com certeza, irão ser diferentes, no estágio e na vida deles. Minhas primeiras turmas de PIBID, em Salvador, onde iniciei, estão todos engajados, e alguns falaram que se não fosse o PIBID não teriam continuado (...). Foram falas muito significativas, o PIBID fez toda diferença na aprendizagem dos meus alunos. (Cléo, depoimento oral, 2018)

O PIBID tem um formato maravilhoso que permite que os estudantes reflitam sobre a prática. Eles vão, eles vêm, eles reclamam dos relatórios que eles têm que produzir; mas acaba que a produção textual é um convite a reflexão, reflexão da prática que eles fizeram, depois dessa reflexão voltam pra prática de novo, passar a limpo a prática mesmo. (Paula, depoimento oral, 2018)

É nessa articulação fecunda entre Universidade e Educação Básica que se fortalece a formação e a prática educativa de professores. Tal perspectiva coaduna com Rego e Passos (2016) para quem o Programa vem oportunizando mudanças essenciais no dia a dia das escolas públicas municipais e estaduais, assim como despertando nos licenciados uma relação afetiva e profissional com a docência. A necessidade de uma reestruturação institucional foi pauta nas discussões do grupo dialogal. Na perspectiva dos partícipes,

Esse modelo da multicampia nosso se esgotou, esgotou por falta de possibilidades de pensarmos coisas móveis, capazes inclusive, que questões territoriais, fossem discutidas. (Pedro, depoimento oral, 2018)  
Eu vejo a gestão muito presa às questões burocráticas,

(...) a gente se desprende tanto da vida acadêmica, quanto das questões políticas, que são realmente importantes para que essa universidade continue funcionando. (Tereza, depoimento oral, 2018)

Nesta direção, buscando atender aos anseios da sociedade atual e atendendo aos instrumentos legais do planejamento governamental, é consenso que a UNEB necessita de uma reestruturação institucional.

Cabe, então, reiterar a importância da Universidade e a necessidade de realimentação de suas ações, processo fundamental para abertura de espaço à autonomia, à liberdade, às possibilidades de interação de sujeitos sociais livres e conscientes, democraticamente orientados, respeitados em suas individualidades e particularidades.

É certo que, se queremos mudar uma realidade, precisamos conhecer o que queremos alterar. A pesquisa empreendida, por meio de encontros com documentos, paisagens, sujeitos de diferentes Territórios de Identidades, nos possibilitou melhor entendimento sobre a Universidade e o campo de forças e de lutas enfrentados por ela.

Ao trilharmos os caminhos orientados pelas questões que circundaram a pesquisa, chegamos a algumas *Proposições Provocativas*, sabendo que não apresentaríamos, apenas, resultados finais de uma pesquisa, desconsiderando os processos presentes nela, até chegar e uma instância final; mas, considerando o percurso construtivo, sempre em movimento, percebendo-o como algo incompleto e que tem suas possibilidades multiplicadas. Tal qual um mapa que possibilita múltiplas entradas nas quais são possíveis transitar livremente, agrimessando um terreno em permanente mutação. Assim é a pesquisa cartográfica: tem seus caminhos construídos no curso das intervenções.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TRAÇADOS VISITADOS

Inquietas com papel social da Universidade frente aos desafios da formação de professores da Educação Básica, analisamos Documentos oficiais que estabelecem responsabilidades e asseguram valorização do profissional do magistério, aos sistemas de ensino. No entanto, percebemos que estes não oferecem condição para tal; pois há a ausência de participação nas reformas educacionais daqueles que, de fato, conhecem a realidade da educação brasileira: o professor. Para Maguire e Ball (2011, p. 176) “os discursos sustentam ou privilegiam (...) certas formas e práticas organizacionais, certas formas de autopercepção e autoapresentação e, ao mesmo tempo excluem outras”. Os autores usam essa concepção de discurso para contrastar as formas pelas quais o professor é posicionado e imaginado nas recentes políticas reformistas. E chamam atenção, também, para as possíveis implicações dessas tentativas de reformar e reestruturar a oferta educacional.

Branco (2009, p.108, apud AZEVEDO, 2019, p. 60), nos adverte, que, “na adversidade é que se fazem os grandes cálculos, e que se traçam os grandes planos”.

Nossa pesquisa evidenciou que a Universidade é uma instância formativa que contribui com a formação de quadros docentes para instituições de ensino no interior baiano, a exemplo do município de Euclides da Cunha/BA e regiões circunvizinhas, por meio das diversas Licenciaturas e Programas Especiais. Vale ressaltar que o compromisso da Universidade do Estado da Bahia com os Territórios de Identidade baianos, no caso desta pesquisa, do Semiárido Nordeste II e outros fronteiriços, está expresso, também, na sua capilaridade, a qual pode ser observada pela dispersão territorial de seus egressos licenciados. Em sua responsabilidade com a educação, a articulações interinstitucionais são importantes, e devem ser feitas, envolvendo atores da Educação Básica e da Universidade.

Entretanto, o estudo apontou que há fragilidades no papel exercido pela Universidade no que diz respeito à formação em exercício, pois a sua aproximação com as Instituições de ensino locais se deu, apenas, por meio da formação inicial. É importante destacar que, apesar das iniciativas relativas à interiorização da Pós-graduação, ainda há grande contingente de egressos licenciados que ainda não realizou curso de Pós-graduação - *lato sensu* e *stricto sensu* – e que ainda demanda atenção no que diz respeito a sua formação em exercício.

Vivemos um descompasso gerado por turbulências políticas que têm afetado, negativamente, o desenvolvimento educacional do país. E, apesar de a Universidade estar sendo diretamente afetada em toda sua estrutura, nesta encruzilhada que nos encontramos, ainda é nela que se deposita a esperança de mover ações capazes de resistir ao contexto das enormes dificuldades que o país enfrenta.

Neste contexto, cabe refletir acerca da formação de professores para Educação Básica nos espaços da Universidade, buscando repensar a formação desses sujeitos, relacionando-a com o processo econômico-social, político e cultural, por qual está vivenciando o país, sem esquecer-se do conceito de autonomia universitária da organização acadêmica e do papel social da Universidade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Israel Belo de. **Bom dia amigo 2019**. Rio de Janeiro: Prazer da Palavra, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm). Acesso em: 01 mar. 2018.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BOAVENTURA, Edvaldo M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência.** Salvador: EDUFBA, 2009.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior.** Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior, 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CHAUÍ Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: Autonomia, Dependência e Compromisso Social. *In*: APPEL, Emmanuel (Org.). **A Universidade na Encruzilhada Seminário Universidade: por que e como reformar?**. UNESCO, 2003.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Tradução: Sandra Mallmann da rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs.** Rio de Janeiro: editora 34, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. *In*: PIMENTA, Selma G. et al. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade multicampi.** Brasília: Plano Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado de arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

IBGE. **Noções Básicas de Cartografia.** Disponível em: [https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual\\_nocoas/introducao.html](https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoas/introducao.html). Acesso: 13maio2018.

MAGUIRE, Meg, BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In*: STEPHEN, J. Ball, JEFFERSON, Mainardes (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONFREDINI, Ivanise (Org.). **A universidade como espaço de formação de sujeitos**. [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

Rizomas – Educação e Cultura. **O Conceito Botânico de Rizoma**. Disponível em: <https://rizomas.net/filosofia/rizoma/77-o-conceito-botanico-de-rizoma.html>. Acesso: em: 13maio2018.

REGO, Eysen Rego, PASSOS, Miriam Barreto de Almeida, (Orgs.). **Iniciação à docência: diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB**. Salvador: EDUNEB; e-book.br, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TEDESCO, Carlos Juan. Escola e sociedade no século XXII. *In*: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Org). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.

UNEB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017**. Salvador/BA.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Artmed Editora: Porto Alegre, 2007.

## A RELAÇÃO ENTRE O FORMADOR ATENTO E A FORMAÇÃO CONTINUADA BEM-SUCEDIDA

Ana Cláudia dos Santos  
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

A formação de professores vem ganhando crescente destaque ao relacionar a aprendizagem da profissão docente ao desenvolvimento profissional, como formação ao longo da profissão, ligada às práticas e ao contexto nos quais os professores atuam. Pretende-se que o desenvolvimento profissional seja revelado em boas práticas pedagógicas e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos. Tal percurso, dito dessa forma parece linear, quase que esperado, mas é muito mais complexo quando se olha de perto a realidade.

Ocorre que embora se pesquise muito sobre as experiências de formação continuada poucas são as que se revelam bem-sucedidas em termos de efeitos que possam ser observados ou mencionados pelos próprios professores, persiste a retórica da necessidade de formação continuada, mas que por vezes, ocorre à revelia das reais necessidades dos professores apenas como cumprimento de exigências político-administrativas, programas que permanecem fundamentados em modelos padronizados que surtem pouco efeito por não considerarem o contexto histórico, político-social dos professores. Desse modo, a formação continuada só contribui com o desenvolvimento profissional docente se forem considerados a pessoa e o profissional professor.

Ao abordar o conceito de formação de professores deve-se considerar que esses possuem um saber que se relaciona intimamente com sua identidade, com sua historicidade profissional, experiência de vida, e seu relacionamento com os alunos e demais membros da escola (TARDIF, 2014).

Neste sentido, como vem sendo proposta a formação continuada nos municípios? E nas escolas? Realmente consideram os alunos, os pares, a complexidade de cada escola? Propõem novos conhecimentos, reinterpretações e valorizam os saberes dos professores?

Pensando nessas questões foi realizada uma pesquisa que vislumbrou investigar e analisar uma experiência de formação continuada de professores tida como exitosa, que possibilitou revelar as impressões dos professores sobre uma formação que lhes apresentou práticas diferentes das que habitualmente utilizavam em sala de aula; a maneira como foram incentivados a participar de uma formação continuada e se acreditaram que realmente houve mudanças na prática de ensino e de aprendizagem após a formação e o papel da formadora ao longo da formação proposta. Para esse capítulo, no entanto, foi destacado o papel da formadora como fator desencadeador de vínculo com os professores e de respeito mútuo ao trabalho realizado por ambas as partes, atendendo e considerando as dimensões pessoal e profissional.

A pesquisa foi realizada em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, a única do município. Para a presente pesquisa foram utilizados como técnica para a coleta de dados: dois grupos focais: um grupo com professores de 1º ao 3º ano, no período da manhã e outro grupo com os professores do 4º 5º anos do período da tarde, que somaram 14 professores polivalentes, e uma entrevista reflexiva com professora formadora do grupo de professores.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Para Imbernón (2010) embora muitos programas de formação continuada ainda permaneçam fundamentadas em lições-modelo de maneira padronizada que surtem pouco efeito, atualmente a formação contínua vem melhorando. Para o autor, não se deve propor alternativas de formação continuada sem considerar o contexto político-social dos professores, já que “o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi na sua natureza” (IMBERNÓN, 2010, p.9). Desse modo, a formação continuada só contribui com o desenvolvimento profissional docente se considerados a pessoa e o profissional professor. Além disso, o autor ainda acrescenta que “o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita os professores a avancem em sua vida profissional”, logo, “a formação não é o único e talvez não decisivo (...)”, mas, é um componente considerável para que este profissional desenvolva melhor sua atividade enquanto profissional da educação preocupado com a aprendizagem dos alunos (IMBERNÓN, 2012, p.97).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional presume um processo de aprendizagem permanente, de contínua formação, sem desconsiderar o envolvimento pessoal e profissional do professor (DAY, 2001). Por isso a necessidade em se entender desenvolvimento profissional docente valorizando e respeitando sua complexidade, pois esse desenvolvimento engloba desde a formação mais apropriada para o professor até seu contentamento perante o exercício educativo.

## FORMAÇÃO CONTINUADA

A questão da formação dos professores é um desafio para as políticas governamentais e também para as instituições que os formam, o cenário de formação dos professores não é nada animador como mostram inúmeros estudos. Reverter a inadequação das

propostas de formação continuada que estão sendo oferecidas leva tempo e carece de estudos, pois não se faz milagres na formação humana, o que se espera é que ela seja desenvolvida num longo processo de amadurecimento (GATTI, 2009, p. 90). A autora segue afirmando:

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar.

A preocupação mencionada pela autora deve-se ao fato do professor ser o agente, cuja incumbência é a formação de outros indivíduos, a fim de minimizar as desigualdades socioculturais da atualidade.

De acordo com André (2015), a formação continuada deve proporcionar aos professores uma vivência prazerosa e estimuladora da profissão, pois para ser um bom professor é necessário refletir sobre si mesmo e sobre os alunos, de modo a repensar incansavelmente sobre em que mundo pretende-se viver. Portanto, o professor é o protagonista na ação de construção de conhecimentos e é a ele destinado o sucesso da aprendizagem. Sobre a formação docente, a autora afirma que esta “tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

O aprendizado que o professor constrói ao longo da sua vida deve proporcionar transformações na sua prática. Para que as formações sejam eficazes, ou seja, reverberem na mudança na postura do professor em sala de aula, é preciso que o professor sinta-se afetado a modificar e/ou aprimorar sua prática pedagógica. As for-

mações quando têm intenção e são planejadas provocam mudanças significativas na qualidade de ensino. A formação docente tal como define Garcia (1999, p. 26) é composta pelos:

[...] processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Para o autor, o conceito de formação não cabe somente à educação, pois em qualquer área de representação social há a exigência e o reconhecimento da necessidade da formação constante, partindo do princípio que as informações percorrem o mundo cada vez com mais facilidade, o que nos faz observar o quanto desconhecemos, mas deveríamos e gostaríamos de saber.

Três fatores influenciam e decidem a formação na atualidade “o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia” (GARCIA, 1999, p.11). Nesse sentido, por conta desses impactos têm de se reconhecer que a natureza do trabalho e a organização da produção sofreram grandes mudanças, o que justifica a necessidade de formação continuada (GARCIA, 1999). O autor considera que a formação de professores deve ser concebida como uma estratégia facilitadora para o ensino. Escudero (1992 apud GARCIA, 1999), refere-se à desagregação que existe nos dias atuais entre processo de mudança e a formação de professores, para ele a formação e a mudança têm de ser analisadas juntamente numa perspectiva de melhoria na educação.

Na concepção de Imbernón (2010) e Nóvoa (2009), a profissão docente guarda certa individualidade, porém necessita de uma parte colaborativa como princípio e metodologia. Nesse sentido, é preciso cessar o individualismo na formação, estimar a contribuição como colegialidade, entender colaboração como participação

e não como tecnologia que se ensina, ou seja, a colaboração deve ser vista como uma metodologia participativa, de apropriação e pertencimento.

Além de crer na formação docente alicerçada no coletivo, em equipe, Nóvoa (2009), também discorre sobre a importância que deve ser dada à formação construída dentro da profissão, pois de acordo com o autor citado acima, a escola é um espaço de formação dos professores, espaço de análise, é o local, onde as experiências coletivas se transformam em conhecimento profissional.

Para Canário (1998) a formação é um processo organizado e intencional que se relaciona a uma questão específica e fragmentada de um processo ininterrupto e multiforme de socialização que corresponde à trajetória profissional de cada um.

Embora saibamos que o professor precisa se envolver em diferentes tipos de reflexão ao longo de sua carreira para se desenvolver profissionalmente, vale lembrar que se a reflexão sobre o ensino que lhe é oferecido nos programas de formação não despertar seu compromisso emocional, no qual envolva sua mente e coração, dificilmente ocorrerão transformações significativas em suas ações pedagógicas, pois o ensino não é um processo meramente cognitivo, ele só ocorre quando o aprendente está disposto a aprender (DAY, 2001).

Ainda que haja vários programas de formação continuada no Brasil, pouco se sabe sobre sua eficiência. Poucos são os estudos que se propõem a encontrar evidências de que as experiências de formação continuada sejam capazes de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores ou na melhoria da *performance* dos alunos e como essa metodologia se dá (MORICONI, et al., 2017).

Ao buscar na literatura evidências do que torna uma formação continuada de professores eficaz, Moriconi et al. (2017) identificou as seguintes características: 1- foco no conhecimento pedagógico do conteúdo: compreender como os conteúdos das disciplinas se

estruturam e se articulam entre si para que o professor explique assuntos específicos da sua matéria, levando seus alunos ao conhecimento (SHULMAN, 1987 apud MORICONI, 2017); 2- Métodos ativos de aprendizagem: possibilitar observação de professores especialistas e de ser observado enquanto ministra suas aulas, planejar novos materiais e métodos para uso em sala de aula, revisar trabalhos de alunos, conduzir discussões e realizar trabalhos escritos; 3- Participação coletiva: apoiar e interagir com todos os participantes do processo de formação: professores participantes e/ou entre participantes e formadores; 4- Tempo: os programas de formação continuada com duração prolongada promovem mudanças mais profundas e significativas nos professores, uma vez que há um contato frequente com os formadores com feedbacks constantes; 5- Programa coerente: são as formações que consideram aspectos como: as políticas educacionais, o contexto da escola, os conhecimentos, as experiências, as necessidades dos professores, o que dizem as pesquisas e as recomendações das associações profissionais.

Nessa perspectiva, esse conjunto de fatores, incorporado à formação continuada-possuem finalidades comuns e estão alinhados, podendo facilitar os esforços dos professores, com os esforços de reverberarem positivamente em sua prática. Além de cumprir com os quesitos apontados por Moriconi et al. (2017), um fator importante e que se mostrou um diferencial positivo foi a identidade do grupo com a formadora.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFESSORA FORMADORA

Nos depoimentos dos dois grupos de focais, outro instrumento utilizado nesta pesquisa, foi possível perceber o quanto os professores dessa escola sentiram-se acolhidos pela professora formadora. Os professores atribuem ao fato dela ser humilde, conhecer a realidade e valorizar o saber docente como fatores primordiais para os bons resultados dessa formação.

### a) Valorização da pessoa

Em seus depoimentos, alguns professores evidenciaram o fato da professora formadora ser uma pessoa humilde como um fator favorecedor na relação com o professorado. Ao estabelecer entre eles uma relação de professora (formadora) e alunos (professores), eles a viam como uma pessoa com saberes ímpares a serem partilhados, sua acessibilidade, simplicidade e a forma humana em lidar com o outro remete a Nóvoa (2009) ao afirmar que os professores precisam ser pessoas inteiras, reconhecendo a necessidade da técnica, da ciência e do trabalho docente sem perder de vista a fundamental importância em ser pessoa professor e professor pessoa. Afirma ainda que as “práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo” são mais proveitosas, criando um vínculo muito mais forte entre professor formador e professores Nóvoa (2009, p.8).

**(G1P8)** *Ela é uma pessoa como nós, simples. Essa formadora foi uma mãe.*

**(G2P4)** *Competente, humana, com muito jogo de cintura.*

**(G2P3)** *Humilde.*

Sobre o aspecto humildade, Freire (1996) afirma que um ambiente de respeito é aquele que advém de relações justas, em que há seriedade e humildade, onde a autoridade do professor e a liberdade dos alunos se responsabilizam eticamente, certificando a respeitabilidade desenvolvida no espaço educacional. Neste sentido, a humildade deve ser vista sob o viés “de que ninguém é superior a ninguém”, como observada nas falas dos docentes, a professora formadora era humilde por vê-los como igual, e não com superioridade (FREIRE, 1996, p.76).

### b) Valorização do saber dos professores

Em se tratando da valorização do saber docente, vale recorrer a Tardif (2014), quando afirma que os saberes experienciais são saberes relacionados às experiências dos professores, que são

um aglomerado de saberes atualizados, obtidos e necessários no contexto da prática da profissão docente e que não origina-se das organizações de formação e nem das disciplinas. “Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos” (TARDIF, 2014, p. 49). Neste sentido, ao iniciar um curso de formação é necessário, de antemão, conhecer o público docente e valorizar o saber que eles já consolidaram com os anos de experiência. Observa-se nas falas dos professores participantes que o fato da professora formadora valorizar esse saber, contribuiu, e muito, para melhor aceitação da formadora pelo grupo. Esse mesmo tema também foi observado na fala da formadora:

**(G1P5)** *Valorizou do conhecimento de cada um.*

**(G1P3)** *Ela (...), valorizava o conhecimento, aquele saber do professor (...). Tem professor aqui com vinte e tantos anos, 28 anos, com 30 e poucos anos. (...) não tem como falar que esse professor chegou naquele momento vazio, ele pode, ele sabe.*

**(G1P2)** *A formadora valorizava tudo que a gente fazia.*

**(Professora formadora)** *(...) é valorizar o que eles sabem. Olha, a bagagem que têm as professoras antigas daquele lugar. [...] Acho que esse trabalho foi bacana, porque eu respeitei o que eles já sabiam e valorizei aquilo que eles já fazem há muito tempo. O professor precisa desse valor. Ao mesmo tempo fui parceira de mostrar onde estava bacana e onde não estava, com muita sutileza, com muita leveza, aí a gente vira parceiros mesmo (risos) Aí é gostoso!*

Nessa perspectiva mais uma vez pode-se recorrer a Tardif (2014, p.33) quando menciona que embora os saberes dos professores ocupem uma posição tática, “o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite”, porém nesta experiência de formação continuada, pôde-se perceber que tanto no discurso dos professores quanto no da formadora essa desvalorização não ocorreu, pelo contrário, foi reconhecido e dado voz ao saber dos professores desta escola. O autor afirma que o professorado, no desempenho de suas atribuições e na prática do dia a dia de sua profissão

desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser. (TARDIF, 2014, p. 39)

Assim, os saberes que os professores consolidam no decorrer do exercício de sua profissão não devem ser descartados, são saberes da prática que são legitimados e incorporados pelo professor e que contribuem para a sua profissionalidade docente.

Vaillant; Marcelo (2012), também acreditam que a educação para adultos deve ser sustentada em suas particularidades, fixada em suas experiências, assim como na sua intencionalidades em aprender.

### c) Valorização da realidade

Nos depoimentos abaixo explicitam a importância da professora formadora conhecer e considerar a realidade do grupo de professores. Fato este que, sem dúvidas, fez com que o grupo docente confiasse na formação.

*(G1P5) A formadora veio muito para a realidade da escola, do currículo da escola.*

*(G1P3) (...) o ponto central disso foi o formador conhecer a realidade no qual ele trabalha. Então, essa formadora conhecia, mesmo não sendo daqui. Ela tinha um conhecimento dessa realidade, da nossa clientela (...) Ela (...) tinha conhecimento do chão da escola, fato que talvez foi decisivo.*

As narrativas acima indicam que quando o formador conhece a realidade onde os professores trabalham, a formação torna-se mais prazerosa e proveitosa, pois é conhecendo a realidade da escola que o professor formador tem a possibilidade de elaborar metodologias mais ativas para se atingir os objetivos propostos na

formação. É neste sentido que Marcelo (2009, p.10) esclarece que as experiências mais significativas de desenvolvimento profissional são aquelas que se fundam na escola e que se correlacionam com as atividades dos docentes. Conforme o autor:

Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Os depoimentos nos levam a corroborar com o autor ao afirmar que práticas padronizadas, descontextualizadas e esporádicas de formação tendem a ser menos eficientes, além de despertar pouca atratividade aos professores. Assim, quando o formador valoriza a realidade da escola, as interações do grupo de professores e o contexto dos alunos, e a partir dela elabora uma proposta de formação continuada, os professores passam a acreditar na formação e nas possibilidades de mudança e, muito provavelmente, os resultados serão exitosos.

Ainda sobre essa perspectiva, Vaillant (2003, p. 30) destaca que dentre os componentes de conhecimentos para se tornar um bom formador “diz respeito aonde e a quem se ensina”. Para a autora os professores formadores devem “adaptar seu conhecimento geral da matéria aos estudantes e às condições particulares do instituto de formação”, ou seja, o professor formador deve aliar seu conhecimento do conteúdo à realidade em que vai atuar de modo que a formação faça sentido para o professorado.

Dessa forma, será necessário que o professor formador, aquele com função de guia e sujeito que oferece a estrutura, a ação e a informação dentro de cada sistema, conheça a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes, além da origem dos estudantes, seus níveis de produtividade e sua implicação com os centros educativos (VAILLANT, 2003).

#### d) Trajetória e o desenvolvimento profissional da formadora

Em suas falas, alguns professores, referiram-se à trajetória profissional da formadora e o seu conhecimento como fatores contribuintes para a credibilidade na formação do grupo. Observa-se que, para alguns professores, houve certa identificação com a formadora por ela também já ter sido professora alfabetizadora como mostra nas vozes dos professores:

**(G1P1)** (...) a pessoa passar por quase tudo na Educação, e essa formadora foi professora alfabetizadora por um bom tempo, foi diretora, e por último, se aposentou no Estado como supervisora. Então, ela tinha bagagem para falar de cada etapa da vida dela. (...) a pessoa conhece de perto a sala de aula, ela tem essa noção. O perfil desse formador é outro.

**(G2P3)** É uma pessoa que veio que nem a gente mesmo. Ela veio de lá de baixo do ser professor, do magistério (risos).

**(G2P1)** Ela sabe e jamais ela deu a entender que sabia mais que a gente.

Nos extratos acima é possível perceber que a trajetória profissional da professora formadora foi outro ponto positivo para que os professores acreditassem na formação.

Neste sentido, ao referir a credibilidade delegada a formadora, vale recorrer ao que Vaillant (2003, p.27) define como “formadores modelos”, ou seja, formadores de professores que possuem ampla experiência de aulas e que é capaz de ofertar formação através do seu exemplo e de seu testemunho, além disso, a autora define como formador “toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em seus distintos níveis e modalidades”, sendo capacitado e certificado para desempenhar um trabalho de formação, ter conhecimentos sobre teoria e prática, compromisso, competência e disposição para aprender e inovar no seu ambiente de laboração, em outras palavras, “formador é sinônimo de docente” (VAILLANT, 2003, p.22).

Nesse caso, ressaltamos o quão importante foi o papel da formadora, sua preocupação com a aprendizagem dos professores, o vínculo criado que, embora não garanta a mudança, colabora muito para o entusiasmo diante da formação, o sentido a ela atribuído, a vontade em atender à expectativa da formadora que ao demonstrar-lhes respeito também esperava resultados. Configurou-se assim, de acordo com Barbier (2013, p. 186),

[...] um espaço e uma cultura de profissionalização e, mais amplamente, do desenvolvimento das competências, baseados não sobre a hipótese da transferência, mas da transformação conjunta das ações e dos atores, não sobre a noção de capacidade, mas de competência definida como a imagem de uma característica identitária construída por inferência a partir de uma ação localizada e, finalmente, não sobre a figura do formador, mas do acompanhante.

A formação continuada desenvolvida nesta escola foi considerada bem-sucedida, visto que as relações interpessoais construídas entre professores e professora formadora possibilitou que o professorado se entregasse à formação refletindo sobre a ação de ensinar e possibilitou mudanças em suas práticas pedagógicas, embora não tenham sido retratadas nesse capítulo, contribuindo, também, para o desenvolvimento profissional do grupo.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Este capítulo objetivou a reflexão sobre o papel da professora formadora para que uma formação continuada fosse considerada exitosa. Procurou mostrar a importância da valorização “do outro” para que os professores desta escola se sentissem afetados com a formação. Aspectos como a maneira humilde com que a professora formadora acolheu os professores, a valorização dada aos saberes que os professores desta escola já possuíam, a valorização da realidade da escola, assim como a trajetória profissional da formadora

e a disponibilidade e dedicação que tinha com o professorado, fizeram dela uma formadora memorável.

Evidenciou-se a relevância que é conferida pelos professores ao fato da professora formadora valorizar os saberes que eles já tinham sobre o processo de ensino e aprendizagem. A formadora reconhecia os conhecimentos do professorado e concomitantemente ia lhes apresentando, com muito tato pedagógico, novas metodologias e estratégias de aprendizagem. Assim, durante o processo de formação os próprios professores reconheciam suas falhas sem que a professora formadora os apontasse, como destaca Gatti (2009) é necessário conhecer o professor, aproximar-se do modo como eles pensam, a fim de buscar maneiras de atuação que objetivem a melhor qualidade.

Os elementos expostos nesse estudo fazem com que concordemos com a autora, na importância conferida ao conhecer os professores e seus saberes e suas carências para se sugerir uma formação significativa para o seu desenvolvimento profissional que reverbera em melhor qualidade de ensino. É conhecendo as características, as especificidades e necessidades do professorado que é possível delimitar a forma mais apropriada da formação. Os resultados alcançados nesta pesquisa evidenciam alguns aspectos para uma formação continuada exitosa. Primeiro, o engajamento dos professores com a formação continuada; segundo, ter acontecido dentro da escola, portanto, em contexto; terceiro, contou com uma formadora que valorizou o saber docente dos professores envolvidos e que soube ouvi-los e acompanhá-los na resolução de problemas de aprendizagem dos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. Porto Alegre, v.33, n.3, 174-181, set./dez., 2010.
- ANDRÉ, M. E. de. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, São Paulo, v. 19, p.35-44, 2015.

CANÁRIO, R; A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia**, São Paulo: Revista do programa e estudos de pós-graduados PUC/SP, 1998, 6, 1º semestre, p.9-27.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. Cap. 3., p. 85-114.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários para à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação Século XXI, 1999.

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

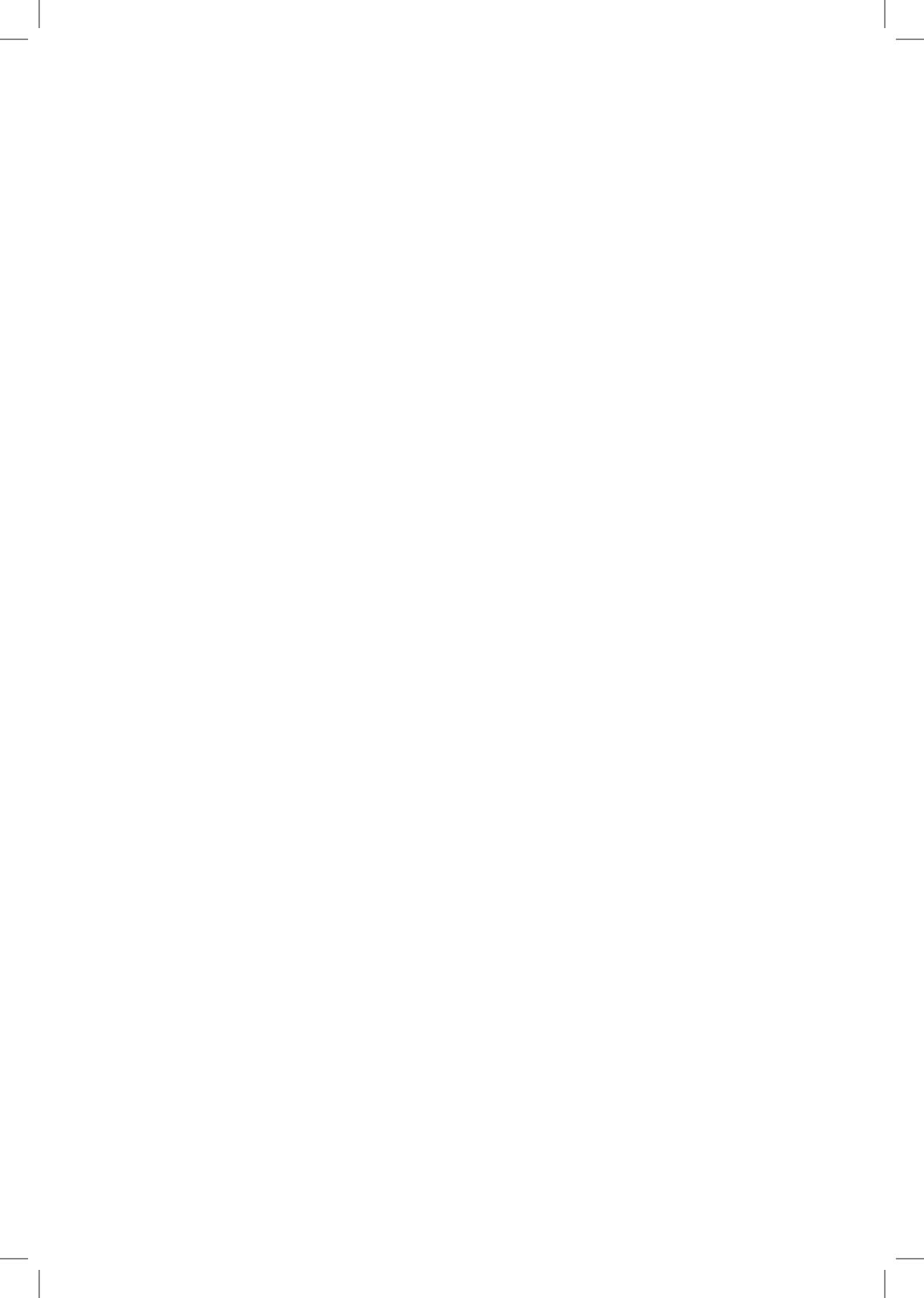
MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22, 2009.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. **Formação de Professores: Estado da prática**. PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y Caribe, Santiago, Chile, 2003.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.



## PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE DIRETORES INICIANTES EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Cristiane Ferreira da Silva  
Marli André

### INTRODUÇÃO

O presente texto foi elaborado a partir da dissertação (SILVA, 2018) apresentada como trabalho final no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC SP e tem como objeto a formação de diretores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME SP).

Meu interesse em estudar a formação do diretor de iniciante ocorreu quando, no ano de 2016, exerci (transitoriamente) o cargo de diretora de escola na RME SP. Apesar de já ter atuado como diretora na rede particular e como coordenadora pedagógica na prefeitura, os desafios que surgiam cotidianamente nesse novo contexto fizeram sentir-me sem saber o que fazer. Diariamente surgia uma situação nova para resolver: desde alagamento da escola provocado pelo entupimento das calhas, dúvidas diversas dos professores que me procuravam ansiando respostas imediatas, mediação de conflitos, organização de festa junina, prestação de contas das verbas públicas, supervisão dos serviços terceirizados de merenda, limpeza e transporte escolar, salas de aula lotadas, faltas de professores e funcionários, dentre tantos outros. Surgiram muitas dúvidas e, apesar da minha formação como pedagoga e da

experiência anterior em gestão, os problemas eram novos, muito específicos e muitos deles requeriam uma solução imediata. Na tentativa de resolvê-los eu entrava em contato com a Diretoria Regional de Educação (DRE) e, em algumas situações era imediatamente atendida, mas em outras não. Diante das urgências, recorri à ajuda de uma colega que, assim como eu, havia assumido recentemente e em caráter transitório, a direção de uma escola. Senti, ao passar por essa experiência, a falta de formação e de apoio específico direcionado ao diretor iniciante.

Além dessa minha experiência, o que me motivou a estudar o assunto foi o fato de que, no ano de 2017 estava em vigência o concurso de acesso para o cargo de Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME SP), que levou à nomeação de 350 diretores, existindo ainda a possibilidade de centenas de nomeações futuras durante a vigência do referido concurso (por conta de acesso ao cargo de supervisor de parte dos diretores já efetivos, aposentadorias e exonerações). Considerando o fato de que a RME SP teria um grande número de diretores iniciantes assumindo a gestão e reconhecendo a falta de formação e apoio sistemático a esses profissionais, decidi realizar o presente estudo, que teve como questão norteadora “Como os diretores iniciantes enfrentam os desafios de sua atuação na RME SP e quais suas necessidades formativas?”. Essa questão deu origem ao seguinte objetivo geral:

- Identificar as necessidades formativas do diretor iniciante da RME SP e os desafios enfrentados na gestão da escola.

Os objetivos específicos foram:

- Caracterizar o diretor iniciante
- Investigar os principais desafios enfrentados pelos diretores iniciantes no desenvolvimento de sua ação profissional

- Levantar as necessidades formativas dos diretores iniciantes da rede municipal de ensino de São Paulo
- Propor apontamentos para ações formativas para o diretor iniciante na RME SP

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para realização da pesquisa foi realizado levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de estudos correlatos que tratavam da temática referente à inserção na gestão, necessidades formativas de diretores de escola e a participação dos diretores nas formações continuadas da RME SP, com o objetivo de descobrir o que já havia sido estudado sobre o assunto.

Após a leitura dos resumos dos estudos localizados, foram selecionados 13 trabalhos que mais se aproximavam da temática da presente pesquisa. Na análise desses estudos correlatos, foi possível constatar que as formações continuadas oferecidas aos diretores de escola não atendiam suas necessidades, levando em conta seu contexto de trabalho. Além disso, ficou evidente que boa parte das formações eram oferecidas na modalidade a distância, com conteúdo previamente definido, sem consulta aos diretores. Importante destacar que eram raríssimos os estudos referentes à inserção à gestão.

Para melhor compreensão da atuação do diretor iniciante é necessário conhecer seu contexto de trabalho. Para tanto, foi realizado um breve levantamento da história da RME SP com alguns de seus principais marcos e seu funcionamento e quais as atribuições legais do diretor de escola na rede.

A RME SP, cuja origem remonta a iniciativas de 1935, com a criação dos Parques Infantis, teve seu sistema oficial de ensino instituído em 1956 em decorrência do cenário político, social e econômico da época, no qual se destacavam as pressões sociais e o crescimento demográfico na cidade, bem como a necessidade de vagas no ensino primário. Havia também disputas políticas e

de poder, assim como interesse no repasse de verbas direcionadas aos gastos com educação para estados e municípios pela União (ROMERO, 2015) que influenciaram fortemente a criação do sistema municipal. Se no início houve parceria com a rede estadual de ensino para atendimento à demanda, a RME SP expandiu-se com velocidade e, apesar de desordenada inicialmente, foi se estruturando e adquiriu características próprias, diferentes da rede estadual de São Paulo.

Segundo Ishii (2015), em 1950 a RME SP já tinha mais de 50 mil alunos matriculados e, acompanhando o crescimento da cidade, em 2018 já contava com 107.7240 alunos, 58.958 docentes, 1439 diretores de escola, 1.898 coordenadores pedagógicos, 1.882 assistentes de diretor, 332 supervisores escolares, 3.709 unidades educacionais administradas diretamente pela RME SP (SINESP, 2018) e uma demanda crescente de vagas.

Os professores que atuam na RME SP são admitidos por concurso público de ingresso de provas e títulos<sup>1</sup> e o gestores (coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores escolares) são admitidos por concurso público de acesso de provas e títulos (ou seja, somente os profissionais que já atuam na rede podem se inscrever no concurso para os cargos de gestão). Dessa forma, o diretor de escola é um profissional concursado que foi professor da rede e deve, portanto, conhecê-la.

O diretor de escola da RME SP atua nas unidades da rede direta somente (as unidades indiretas e conveniadas são administradas por entidades mantenedoras, responsáveis pela contratação de seus profissionais). São integrantes da equipe gestora na escola: o coordenador pedagógico (CP) e o assistente de diretor de escola (AD) (cada escola pode ter um ou dois ADs, dependendo do número de alunos). O supervisor de escola deveria, teoricamente, integrar a equipe gestora, no entanto, devido a sua atuação na DRE nem sempre está presente nas escolas (SILVA, 2018).

---

<sup>1</sup> Quando não há concurso em vigência e há carência de profissionais, podem ser contratados professores temporariamente em caráter de emergência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que o ensino público terá a gestão democrática como princípio e que os sistemas de ensino devem assegurar a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade nos conselhos escolares. Em consonância com a LDB a legislação municipal de São Paulo (SÃO PAULO, 2013A) estabelece que a gestão das unidades educacionais deve ser exercida com a participação de toda a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, educandos e seus familiares. Dessa forma, existem os Conselhos de Escola e as Associações de Pais e Mestres, duas instâncias democráticas deliberativas e consultivas e que são formadas por membros representativos da comunidade escolar. Têm a incumbência de tomar determinadas decisões, bem como gerir e fiscalizar a utilização de verbas.

Embora essas instâncias democráticas tenham normas de funcionamento estabelecidas, elas fazem parte da escola e, por isso mesmo, compete ao diretor de escola a responsabilidade de orientar e acompanhar seu funcionamento, o que deve ser feito seguindo a legislação e respeitando sua autonomia. Assim, mesmo com a participação da comunidade na gestão da escola, compete ao diretor a coordenação do trabalho escolar. Nesse sentido, é fundamental o papel do diretor para que se desenvolva uma gestão democrática na escola. É o que afirma Libâneo (2013):

Mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica. (LIBÂNEO, 2013, p. 90)

O autor argumenta ainda que não deve haver separação entre as questões administrativas e pedagógicas, cabendo ao diretor a responsabilidade tanto pelo funcionamento administrativo quanto pedagógico da escola.

Na RME SP o diretor de escola possui normativas que regulam sua atuação (como o Decreto 54.453/2018, que estabeleceu as atribuições dos profissionais que atuam nas unidades educacionais da RME SP) e definem suas atribuições. No entanto, muitas vezes o diretor executa tarefas além daquelas prescritas na legislação. Periodicamente são publicadas novas normativas que devem ser cumpridas pelo diretor de escola que, caso não as cumpra, pode sofrer penalidades. Assim, os documentos legais balizam a atuação do diretor, que tem seu cotidiano permeado por tarefas e deveres que lhe são constantemente atribuídos.

Apesar da legislação estar presente no cotidiano do diretor disciplinando sua atuação, o papel do diretor de escola não se resume a cumprir os aspectos legais pois, para que “o diretor possa realizar as tarefas próprias de sua função são necessários conhecimentos, habilidades e competências que deverão ser adquiridas em seu processo de desenvolvimento profissional” (SILVA, 2018, p. 52).

Ao elencar as atribuições do diretor de escola, Libâneo (2013) afirma que compete ao diretor desde tarefas de cunho burocrático como zelar pelo patrimônio e expedir documentos, como mediar as relações interpessoais na escola, promover um clima harmonioso de trabalho e, no exercício dessas atividades, fazer uso de determinadas habilidades como autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina, e iniciativa.

#### **CONCEITOS BÁSICOS DA PESQUISA: INSERÇÃO PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E NECESSIDADES FORMATIVAS**

Estudar as necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes implica uma necessária definição desses termos bem como estudar as relações existentes entre desenvolvimento profissional, necessidades formativas e formação continuada.

O conceito de inserção profissional corresponde aos primeiros anos da docência, conforme descrito por Marcelo (2010). Embora

o autor tenha se referido aos professores, o conceito pode ser utilizado no caso dos diretores, pois assim como os professores, o diretor de escola é um profissional da educação e tem na experiência docente um dos requisitos para ser diretor (conforme Art. 67 da LDB e Lei Municipal 14.660/07).

Acerca do conceito de iniciante, Marcelo (2010) faz uma distinção entre um professor experiente (que chamou de *experto*) e o professor iniciante, afirmando que o *experto* identifica características de problemas e situações que não são percebidas pelo iniciante que, por sua vez, está mais interessado em querer “aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral estão muito preocupados com os ‘como’ e menos com os ‘porquês’ e os ‘quando’” (MARCELO, 2010, p. 28). O trabalho de Mello e Mizukami (2012), ao sistematizar as aprendizagens de diretoras iniciantes de escolas de educação infantil, evidenciou que a parte burocrática apareceu como a aprendizagem mais evidente, pois segundo as autoras, essa aprendizagem está diretamente relacionada a situações específicas (como a elaboração de documentos). Sobre exercer o papel de diretora, as autoras concluíram que “Muitas vezes, esse papel não foi fácil de ser exercido, a maturidade exigida pelo cargo, por vezes, teve que ser construída em um curto espaço de tempo e, nesse processo, conflitos pessoais foram travados” (MELLO; MIZUKAMI. 2012, p. 288).

Silva (2015) investigou saberes e práticas do diretor e pontuou que as dificuldades que as diretoras encontraram ao assumir o cargo estavam relacionadas à gestão democrática, relações interpessoais, problemas de afeto e gestão de pessoas e dificuldades para mediar problemas oriundos da secretaria de educação perante a comunidade. Sua pesquisa revelou que a maior dificuldade relatada pelas diretoras entrevistadas tinha a ver com a falta de orientação, falta de experiência no cargo e carência de formação continuada. Os trabalhos de Silva (2015) e Mello e Mizukami (2012) dialogam com o conceito de inserção profissional

de Marcelo (2010), pois o autor afirma que o período de inserção profissional é marcado por tensões e aprendizagens intensas em um contexto desconhecido em que os iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter o equilíbrio emocional. De forma semelhante, Tardif (2014) afirma que nos primeiros três a cinco anos da carreira ocorre a construção do saber ligado à experiência de trabalho e que esse período inicial representa uma fase crítica na qual há o ajuste entre as experiências anteriores do profissional com o novo contexto de trabalho. Para Huberman (2000) os três primeiros anos de carreira integram o ciclo de vida profissional, e é uma fase marcada pelos estágios de sobrevivência (“choque com o real”, o primeiro contato com a complexidade do cargo e o confronto entre o que foi idealizado e a realidade) e de descoberta (entusiasmo inicial, “exaltação de estar [...] em situação de responsabilidade”). O autor afirma ainda que esses dois estágios (sobrevivência e descoberta) são vividos de forma paralela, o que permite que o iniciante agüente o impacto causado pelo estágio de sobrevivência (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Para Marcelo (1999) a formação é um processo permanente, contínuo e faz parte do processo de desenvolvimento profissional, pois aprender a própria profissão se prolonga por toda a carreira docente. Para o autor, a formação é uma área de investigação e conhecimento na qual os professores se desenvolvem profissionalmente e, se for realizada em grupo, centrada em suas necessidades e articulada com o desenvolvimento organizacional da escola, terá maior potencialidade de sucesso. As ações de formação continuada devem considerar as especificidades de cada escola, bem como da conjuntura sociopolítica na qual estão inseridas e a realidade dos sujeitos que nelas atuam.

Quanto ao conceito de necessidades formativas, antes de discutir sua importância e de que maneira se articula aos processos de formação continuada, faz-se necessário conceituar o termo, que carrega diversos significados. No presente trabalho foi adotada a concepção descrita por Príncipe:

Utilizaremos a palavra “necessidade” para designar o que é percebido pelos sujeitos investigados como fazendo falta, retirando daí qualquer sentido determinista ou utilitarista, porém enfatizando a percepção individual e contextualizada dos educadores sobre seu trabalho, incluindo seus desejos e expectativas com relação à formação pedagógica. (PRÍNCEPE, 2010, p. 64)

Príncipe (2010) afirma ainda que a “análise das necessidades formativas é fundamental para identificar os desafios no trabalho; os aspectos que precisam ser melhorados e as ações que devem ser planejadas para a superação dessas necessidades”. Considera que o levantamento das necessidades é um “recurso importante para o planejamento de ações formativas” (PRÍNCEPE, 2010, p. 60). Nesse sentido, Di Giorgi et al. (2011) afirmam que a análise das necessidades formativas resulta em maior envolvimento do educador em sua própria formação e para que a formação seja mais adequada à singularidade do contexto de trabalho. Para os autores, o estudo das necessidades formativas, rompe com o paradigma de formação no qual o educador não participa das propostas de elaboração.

## METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo, fundamentou-se na perspectiva de André (2005, p. 47) que concebe o conhecimento como um processo de construção social, no qual os sujeitos constroem sua visão da realidade nas interações vividas no trabalho, família, lazer. Por isso é importante conhecer os significados atribuídos por eles às suas experiências cotidianas. Torna-se fundamental, portanto, conhecer a forma como os diretores concebem o seu trabalho e do que sentem falta para exercê-lo melhor.

Para obter informações acerca de quais são as necessidades formativas dos diretores de escola e quais os desafios por eles enfrentados no início da carreira, foi utilizada entrevista semiestruturada. Esse instrumento de coleta de dados, que pode ter um

roteiro prévio de perguntas que servirá de guia ao pesquisador, permite que durante a entrevista sejam feitas correções, solicitados ou fornecidos esclarecimentos e que haja um diálogo entre entrevistador e entrevistado. A escolha do instrumento considerou o postulado por May (2004) que as entrevistas geram “compreensões ricas das biografias, experiências, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p. 145), bem como as afirmações de Ludke e André (1986) de que “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (LUDKE; ANDRÉ. 1986, p. 34).

O roteiro de questões foi estruturado em dois tópicos: caracterização dos diretores e atuação profissional do diretor na escola.

Os participantes da pesquisa foram três diretores de escola que atuavam em uma mesma Diretoria Regional de Educação e contavam com até três anos de experiência no cargo. Antes do início das entrevistas foi necessário a aprovação do Comitê de Ética e da autorização do Diretor Regional de Educação (DRE). Importante ressaltar que a escolha dos diretores de escola que participariam da pesquisa foi realizada pela DRE, atendendo aos critérios solicitados pela pesquisadora: que tivessem até três anos de experiência e que estivessem atuando em escolas de diferentes níveis: CEI (que atende crianças de até 3 anos), EMEI (crianças de 4 e 5 anos) e EMEF (estudantes do ensino fundamental a partir de 6 anos).

Após a autorização, as entrevistas foram realizadas na escola onde cada diretor trabalhava. As entrevistas foram gravadas em áudio e, para que os participantes ficassem mais à vontade, foi esclarecido que a entrevista seria transcrita e alguns trechos da mesma seriam utilizados na pesquisa (foi esclarecido que o conteúdo em formato áudio não seria divulgado em nenhum meio), bem como o início e fim da gravação. A transcrição das entrevistas foi realizada pela pesquisadora e isso possibilitou o resgate de detalhes que ocorreram no momento da entrevista, como risos, suspiros e

pausas, o que corrobora com o fato de que “fazer anotações ou transcrever fitas e simplesmente escutar as conversas colabora com o importante estágio analítico da familiarização com os dados.” (MAY, 2004, p. 166).

A análise dos dados foi realizada à luz da análise de prosa, uma forma de investigação de dados qualitativos, conforme proposto por André (1983). Na análise de prosa as categorias não estão previamente definidas, mas “os tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo.” (ANDRÉ, 1983, p. 67). Durante esse processo, os tópicos e temas foram diversas vezes revistos e reformulados a partir da fundamentação teórica, conforme diz a autora:

É preciso, pois, que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada, mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas. (ANDRÉ, 1983, p. 68)

Foi a partir da leitura do material transcrito que os tópicos que diziam respeito aos objetivos da pesquisa foram levantados e agrupados em temas. Os tópicos foram gerados tendo em vista o modo como os sujeitos percebiam os desafios enfrentados na gestão da escola, quais as estratégias por eles utilizadas para vencer esses desafios e do que sentiam necessidade para melhor desenvolver seu trabalho.

## RESULTADOS: ANÁLISE E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os diretores foram assim nomeados com o objetivo de manter anonimato nesse trabalho:

D1 (diretora da EMEF); D2 (diretora da EMEI) e D3 (diretor do CEI). Da caracterização dos diretores fora elaborado o seguinte quadro:

Quadro 1 – Caracterização dos diretores de escola iniciantes

Participante	Escola	Sexo Gênero	Idade	Graduação
D1	EMEF	Feminino	45	Pedagogia
D2	EMEI	Feminino	37	Pedagogia
D3	CEI	Masculino	32	Educação Física Pedagogia

Fonte: (SILVA, 2018, p. 70)

A formação requerida para atuar como diretor de escola na RME SP é graduação em pedagogia, ou pós-graduação *stricto sensu* em educação ou pós-graduação *lato sensu* em gestão escolar de 800 horas. Da análise do Quadro 1 é possível observar que os três diretores têm em comum o fato de serem graduados em Pedagogia mas, ao serem questionados sobre quais estudos anteriores colaboraram para o exercício do cargo de diretor, não se referiram ao curso de pedagogia. Ainda que não tenha sido o foco desse trabalho pesquisar a formação inicial dos participantes, tal constatação pode ensejar novos estudos para que se investigue de que forma o curso de pedagogia tem colaborado na prática gestora de seus egressos.

Sobre os motivos que fizeram os diretores acessarem ao cargo (Quadro 2), constam dificuldades relacionadas à atividade docente, como o esgotamento da sala de aula, acúmulo de cargos e de tarefas, perda de paciência, assim expressos em suas falas:

*Eu decidi porque [...] eu não aguentava mais acumular dois cargos. [...] então eu resolvi prestar para ter um cargo só e para viver novos desafios também [...]. Mas muito mais pela dificuldade de acúmulo. (D2)*

*Olha, eu acho que eu sala de aula eu estava bem esgotado. (D3).*

Quadro 2 – Motivos para escolha do cargo de diretor de escola

TÓPICOS	TEMAS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Esgotamento na sala de aula</li><li>• Dificuldades vivenciadas enquanto professores</li><li>• Dificuldade no acúmulo de cargos</li></ul>	Dificuldades relacionadas à profissão docente
<ul style="list-style-type: none"><li>• Amadurecimento pessoal</li><li>• Busca por novos desafios</li></ul>	Questões pessoais

Fonte: (SILVA, 2018, p. 71)

Após elencarem como motivo em comum para se tornarem diretores as dificuldades enfrentadas enquanto docentes, os entrevistados afirmaram estar surpresos ao se depararem com tantos desafios também em sua prática gestora:

*Estou aqui há um ano e meio. Não é fácil. (D1)*  
*Nada do que eu imaginava. Bem diferente do que eu imaginava [...]. Eu imaginava menos burocracia. (D2)*  
*Eu achava que ia ser um pouco mais fácil [...]. Eu achava que o desafio era menor, mas não é. (D3).*

As falas dos diretores expressam as dificuldades que tiveram no início da atividade gestora e, se compararmos com a afirmação de Marcelo (2010) de que o período de inserção é um período diferenciado na aprendizagem da docência e como tal deve ser tratado em sua especificidade, é possível afirmar que, de modo análogo, a inserção profissional do diretor deve ser tratada como um período diferenciado de aprendizado da gestão.

É também possível relacionar as falas dos diretores com a afirmação de Huberman (2010), ao abordar o ciclo de vida de professores. Pode-se dizer que em seu início de carreira os diretores, assim como os professores, têm angústias semelhantes e vivenciam

a fase de “choque com o real” – ao se depararem com a distância entre o que esperavam exercer no cargo e o que de fato, enfrentam.

Já acerca dos desafios enfrentados pelos diretores iniciantes na gestão da escola, na análise dos dados, surgiram os seguintes temas:

Quadro 3 – Principais desafios enfrentados na gestão da escola

TÓPICOS	TEMAS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso das verbas</li><li>• Compreensão da legislação pelos servidores</li></ul>	Burocracia e legislação
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lidar com pessoas</li><li>• Mediação de conflitos</li><li>• Fazer os professores entenderem que há necessidade de normatização (seguir normas)</li></ul>	Relações interpessoais
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pouco tempo para atenção ao pedagógico</li><li>• Atuação solitária do diretor</li><li>• Muitos afazeres na rotina do diretor</li><li>• Trabalho além da carga horária</li></ul>	Rotina e organização do trabalho
<ul style="list-style-type: none"><li>• Escassez de Verbas</li><li>• Problemas físicos e estruturais do prédio</li><li>• Falta de professores, coordenadores e demais funcionários na escola</li></ul>	Conjuntura e políticas públicas educacionais

Fonte: (SILVA, 2018, p. 73)

A partir da esquematização dos desafios enfrentados pelos diretores iniciantes (Quadro 3), pode-se observar que em geral, são ou de natureza burocrática, ou relacionados à legislação, relações interpessoais, rotina e organização do trabalho, além de questões diretamente relacionadas à conjuntura sócio-política e econômica e a políticas educacionais.

Acerca dos desafios relacionados à burocracia e legislação, os diretores iniciantes informaram que dedicam muito tempo com as prestações de conta e isso os impede de cuidar mais do pedagógico:

*[...] o que toma a maior parte do tempo são as verbas. Fazer orçamento de verba, prestação de contas [...] (D2)*

A D1 relatou o desafio de alinhar os desejos individuais dos servidores com a legislação a ser seguida:

*Alinhar os desejos. De cada um, né, junto com o que a gente tem de fato que executar, junto com as normas, toda a legislação, é... o que eu brinco... "a terra de acordos". Todo mundo acha que pode ser feito acordo pra tudo, que pode isso, que pode aquilo.... se você não normatizar... [...] Não é nada pessoal, mas faz parte... isso é um equipamento público, que tem que ser oferecido à comunidade e com qualidade. E que a escola está para o aluno e com o aluno. Em função do aluno sempre. E isso é difícil. Então todo mundo tem várias ideias, todo mundo tem vários envolvimento aí... e aí quando não está de acordo com aquilo que se pensa, causa revolta. (D1)*

*Eu acho que muitos desconhecem a legislação, realmente... muitos desconhecem. E como as coisas estão sempre mudando na prefeitura, são sempre novos decretos, novas portarias. Às vezes a pessoa demora pra aprender uma coisa, quando ela aprende uma coisa, o negócio já mudou. Então acho que essa parte de legislação, de você exigir que se cumpra a lei é uma parte bem difícil assim. Então você tem que acabar sendo flexível, muitas vezes você tem que ensinar, conversar em particular com a pessoa, porque tem pessoas que tem mais dificuldades... mas é isso. (D2).*

Acerca das leis, normas e regulamentos, Libâneo (2013) afirma que devem ser conhecidos e seguidos por todos, pois a vida pessoal e profissional das pessoas e o bom funcionamento da escola dependem da legislação.

Outro desafio que surgiu no relato dos diretores foi lidar com pessoas e mediar conflitos. Cabe ressaltar que o cargo de diretor exige que o profissional se relacione com muitas pessoas: alunos e suas famílias, professores, funcionários da escola e da DRE, supervisor, comunidade do entorno da escola, prestadores de serviço e, geralmente, esses atendimentos demandam tempo do diretor e, em determinadas situações, causam desgaste emocional, pois boa parte desses atendimentos são para mediar conflitos do cotidiano escolar. A D2 informou que os conflitos ocupam boa parte de sua rotina:

*Então a gente tá sempre resolvendo bastante conflito e... (risos). Nossa! É tanta coisa que acontece. (D2)*

Outro desafio que os diretores expressaram foi sentirem-se sozinhos em sua atuação profissional, bem como sobrecarregados diante das tarefas a serem realizadas.

*Eu brinco que diretor parece juiz. Isso me angustiava muito ano passado. -Ai gente, me sinto juíza! - Diretora, você decide! Aqui eles brincam comigo, sabem que eu não gosto. Falam: você é a diretora, né, D1? Quer me ver angustiada?...É falar isso, porque é um peso, assim. Que cruel! Eu sou a diretora mesmo! Se levarem isso a ferro e fogo, você vai subir na folha de sulfite e vai determinar sim ... a vida de pessoas e aí à revelia... e vai. Então você tem que ter o bom senso. [...] a direção é solitária. Diretor é um agente solitário. [...] Você é quase um Deus! (D1)*

*Seria irresponsabilidade minha, mas....como a gente responde, dá a palavra final ... qualquer coisa que acontece a gente tem que estar aqui. (D3)*

Dentre os desafios relacionados às políticas públicas está o valor das verbas que, segundo os diretores, nem sempre é suficiente para cobrir todas as despesas da escola.

*Porque a verba é pequena pra toda a demanda de prédios antigos, as escolas são antigas, então você acaba gastando uma grande parte da verba pra manter essa escola. [...], Mas você tem que colocar o prédio em primeiro lugar, pela segurança. (D2)*

A manutenção predial é responsabilidade do diretor de escola, que recebe verbas para reparos e pequenas construções. As obras de maior porte podem ser custeadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou Secretaria de Infraestrutura. Sobre a responsabilidade de realizar a manutenção predial o D3 relatou:

*Problemas físicos estruturais no prédio, então... é ...você chega um dia aqui não tá funcionando a bomba da caixa d'água, [...] você tem que resolver. A questão da depreciação que diminuiu bastante nessa escola, nesses dois anos que a gente tá aqui. Mas é você chegar num dia e ter uma janela arreventada, alguma coisa roubada... Esses são os problemas que você não está esperando, mas eles vêm. (D3)*

Um desafio relatado pelos três diretores foi a carência de profissionais na escola gerada pela defasagem do quadro e pelas licenças médicas. Não havia professores suficientes para todas as classes e não havia coordenador pedagógico (CP) efetivo atuando em nenhuma das escolas. Os profissionais eram designados e, na EMEF, havia uma vaga de CP não exercida.

Para lidar com esses desafios os diretores iniciantes recorrem às estratégias descritas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Estratégias para enfrentamento dos desafios

TÓPICOS	TEMAS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Assistente de direção e coordenação</li><li>• Reunião com a equipe gestora</li></ul>	Equipe gestora da unidade
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conversas com diretores e supervisores experientes</li></ul>	Busca de colegas experientes
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reunião de setor</li><li>• Visita à outra unidade escolar</li></ul>	Apoio da DRE e da supervisão escolar

Fonte: (SILVA, 2018, p. 89)

Para enfrentar os desafios que surgem em sua prática gestora o diretor recorre ao CP e ao assistente de direção (AD), além de contar com o apoio da DRE e do supervisor, embora esse profissional nem sempre possa atender imediatamente o diretor por estar envolvido com demandas burocráticas da DRE. Acerca das atividades do supervisor escolar, Teixeira (2014) afirmou que esses profissionais têm muitas demandas burocráticas e administrativas que os impedem de realizar as atividades pedagógicas nas escolas. Tal situação evidencia que as políticas educacionais interferem no cotidiano do diretor de escola, pois apesar dos diretores considerarem importante a presença constante do supervisor, não podem contar com seu auxílio devido a carência de profissionais também nas DREs.

As necessidades formativas reveladas pelos diretores estão relacionadas com questões burocráticas e imediatas dos fazeres do cotidiano escolar:

Quadro 5 - Necessidades formativas

TÓPICOS	TEMAS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecimentos relacionados à legislação</li><li>• Passo a passo das questões burocráticas</li><li>• Relações interpessoais</li></ul>	Questões práticas relacionadas a fazeres imediatos e legislação  Questões relacionadas ao funcionamento da escola  Relações interpessoais

Fonte: (SILVA, 2018, p. 92)

A diretora da EMEI declarou que a legislação é um conhecimento essencial do diretor de escola:

*Eu acho que da parte técnica é... você tem que estar sempre muito atento à parte da legislação, principalmente a legislação, eu acho.*

*E porque as outras coisas você vai aprendendo na prática, mas se tiver a legislação você dá conta disso. (D2)*

É possível concluir que as necessidades formativas dos diretores de escola estão relacionadas a questões do fazer cotidiano e do funcionamento geral da escola e, nesse sentido, assemelham-se às preocupações dos professores em seus primeiros anos do exercício da docência que, segundo Marcelo (2010), estão mais focados no “como fazer”.

#### APONTAMENTOS DE AÇÕES FORMATIVAS PARA O DIRETOR DE ESCOLA INICIANTE NA RME SP

Considerando-se os achados da pesquisa e concordando com Príncipe (2010) de que os programas de formação não devem somente basear-se nas necessidades formativas que os educadores considerem fundamentais, este trabalho, que não tem a pretensão de elaborar um programa de formação de gestores, apresenta al-

guns apontamentos que podem ser considerados em futuras ações formativas da RME SP.

Nesse sentido, um programa de formação continuada para diretores de escola iniciantes deve considerar, além das necessidades formativas expressadas pelos diretores, a concepção de gestão democrática de educação, as particularidades de cada unidade escolar, seu projeto político pedagógico e o alinhamento com os propósitos educacionais da SME SP (que devem ter sido construídos também democraticamente).

Se por um lado os diretores consideram que é importante que uma formação apresente conteúdos mais pragmáticos e operacionais como legislação, destinação de verbas, prestação de contas e utilização das plataformas de SME, por outro, cabe ressaltar que não se pode perder de vista que o diretor de escola é um profissional prático-reflexivo, que aprende com a própria prática.

A partir dessas ponderações, uma formação viável seria regional, no âmbito de cada DRE ou setor de supervisão, na qual os diretores de escola pudessem se reunir periodicamente para trocas de saberes, experiências e reflexões sobre suas práticas.

Tomando a concepção de formação na qual o educador não é um mero objeto, mas um sujeito ativo de sua própria formação, os encontros formativos podem ser organizados coletivamente pelos diretores (e mediados pelo supervisor). Dessa forma as formações teriam participantes mais engajados e estariam mais próximas da realidade de cada escola, de cada diretor, professor e aluno.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. 68 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (45): 66-71, maio 1983.

Di Giorgi et al., Cristiano Amaral Garboginni, et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2ª. Ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

ISHII, A. B. F. **A história das políticas educacionais no município de São Paulo**: um sobrevoo entre os anos 1983 e 2007. *HOLOS*, ano 31, v. 8, p. 28-40, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Márcia Maria. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Educação infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes. *In*: MEDEIROS, Aline Maria de. **Desenvolvimento profissional da docência**: teoria e prática. São Carlos: EdUFScar, 2012, p.267-300.

PRÍNCEPE, L.M. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não formal**. São Paulo: 2010, 146 p. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. **Origem da rede municipal de ensino de São Paulo**. XXVIII Simpósio Nacional de História. 2015. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745\\_ARQUIVO\\_SIMPOSIOANPUHVERSAOPARASUBMISSAO.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745_ARQUIVO_SIMPOSIOANPUHVERSAOPARASUBMISSAO.pdf). Acesso em: 20/05/2018.

SÃO PAULO (SP). **Decreto 54.453 de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2013b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7076.pdf>

SÃO PAULO (SP). **Lei 14.660 de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis no. 11.229 de 26 de junho de 1992, no. 11.434 de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente e reorganiza o Quadro dos Profissionais da Educação, com as respectivas carreiras e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007.

SINESP. **Retrato da rede 2018**. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php/406-retrato-da-rede/2018/6040-retrato-da-rede-2018>> acesso em 14/06/2018.

SILVA, Camila Godói da. **Dimensões da gestão escolar: saberes e práticas do diretor de escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9860>

SILVA, Cristiane Ferreira da. **Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes da rede municipal de ensino de São Paulo**. 2018. Trabalho Final – Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Angeli Matias. **A supervisão escolar no município de São Paulo: da função à profissão**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEIS)  
CONVENIADOS DA SME-SP:  
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS  
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Alessandra Ruiz Barbosa Leite  
Laurizete Ferragut Passos

A educação infantil vem nos últimos anos conquistando um espaço mais alargado dentro da educação básica. Na cidade de São Paulo, a transição das creches, anteriormente pertencentes à Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) ocorreu apenas em 2002 e para as unidades conveniadas a transição se efetivou mais tardiamente, em 2005. Ou seja, o percurso dos Centros de Educação Infantil (CEIs) na esfera da educação infantil conta com apenas 17 anos. Dessa forma, ainda há muito o que se discutir quando se aborda o tema da educação infantil e, em especial, a importância da qualificação dos profissionais que nela atuam. Diante deste cenário e considerando a atuação profissional da primeira autora como supervisora escolar na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, foi possível a aproximação com a política pública que estabelece convênio com Organizações da Sociedade Civil (OSCs) para o atendimento de bebês e de crianças de 0 a 3 anos, que atualmente assume um lugar de expressividade, visto que 83%<sup>1</sup> dos CEIs que integram a Rede Municipal de Ensino desta cidade, atendem por meio de convênios.

---

1 Dados obtidos no EOL em 24/01/2018

O estabelecimento desses convênios é regulamentado pela Portaria nº 4.548/2017, na qual os CEIs estão classificados em duas modalidades: CEIs da Rede Parceira Indireta (RPI) e CEIs/Creche da Rede Parceira Particular (RPP). Na Rede Indireta, o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso. Já na Rede Parceira Particular, o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela Secretaria Municipal de Educação.

Dessa aproximação com os CEIs conveniados, alguns aspectos mostraram-se problemáticos e trouxeram inquietações, como os escassos momentos de formação continuada realizada no próprio espaço escolar e as precariedades presentes nas condições de trabalho dos profissionais, seja o docente ou o coordenador pedagógico. Nesse contexto, a análise da atuação do coordenador pedagógico mostrou-se relevante, pois é o responsável direto pela formação continuada em serviço dos professores dessas instituições. É nesse espaço de formação no interior das unidades que as discussões quanto às concepções de criança, de educação infantil e do perfil do educador, dentre outras, exigem do coordenador pedagógico uma formação específica para um trabalho qualificado junto aos professores. Os indícios de que sua atuação estava sendo prejudicada pelo pouco tempo destinado à formação dos professores e à sua própria formação levaram ao seguinte questionamento: quais aspectos dificultam ou contribuem para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam nestes CEIs? Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada teve por objetivo investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam nos CEIs conveniados da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e identificar os elementos facilitadores ou dificultadores desse desenvolvimento profissional.

## O PONTO DE PARTIDA: EDUCAÇÃO INFANTIL, UM DIREITO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS

A educação infantil tem sua trajetória histórica marcada por movimentos de lutas e com a finalidade de garantir aos bebês e às crianças o acesso à primeira etapa da educação básica, sendo um dever do Estado e responsabilidade dos municípios.

Oliveira e Rossetti Ferreira (1986) apontam que o percurso das creches teve seu início no processo de industrialização e urbanização do país, ocorrido no começo do século XX, como uma solução para o cuidado das crianças pequenas uma vez que ocorreu o aumento da participação feminina no mercado de trabalho. Outro aspecto presente na trajetória da educação infantil é o caráter compensatório a ela atribuído, já que o objetivo era, segundo Kramer (2006), a compensação de carências culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das camadas populares.

Esses fatores, associados à ausência do poder público, contribuiu para que o início de atendimento em creche no Brasil fosse marcado pela mobilização de segmentos da sociedade civil na oferta de atendimento às famílias mais pobres. Nascimento e Silva (2015) destacam que o Estado delegava a educação e os cuidados das crianças pequenas às entidades de cunho filantrópico e com o objetivo de compensar carências e limitações das crianças provenientes dessas famílias.

Na década de 1970, segundo Kuhlmann (1998) junto com a ampliação do atendimento em creches, surgem críticas à educação compensatória oferecida às crianças nestas instituições, identificadas como um lugar de guarda e assistência. O pesquisador chama a atenção para a configuração de uma proposta educacional específica voltada à submissão das classes mais populares e na direção de que educação não fosse sinônimo de emancipação.

Porém, em 1988, a Constituição Federal traz um marco de conquista para a educação infantil, pois, pela primeira vez na história

brasileira, ela é vista como dever do Estado e direito de todos. Essa conquista é reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e organiza o atendimento em creches ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. Esta lei foi alterada pela Lei nº 12.796/2013 compreendendo o atendimento na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos.

Estes atos legais publicados a partir de 1988, segundo Franco (2009) sinalizam a necessidade de se discutir a implementação de políticas públicas de educação infantil na perspectiva de considerar a criança como sujeito de direitos. Dessa forma, as conquistas trazidas por estes atos legais deram início ao longo processo que vivemos até hoje e que busca garantir a efetivação desse direito.

## **OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEIS) CONVENIADOS NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Um grande desafio enfrentado pelo poder público para a garantia deste direito, especialmente no âmbito municipal, é o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024,<sup>2</sup> que consiste em ampliar em no mínimo 50% a oferta da educação infantil para crianças de até três anos. Para isso, o que se observa em muitos municípios, como em São Paulo, é o estabelecimento de convênios entre as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e as Secretarias Municipais de Educação (SME).

O estabelecimento de convênios é uma prática que sempre esteve presente na trajetória da educação infantil na cidade de São Paulo desde a década de 1950. De acordo com Franco (2009), somente em 1969 o município passou a administrar diretamente a primeira creche, em razão do desentendimento entre a prefeitura e a entidade mantenedora. Constata-se, assim, que o atendimento em creches administradas diretamente pela prefeitura foi fruto de

---

2 PNE (2014-2024) aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014

um desentendimento e não de um planejamento político. A partir deste fato, o atendimento em creches na cidade de São Paulo passou a ter três tipos de atendimento:

1. Creches diretas: construídas e/ou alugadas e mantidas em todos os seus serviços pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP);
2. Creches indiretas: construídas e/ou alugadas pela PMSP e repassadas a uma instituição privada que administra a creche com repasse per capita da prefeitura, devendo complementar os custos caso necessário;
3. Creches particulares conveniadas: toda a estrutura é mantida pela entidade privada, que recebe a verba per capita da PMSP devendo complementar os custos caso o valor ultrapasse o repasse do poder público.

Essa estrutura permanece até o presente momento e houve alteração de nomenclaturas no caso da primeira e da segunda, atualmente denominadas CEIs e a terceira denominada Creches/CEIs.

A maneira como estão organizados os CEIs na cidade de São Paulo, já mostra indícios das desigualdades do atendimento, presentes na composição do quadro de recursos humanos e na formação dos educadores.

A constituição do quadro de recursos humanos dos CEIs conveniados é determinada pela Portaria nº 4.548/2017, que também estabelece como competência da OSC a contratação, por conta própria, de funcionários qualificados e em quantidade suficiente à prestação de serviço. Ou seja, a SME somente indica os cargos necessários, a quantidade de funcionários por cargo e a formação mínima exigida, conforme apresentado no Quadro 1. Os demais critérios utilizados para as contratações ficam sob responsabilidade de cada OSC, assim como o pagamento de salários e atendimento às questões trabalhistas e previdenciárias, subsidiados pelo repasse

mensal de verba pública. As relações de trabalho são regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Todos os funcionários possuem uma carga horária de trabalho de 8 horas diárias e têm o valor do piso salarial acordado por meio de convenção coletiva de trabalho<sup>3</sup> do Sindicato dos Trabalhadores em Entidades de Assistência e Educação à Criança, ao Adolescente e à Família do Estado de São Paulo – Sitraemfa.

Quadro 1 – Recursos Humanos: quantidade de funcionários por car

Cargos	Quantidade de profissionais
Diretor	01
Coordenador Pedagógico	01
Professor de Educação Infantil	Berçário I (0 a 11 meses) – 07 bebês para 1 professor Berçário II (1 ano) – 09 bebês para 1 professor Mini Grupo I (2 anos) – 12 crianças para 1 professor Mini Grupo II (3 anos) – 25 crianças para 1 professor
Professor de Educação Infantil (volante)	01 a cada 70 crianças
Auxiliar de limpeza	01 a cada 80 crianças
Cozinheira	01
Auxiliar de cozinha	01 a cada 80 crianças
Vigia/Auxiliar de manutenção*	01
Auxiliar de enfermagem*	01
Auxiliar de direção*	01
Auxiliar de berçário*	01 a cada 50 bebês
Auxiliar administrativo*	01

\*Cargos facultativos no quadro de recursos humanos

Fonte: Adaptação do quadro de Leite (2018)

3 A Convenção Coletiva de Trabalho em análise tem o período de vigência de 01/07/2017 a 30/06/2019, foi assinada e homologada em 27 de outubro de 2017. Disponível em: [http://www.sitraemfa.org.br/images/documentos/convencoes/2017/CONVENÇÃO\\_COLETIVA\\_2017\\_A\\_2019\\_MR072659-2017.pdf](http://www.sitraemfa.org.br/images/documentos/convencoes/2017/CONVENÇÃO_COLETIVA_2017_A_2019_MR072659-2017.pdf) 25/01/2017:

Ao considerarmos a quantidade de bebês e crianças por professor, nota-se uma disparidade entre o atendimento nos CEIs conveniados em relação aos CEIs diretos, uma vez que os professores que atuam no primeiro trabalham 8 horas diárias e cada um é responsável por uma turma. Porém, o atendimento aos bebês e às crianças é de 10 horas. Ou seja, por duas horas diárias as unidades escolares precisam organizar suas turmas para que as crianças sejam atendidas por outros professores que, de maneira geral, já têm turmas atribuídas, aumentando nesses períodos a proporção professor/criança, extrapolando, assim, a quantidade estipulada pela legislação específica. Dessa forma, na primeira hora e na última hora de atendimento, o mesmo professor que, por exemplo, durante as demais horas é responsável por 7 bebês no Berçário I, passa a ser responsável por 14 bebês.

Já nos CEIs diretos o professor tem uma carga horária de 6 horas diárias de trabalho, sendo 5 com criança e uma hora atividade. Cada turma possui dois professores, um para o turno da manhã e outro para o turno da tarde. Dessa forma, o atendimento de 10 horas destinado aos bebês e às crianças é realizado por dois professores que trabalham 5 horas cada um no agrupamento que lhes é atribuído.

A comparação entre a organização dos CEIs nas duas formas de atendimento evidencia que os bebês e as crianças atendidas nas instituições conveniadas têm seu período diário de acolhimento e de saída prejudicados pelo reduzido número de professores. Isso leva a indagar se tal redução também compromete a atuação do diretor e do coordenador pedagógico que, diante do desafio de atender as crianças com segurança, acabam assumindo as atribuições dos professores nesses momentos.

A presença facultativa de funções como auxiliar administrativo, auxiliar de enfermagem e auxiliar de berçário dão às OSCs a possibilidade, ou não, de efetivar a contratação, pois não há nenhum repasse adicional vinculado à presença desses profissionais.

Dessa forma, os funcionários dos CEIS conveniados têm condições desiguais, entre si, na execução de suas tarefas profissionais, o que pode indicar uma sobrecarga de tarefas da equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico), assim como dos professores, bem como um possível impacto no serviço prestado às famílias, aos bebês e às crianças.

Outro aspecto diverso e que chama a atenção se refere à formação dos professores. As próprias OSCs são responsáveis pela formação e está organizada da seguinte maneira: quatro reuniões pedagógicas, duas reuniões para organização da unidade, duas reuniões para análise de documentação pedagógica e duas para avaliação da instituição.

Isto posto, constata-se que os CEIs conveniados contam com poucos momentos destinados à formação de seus profissionais, garantidos por força da legislação, indicando, assim, desigualdades na oferta de momentos formativos, pois, a depender dos recursos financeiros e do comprometimento de cada OSC, há a possibilidade de outras ofertas de ações formativas, para além dos atos legais.

Outro aspecto relevante é a falta de momentos destinados à formação continuada e ao planejamento de atividades, ações essenciais para um trabalho docente de qualidade, uma vez que os professores possuem uma jornada de trabalho de 8 horas diárias, sendo cumprida em sua integralidade no atendimento às crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, indica a importância de o professor ter em sua carga horária de trabalho um período reservado para estudos, planejamento e avaliação. Porém, observamos que essa ação ainda não foi ofertada aos professores dos CEIs conveniados.

Em contrapartida, os professores de educação infantil que atuam nos CEIs diretos têm 5 horas de atividades formativas por

semana, sendo três coletivas realizadas na unidade educacional e 2 em local de livre escolha.<sup>4</sup>

Apesar de ambos os CEIs, diretos e conveniados, atenderem o mesmo público alvo, ou seja, os bebês e as crianças de 0 a 3 anos nas unidades escolares públicas da cidade de São Paulo, os profissionais possuem condições de trabalho diferentes, embora atuando dentro de uma mesma Secretaria Municipal de Educação.

### **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

O coordenador pedagógico (CP) tem sua trajetória profissional marcada inicialmente pela docência, dessa forma ao tratar do seu desenvolvimento profissional também será considerada sua trajetória como professor.

O conceito de desenvolvimento profissional de professores que mais se aproximou dos objetivos deste estudo é apresentado por Day (2001, p. 15) que o define como “os desafios e os constrangimentos que afetam a sua capacidade para se empenharem profissionalmente e para desenvolverem as suas competências”. Assim sendo, o desenvolvimento profissional pode ser limitado ou ampliado por situações profissionais que favoreçam ou dificultem o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2011).

Os autores que defendem o desenvolvimento profissional enquanto movimento de transformação, entendem que ele só é possível se o professor tiver acesso, ao longo de sua carreira, às atividades que provoquem reflexão em relação à forma de pensar e agir na profissão, salientando a importância da formação permanente centrada na escola como um dos fatores que interferem nesse desenvolvimento.

É relevante ponderar, segundo os autores citados, que o desenvolvimento profissional vai além das práticas formativas e

---

4 Condição garantida pelo parágrafo 4º da art. 15 da Lei Municipal Nº 14.660/2017

que outros fatores como os relacionados às suas vidas pessoais e profissionais; às políticas e aos contextos escolares nos quais realizam a ação docente são decisivos para esse desenvolvimento. Desse modo, a posição assumida nesse trabalho é de que o desenvolvimento profissional dos professores é marcado por múltiplos fatores que irão permitir ou coibir que progridam em sua vida profissional. Imbernón (2011) enfatiza que são necessários avanços na formação dos professores, mas também é preciso melhorias no salário, nas condições de trabalho e da carreira, sendo a formação um elemento importante de desenvolvimento profissional.

A partir do entendimento ampliado de desenvolvimento profissional, que considera os múltiplos fatores já mencionados, a formação deve ser analisada como “elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 48). Pensar a formação dos profissionais das CEIs conveniadas a partir dessas considerações implica questionar a estrutura e a organização hoje vigentes.

Tendo como pressuposto, que a formação continuada é uma possibilidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores, faz-se necessário definir de que formação a pesquisa tratou. Garcia (1999) define formação de professores como experiências de aprendizagem, nas quais eles possam adquirir ou melhorar seus conhecimentos e competências a fim de aprimorar a qualidade da educação que os alunos recebem. André (2016) e Imbernón (2011) complementam este conceito defendendo que o docente deve ter a oportunidade de refletir criticamente a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados e identificar o que é preciso melhorar.

Para que o professor assuma esta postura crítico-reflexiva de sua prática, é necessário, como destaca Canário (1998), que sejam

ofertados aos professores espaços coletivos para a discussão da heterogeneidade de enredos presentes no espaço escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho do coordenador pedagógico se mostra de fundamental importância no desenvolvimento da formação continuada no âmbito escolar. Gouveia e Placco (2013) evidenciam essa importância e, no caso aqui analisado, ficam mais evidentes a necessidade de o coordenador assumir as posturas apontadas pelas pesquisadoras, dentre elas, ser parceiro dos professores e construir uma relação de confiança que favoreça discussões honestas sobre os desafios da sala de aula.

Responsabilizar-se pela formação continuada do professor da infância, centrada na escola, solicita do coordenador pedagógico uma constante revisão de suas concepções, especialmente da concepção de criança e do perfil de professor da infância, uma vez que os professores devem desenvolver características próprias da etapa de ensino em que atuam. Além disso, o coordenador pedagógico deve auxiliar os professores na superação da visão dicotômica entre as questões do educar e do cuidar, ainda enraizada nas práticas educativas da educação infantil. Os coordenadores pedagógicos que atuam nessa etapa da educação básica, precisam “buscar subsídios para se adaptar a essas especificidades. Reconhecer esse quadro de mudança é fundamental para que tal profissional contextualize sua prática, que vem sendo constituída no bojo deste movimento de mudanças políticas, históricas e sociais” (ZUMPANO e ALMEIDA, 2012 p. 25).

Reconhecer o coordenador pedagógico como um agente de mudanças (Gouveia e Placco, 2013) aponta para a complexidade de sua função já que precisa estabelecer

“[...] coletivamente espaços que possibilitem a interação e o desenvolvimento pessoal/profissional do professor articulados entre si, de forma sistêmica e intencional, valorizando os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos professores que acompanha, para que

dessa forma esses profissionais se apropriem de seu processo de formação, estabelecendo relações entre o conhecimento apropriado e sua história de vida, revelando em sua prática pedagógica os movimentos de conscientização profissional alcançados. (ZUMPANO e ALMEIDA, 2012, P. 27-28)

Diante da importância destacada pelos autores em relação à formação centrada na escola e ao papel do coordenador pedagógico, tornou-se imperativo pensar sobre quais ações formativas os profissionais dos CEIs conveniados têm acesso, tanto no âmbito institucional (CEI e DRE), quanto no âmbito pessoal e se essas formações têm o viés de luta e reflexão tão necessários na busca de uma educação infantil de qualidade. Esses questionamentos motivaram a realização da pesquisa aqui descrita.

## **METODOLOGIA**

Para atender ao objetivo de investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam nos CEIs conveniados, buscou-se, inicialmente, conhecer quem são esses coordenadores pedagógicos e como tem se dado o contexto de sua formação, identificando, assim, aspectos que apontem os elementos facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento profissional.

A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, pois permitiu identificar as perspectivas dos participantes deste estudo sobre sua atuação como coordenador pedagógico dentro do ambiente em que ele ocorre, os CEIs conveniados. A análise dos dados não buscou confirmar hipóteses, mas iluminar questões que contribuam para o desenvolvimento profissional dos participantes.

O contexto da pesquisa foram os CEIs conveniados pertencentes à Diretoria Regional de Educação de Itaquera, uma das treze diretorias Regionais de Educação sob a jurisdição da Secretaria

Municipal de Educação de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram as 146 coordenadoras pedagógicas destes CEIs conveniados. O uso do questionário para a coleta de dados pareceu mais adequado para atender a esse número de sujeitos e para a elaboração das questões tomou-se como referência os objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica. Para isso, construiu-se uma Matriz de Referência conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Matriz de referência para elaboração do questionário

Eixo	Dimensão	Descritores	Para quê?
<b>Caracterização pessoal e profissional da CP</b>	Dados pessoais	Sexo; idade; e município de residência dos sujeitos.	Caracterizar as CPs dos CEIs conveniados.
	Dados da formação	Cursos realizados; tipo de instituição; ano de conclusão da graduação em nível superior.	
	Atuação profissional	Tempo na carreira do magistério; tempo na função de coordenador pedagógico; atuação em outras redes de ensino; experiência profissional fora da carreira do magistério.	
<b>Desenvolvimento profissional</b>	Formação continuada	Formações frequentadas pelas CPs; Necessidades formativas destas profissionais.	Verificar se as formações oferecidas e frequentadas são suficientes para sua atuação profissional; Identificar se há necessidades formativas e quais são.
	Condições de trabalho	Motivos pelos quais decidiu ser coordenadora (o) pedagógica (a); Atribuições destas profissionais; Desafios enfrentados na atuação profissional; Aspectos que favorecem ou dificultam a atuação profissional.	Investigar as implicações das condições de trabalho em seu desenvolvimento profissional.

Fonte: Leite (2018)

Os questionários foram aplicados numa das reuniões de formação mensal oferecida pela Divisão Pedagógica (DIPED) da Diretoria Regional de Educação e com um retorno de 55% dos questionários. A análise de dados teve como referência a análise de conteúdo (FRANCO, 2008) e foi realizada a partir da codificação das informações e da busca de um elo entre os dados encontrados nas respostas dos participantes e a teoria em que se apoiou a pesquisa.

### **AFINAL, QUE SÃO AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DOS CEIS CONVENIADOS DA SME-SP?**

As respostas obtidas nos questionários nos permitiram conhecer essas coordenadoras pedagógicas que possuem uma trajetória profissional marcada por lutas, conquistas e muitos desafios.

Observou-se que 100% das participantes são do gênero feminino, o que corresponde ao processo de feminização do magistério. De acordo com Rosa (2011), a presença marcante da mulher na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental corresponde ao que é ser mulher em nossa sociedade e à influência do estereótipo feminino na docência. Assim, não é por acaso que se constatou a predominância de profissionais do gênero feminino nos CEIs conveniados. Essa constatação definiu o uso do pronome feminino e não só pela totalidade pertencente a esse gênero, mas também em razão de um posicionamento político das autoras em relação às questões de gênero na educação infantil e na direção da valorização e reconhecimento de sua importância neste cenário e, ainda, por acreditar que precisam ser melhor reconhecidas social e economicamente.

Em relação à trajetória profissional, cerca de 70% possuem um percurso constituído por atividades distintas da carreira do magistério, além das experiências como professor. Esse percurso deve ser considerado quando a profissional se encontra em processo de formação continuada, como destacam Zumpano e Almeida (2012), pois os conhecimentos prévios e as experiências de vida do

professor e do coordenador pedagógico não podem ser ignorados nesse processo.

Um comparativo entre a idade das participantes e o ano de conclusão do curso de Pedagogia permitiu inferir que esta formação ocorreu mais tardiamente, visto que 43% das coordenadoras estão na faixa de 31 a 40 anos e 40% com mais de 41 anos. Já a formação em Pedagogia, ocorreu há menos de 6 anos para 60% dessas profissionais.

Assim, ao se considerar a formação tardia no percurso de vida dessas coordenadoras e as experiências profissionais anteriores, tem-se presente os primeiros sinais de luta destas mulheres, que, na sua maioria, tiveram que percorrer um caminho mais longo até ingressar na carreira do magistério.

A formação ocorrida em instituições privadas, também revela mais um indício de luta, uma vez que se deu em um período de expansão do Ensino Superior, circunscrito pela massificação mercantil, consequência de uma política neoliberal, que tinha como premissa o acesso dos alunos ao Ensino Superior, mas não sua permanência (SOUZA, et al., 2013). Dessa forma, a conclusão da graduação se revelou uma conquista para essas coordenadoras, como aponta uma participante: “...foi a realização de um sonho.”

Em relação à inserção destas profissionais no cargo de coordenadora pedagógica, observamos um alto percentual que podem ser consideradas iniciantes, por terem menos de três anos de experiência no cargo (GARCIA, 1999). A principal motivação para esta inserção foi o desejo de crescimento profissional e de continuar progredindo na carreira, mesmo não tendo a segurança garantida pelo acesso via concurso público ou a não consideração da baixa diferença salarial entre o cargo de professor e de coordenador pedagógico, constituindo-se, assim, em mais um indício de luta na trajetória dessas coordenadoras.

No entanto, algumas questões se colocam em relação ao baixo índice de coordenadoras pedagógicas com mais de 5 anos de ex-

periência no cargo, apenas 13,7%. Este dado seria consequência de uma alta rotatividade de funcionários nos CEIs conveniados, visto que o regime de trabalho é regido pela CLT? Ou estaria relacionado ao período em que vem se estabelecendo estes convênios, pois a criação de novos CEIs vem crescendo a cada ano? As respostas do questionário não possibilitaram averiguar com precisão o porquê do baixo índice de coordenadoras com mais de 5 anos de experiência no cargo, porém, sugerem um olhar mais atento às questões da carreira.

Os dificultadores do desenvolvimento profissional são apontados pelas coordenadoras e envolvem o baixo salário; o reduzido quadro de recursos humanos; o acúmulo de função; a falta de clareza de suas atribuições; a falta de apoio humano, seja do diretor, do mantenedor da OSC ou do supervisor escolar; os desafios presentes nas relações interpessoais, principalmente com as professoras; a deficiente infraestrutura de alguns CEIs instalados em casas adaptadas; a falta de insumos para a realização do trabalho; as escassas formações a que têm acesso; os exíguos momentos em sua rotina para realizar a formação com as professoras e, conseqüentemente, contribuir para mudanças nas concepções de criança e educação infantil necessárias no CEI e o pouco reconhecimento dos mantenedores e da Prefeitura pelo trabalho desenvolvido.

Chama a atenção nesse cenário tão adverso, a recorrência de respostas indicando o desejo de permanecer como coordenadora pedagógica, bem como de continuar progredindo na carreira e de contribuir para o desenvolvimento profissional das professoras e para um atendimento de qualidade aos bebês e às crianças.

No início dessa pesquisa havia a expectativa de que os desafios presentes na atuação dessas profissionais no contexto dos CEIs conveniados, principalmente os vinculados às condições da carreira, emergissem com mais potência em suas respostas. Todavia, isso não se comprovou. Uma justificativa possível se refere à trajetória profissional dessas coordenadoras, permeadas por muitos desafios

para alcançarem o patamar atual, que, apesar das condições que se apresentam, pode ser considerado por muitas um bom lugar para atuar. Outra hipótese é o fato de serem, em sua maioria, coordenadoras iniciantes, o que sugere uma postura mais adaptada ao que existe ou à dificuldade em pensar em possibilidades além daquelas já vivenciadas. Apesar dos elementos dificultadores terem sido mencionados com menor frequência, não podem ser ignorados.

Os resultados da pesquisa também sinalizaram a existência de uma tensão vivida por essas profissionais dos CEIs conveniados, que podem se sentir pressionadas a atender orientações/solicitações, por vezes antagônicas, dos representantes do poder público e da OSC, consequência da política de convênios que delega às duas instâncias distintas o mesmo atendimento.

Outro aspecto evidenciado nos resultados é a escassez de ofertas de ações formativas pensadas e realizadas para essas coordenadoras pelas diferentes esferas envolvidas neste atendimento (público e o privado), apontando, assim, a necessidade de se repensar a oferta de formação para seus profissionais na perspectiva de política pública de convênio,.

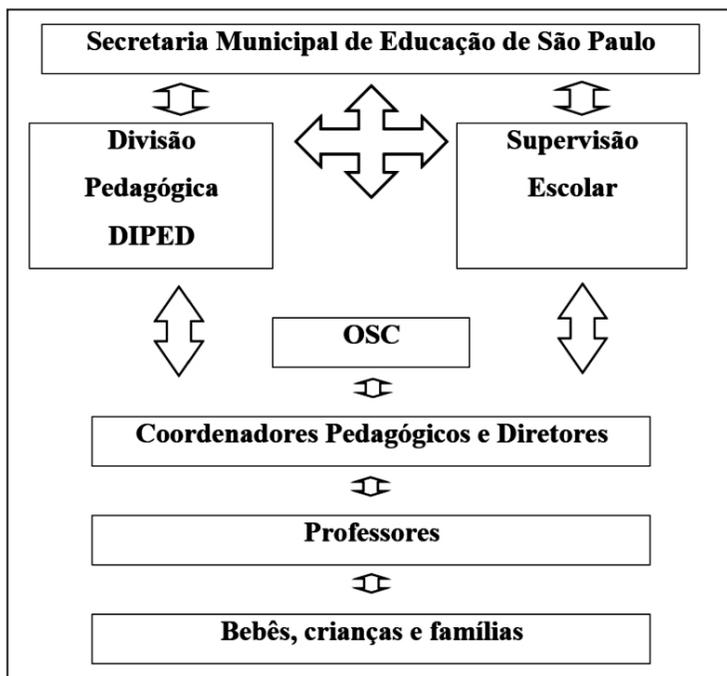
As reuniões mensais desenvolvidas pelas formadoras da Diretoria Regional de Educação de Itaquera com as coordenadoras pedagógicas da rede conveniada revelam esforços em contribuir para a formação dessas profissionais. Porém, apresentam limitações, pois não se constituem em uma ação estruturada enquanto rede municipal de ensino.

Outro dado emergente no estudo e que dificulta a formação centrada na escola é a jornada diária de trabalho do professor, composta por oito horas de atividades com criança, sem tempo para a formação em serviço, impactando, assim, a atuação das coordenadoras que possuem escassos momentos para a reflexão e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógica do CEI.

A fim de contribuir para as discussões sobre a formação continuada, foi elaborada na pesquisa desenvolvida um esquema que

representa uma cadeia formativa, a partir das contribuições de Gouveia e Placco (2013), conforme figura I, que envolve todos os sujeitos responsáveis pela qualidade do trabalho com os bebês e as crianças nos CEIs conveniados.

Figura 1 – Cadeia formativa para os CEIs conveniados



Fonte: Leite (2018)

A cadeia formativa apresentada permite a conexão entre os diferentes contextos. Assim, as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação serão discutidas com as equipes técnicas e supervisão escolar, responsáveis pela articulação de sua implementação. As equipes técnicas e supervisão escolar precisam estar alinhadas na função formativa das equipes gestoras (diretor e coordenador pedagógico). As OSCs precisam garantir condições de trabalho (recursos materiais, humanos e clareza do papel de cada profissional que atua no CEI), legitimando o papel formador do coordenador

pedagógico e assegurando que os CEIs conveniados se tornem espaços de formação permanente. A equipe gestora é a responsável pela formação dos professores e, em conjunto com a equipe docente, deve ser a articuladora das ações junto às famílias. Dessa forma, todos serão responsáveis pela qualidade da aprendizagem dos bebês e das crianças.

Parte-se do pressuposto de que a formação em cadeia vai na contramão de uma formação em cascata, na qual uma instância forma a outra, até chegar no professor. É fundamental que seja garantida a interlocução entre esses diferentes atores, para que a formação articule a implementação de um currículo respeitando as necessidades e o percurso vivenciado por cada unidade escolar.

Por fim, o reduzido quadro de recursos humanos também emerge nas respostas das coordenadoras e na análise da legislação em vigor, como dificultador de sua atuação como formadora no CEI, visto que muitas vezes têm que exercer funções administrativas. Até a condição para a saída da unidade escolar para participar de formações parece ser difícil, como indica o baixo percentual (apenas 55%) de participantes nas formações nos dias em que foram aplicados os questionários desse estudo.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA CRIANÇA COMO SUJEITO DE POLÍTICA PÚBLICA DE QUALIDADE**

Não se almeja apresentar soluções mágicas para a superação dos dificultadores citados na seção anterior, pois é necessário discutir e aprimorar as políticas públicas para educação infantil na cidade de São Paulo. Posto isto, buscou-se sinalizar os possíveis caminhos a serem considerados no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas dos CEIs conveniados. Diante disto, foram indicados alguns aspectos que necessitam ser enfrentados pelo poder público municipal:

- O poder público deve se responsabilizar, enquanto Rede Municipal de Ensino, pela formação dos profissionais da rede conveniada, assim como faz com os da rede direta. Delegar às OSC esta formação impossibilita a constituição de uma cadeia formativa e, possivelmente, trará implicações do ponto de vista organizacional, já que se parte da defesa de que a implementação de uma política pública de Educação Infantil deve ser pensada para todas as crianças de 0 a 3 anos, independente da rede em que esteja. Outra implicação seria do ponto de vista pessoal, pois estas coordenadoras podem se sentir excluídas quando a dinâmica não se constitui em rede.
- A equiparação da jornada de trabalho das professoras da rede conveniada com a direta, ou seja, cinco horas de trabalho com criança e 1 hora de formação diária, configura uma alternativa razoável, pois garante a proporção adulto/criança em todo o período de atendimento e sem sobrecarregar o professor, além de momentos para a formação centrada na escola.
- O quadro de recursos humanos poderia ter a presença obrigatória e não facultativa de assistente de direção, auxiliar administrativo, além de incluir, agentes de apoio. Por consequência, as coordenadoras teriam mais tempo para se dedicar às ações formativas.
- Cuidar da formação dessas profissionais é essencial, uma vez que se espera que cuidem da formação continuada dos professores. Todavia, os resultados também sinalizam a indispensabilidade de se cuidar das condições de carreira quando se pretende o seu desenvolvimento profissional.

O poder público municipal, ao fazer a opção pela política de convênio, deixa de se responsabilizar pelas condições de carreira dos profissionais que atuam na rede conveniada, delegando às OSCs esse dever e exigindo a realização de condições mínimas, para não dizer insuficientes, que são tomadas como regra. Desse

modo, observam-se muitas discrepâncias entre a rede direta e a conveniada. Nesse sentido, ratifica-se a necessária integração entre as duas redes, a fim de amenizar a inevitável cisão existente entre elas e, assim, aprimorar a política pública para educação infantil, afinal, atendem o mesmo público, bebês e crianças da rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

Por fim, adentrando o contexto de trabalho dos CEIs conveniados, é manifesta a percepção de que as políticas públicas ainda precisam avançar em relação à educação infantil, pois o poder público ainda não assumiu, em sua totalidade, a educação das crianças de 0 a 3 anos. Almeja-se, que a longo prazo, se constate um crescimento no número de unidades da rede direta, em contraposição ao conveniamento. A curto prazo, é necessário maior investimento de recursos públicos, a fim de garantir melhores condições de trabalho aos profissionais que atuam nos CEIs conveniados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M.N.S. O papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*, p. 38-39, Fev/2009

Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/> Acesso em: 10 de maio de 2018

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: André, M. (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 17 – 34

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto – Portugal, Porto Editora, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCO, D. S. **Gestão de creches para além da assistência social – transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. 2009, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69 – 80.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Revista Educ., Soc., Campinas**, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Alessandra. R. B. **Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas**. 2018, 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formador de Formadores) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, A. P. S; SILVA, C.N.O. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, 2015

OLIVEIRA, Z.M.R.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Proposta para atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, (56), p. 39-65, fev.1986.

ROSA, R. V. M. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil – Edição especial nº 4 “Cultura e materialidade escolar**, 2011. Disponível em: [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/materialidade/renata.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf). Acesso em: 04/03/2018

SÃO PAULO. **Portaria nº 4.548**. Estabelece normas para celebração e o acompanhamento de Termos de Colaboração entre a SME e a OSC visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de CEI – para atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 20 de maio de 2017.

ZUMPANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: PLACCO, V. M. N. R.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21 - 36



## O CONTEXTO ESCOLAR IDEALIZADO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO DE PROFESSORES

Gisele Aparecida Rodrigues Mano  
Laurinda Ramalho de Almeida

Escola ideal teria que ser muito boa nas regras, na explicação, e tem que ter a colaboração dos professores e dos alunos para ser a escola perfeita (aluna de 1o. ano do Ensino Médio)

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo decorre de uma pesquisa na qual se procurou ouvir os estudantes de uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual de Ensino Regular da Grande São Paulo sobre seus ideais de escola, professor, aluno e colega. Assumimos que conhecer os ideais dos alunos sobre seu contexto escolar pode oferecer subsídios para a formação de professores, trazendo luz à sua atuação na escola, dado que o que dizem os alunos traz indicadores para a construção de um meio escolar que lhes seja mais motivador, colaborando com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Na sala de aula, o professor é o responsável pelo desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, que implica não apenas gestão de conteúdos, mas também das relações interpessoais suas com os alunos e destes entre si, que são condição essencial para o desenvolvimento do processo.

A definição do problema de pesquisa, além de partir de uma preocupação derivada da experiência, tomou como referência teórica a psicogenética de Wallon (1975, 1986, 2007). Da teoria assumimos para a pesquisa dois aspectos. O primeiro diz respeito à visão de adolescência e o segundo à função do meio como constitutivo da pessoa, sendo a escola um meio privilegiado para a constituição da pessoa da criança e do adolescente.

## REFERENTE TEÓRICO

Henri Wallon (1879-1962) não é considerado um pedagogo. É mais apropriadamente considerado um psicólogo do desenvolvimento. Contudo, sua obra – especialmente textos que trazem análises sobre a Educação Nova e o Plano Langevin-Wallon<sup>1</sup>, apresenta possibilidades de leitura sobre Educação. Sua abordagem psicogenética de desenvolvimento traz, também, ideias fecundas para a Educação.

## UMA TEORIA PARA COMPREENDER O HOMEM CONCRETO E INTEGRAL

A relação complementar e recíproca entre os fatores orgânicos e socioculturais está presente em todas as análises wallonianas, e isso vale para todos os estágios ao longo da vida, do nascimento à velhice, o que significa modificações constantes no organismo.

Para a apropriação da teoria walloniana é importante compreender, além do conceito de integração organismo-meio, os conceitos de alternância, preponderância e complementariedade, que refletem as leis de desenvolvimento. Cumpre lembrar que, para Wallon (2007 p.117) “Os domínios funcionais entre os quais

---

<sup>1</sup> O Plano Langevin-Wallon foi o resultado do trabalho, por três anos (1945 a 1947), de uma Comissão nomeada pelo Ministério da Educação Nacional da França com a incumbência de reformar o sistema de ensino francês após a Segunda Guerra Mundial. Paul Langevin (físico) foi nomeado presidente da Comissão e Piéron e Wallon, vice-presidentes. Com a morte de Langevin, em 1946, a Comissão designa Wallon presidente. O trabalho final recebeu o nome de Plano Langevin-Wallon de Reforma de Ensino (ALMEIDA, 2012).

vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”, sendo que a pessoa, ao mesmo tempo que garante a integração entre os conjuntos afetivo, motor e cognitivo é o resultado dela. E as etapas ou estágios são por ele denominados: impulsivo-emocional (0 a 1 ano); sensório motor e projetivo (1 a 3 anos); categorial (6 a 11 anos); puberdade e adolescência (11 anos em diante); velhice. As idades indicadas foram propostas em função da cultura de uma época; portanto, não são indicadoras apenas de limites etários.

As leis reguladoras da sequência desses estágios indicam:

a. alternância de direções opostas entre os estágios: o movimento predominante ou é para conhecimento de si (impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência) ou para o conhecimento do mundo exterior (sensório motor e projetivo, categorial).

b. alternância de predomínio de conjuntos funcionais em cada estágio: no impulsivo emocional é o motor que fica mais em evidência; no personalismo, puberdade e adolescência é o afetivo; no sensório motor e projetivo e no categorial o predomínio é do cognitivo. O afetivo e o cognitivo têm sempre como suporte a atividade motora.

c. os primeiros estágios são conjuntos mais simples e suas atividades mais primitivas vão sendo integradas aos conjuntos mais complexos dos estágios seguintes, em um movimento de integração funcional.

Cada um dos estágios de desenvolvimento apresenta, então, características diferentes. Prevalece em cada um deles um dos domínios – ou conjuntos funcionais, bem como uma direção: centrípeta - para o conhecimento de si, ou centrífuga - para o conhecimento do exterior.

De que valeria o conhecimento dos indicadores propostos pela teoria? As respostas para essa pergunta validam a escolha de Wallon como referencial teórico desta pesquisa. Pois, como explica Mahoney (2004, p. 13), “uma boa teoria, como uma fotografia, é aquela que permite descobrir dimensões para além de seu foco”. E a Psicogenética Walloniana, ao descrever as características de cada estágio, oferece elementos que podem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente por oferecer, por exemplo, referências ao professor para orientá-lo quanto ao planejamento de atividades direcionadas à fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Assim, a teoria Walloniana apresenta-se como um conjunto de hipóteses a serem verificadas no cotidiano escolar, e oferece tanto subsídios para o enriquecimento da prática como também da própria teoria.

#### **A TEORIA WALLONIANA, OS INDICADORES DO ESTÁGIO PUBERDADE-ADOLESCÊNCIA E AS SUAS RELAÇÕES COM A PESQUISA**

O papel do meio, que pode ser o meio ambiente físico e social, com predominância do social, ou o meio como campo de atuação das atividades, é fundamental na Teoria de Desenvolvimento proposta por Wallon.

Na concepção de Wallon, a escola é pensada como um meio no qual crianças e jovens devem frequentar para se instruírem e se familiarizarem com novos tipos de relações interpessoais. Ela pode contribuir para aumentar as possibilidades de transformação que marcam o processo de desenvolvimento e para possibilitar as diversas oportunidades de conhecimento, levando em conta a pessoa completa, em processo de desenvolvimento, com as dimensões cognitiva, afetiva e motora numa rede de entrelaçadas relações (ALMEIDA, 2004).

No que diz respeito à adolescência, a teoria por seu lastro orgânico, apresenta algumas características da fase como universais, que assumem suas manifestações na integração com as características de seu meio, sua época, sua cultura.

Wallon (1975) alerta para o efeito das transformações orgânicas, hormonais sobre o comportamento. Segundo o autor, o jovem sente-se desorientado, intolerante em relação ao controle exercido pelos adultos, devido à preponderância da afetividade e a ebulição que ela provoca no desenvolvimento cognitivo.

A desorientação é acompanhada de descontentamento, de um desejo de mudança.

A vida afetiva torna-se muito intensa: trata-se do que se chama ambivalência das atitudes ou dos sentimentos. No comportamento exterior, são reações de vaidade, é o desejo de atrair a atenção [...] é a necessidade de surpreender aos outros, mas existindo ao mesmo tempo uma atitude de timidez, sentimento de vergonha, dúvida acerca de si próprio. Um ou outro pode dominar, mas sem nunca poderem eliminar-se completamente. (WALLON, 1975, p. 218)

Mahoney e Almeida (2005), considerando a preponderância afetiva da fase, colocam a oposição do adolescente como seu principal recurso para a aprendizagem e abordam seus desdobramentos cognitivos:

Na puberdade e adolescência, o recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos, valores próprios e do outro, adulto, na busca para responder: quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro? que é permeada por muitas ambiguidades. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 24)

A oposição já seria suficiente para provocar distúrbios na relação entre alunos e professores em sala de aula. A experiência aliada à teoria nos leva ainda a considerar o papel do meio na constituição dos adolescentes. Atualmente, a evolução dos meios

de comunicação promove rapidez de acesso à informação, o que tem impactos sobre a maneira como construímos conhecimentos e nos comportamos de maneira geral. A transformação nas formas de acesso à informação tem forte ressonância no papel desempenhado pelo professor. Além disso, o cotidiano assume um ritmo ditado pelo imediatismo. A integração destes fatores a tantos outros discutidos como característicos da sociedade contemporânea tem constituído uma juventude que apresenta aos professores grandes desafios.

Wallon (1975), a partir do que apresenta como desafios da adolescência, aponta também características que devem ser aproveitadas pelo professor, ator social que na escola materializa a responsabilidade na formação dos jovens e pode tirar proveito das características da adolescência para desenvolver nos jovens o espírito de cooperação e os valores sociais e morais. Graças ao domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração, o adolescente compreende os valores e conceitos sociais mais abstratos. Fica sob a responsabilidade do professor, no âmbito da sala de aula, a importante tarefa de lidar com o espírito de rivalidade e antagonismo natural do adolescente, incentivando o espírito de cooperação de que ele também é capaz.

[...] Há, ao lado de sonhos vãos, verdadeiros riscos. Mas há também elementos positivos e é esta parte positiva que o educador deve esforçar-se por pôr em evidência. É preciso utilizar esse gosto de aventura, esse gosto de ultrapassar a vida cotidiana, esse gosto de se unir a outros que têm os mesmos sentimentos, as mesmas aspirações, esse gosto de ultrapassar o ambiente atual, para ajudar a criança (referindo-se ao adolescente) a fazer a sua escolha entre os valores em presença, que podem ser por vezes valores criminosos, mas também valores sociais, valores morais. (WALLON, 1975, p. 221)

Reafirmamos que um diálogo genuíno com os alunos pode servir para fundamentar os professores na elaboração de seus planos de atuação, e que os conflitos e dilemas que os professores têm enfrentado precisam ser analisados e revisitados a partir do ponto de vista do outro, no caso o aluno. Conhecer o aluno concreto de sua sala de aula e utilizar-se de uma teoria que ofereça subsídios para isso, com certeza, tornará o trabalho do professor mais produtivo e prazeroso.

Assim, ao responderem às questões elaboradas para produção de dados desta pesquisa, os estudantes puderam, além de falar sobre os seus ideais de escola, de professor, de aluno, de colega, fornecer indicadores que, aliados ao conhecimento dos pressupostos teóricos para o referido estágio de desenvolvimento, serão de grande valia à ação educativa. Saber que no estágio da puberdade-adolescência, as transformações físicas e psicológicas acentuam a dimensão afetiva; que o conhecimento do adolescente se volta predominantemente para o conhecimento de si mesmo e que a maior capacidade de abstração exige acolhimento para suas perguntas e respostas, oferece subsídios para a atuação do professor. Além disso, existem os elementos positivos que o educador pode esforçar-se para colocar em evidência, desenvolvendo no adolescente, por exemplo, o espírito de responsabilidade, de solidariedade, de cooperação, de respeito, especialmente nessa fase que também é uma etapa da sociabilidade. E assim, ter diretrizes para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, já que no campo das relações humanas que é o campo da Educação, todo ato é singular, isso porque cada Ser é único e vive num movimento de constante transformação.

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A escola em que foi realizada a pesquisa é uma escola pública de ensino regular da rede estadual paulista, localizada na zona leste da capital e atende a alunos do ensino fundamental II e Ensino

Médio, sendo cinco delas do 1º ano, quatro do 2º e três do 3ºano. A pesquisadora é professora efetiva nesta escola, porém a turma selecionada lhe era nova (MANO, 2017).

A turma escolhida para realização do estudo foi uma 1ª série do Ensino Médio, com 33 alunos, com idade entre 15 e 16 anos, sendo 18 meninos e 15 meninas. A redação foi utilizada como instrumento para produção dos dados, durante aula de Língua Portuguesa, como atividade normal de aula. Após a pesquisadora discutir o significado do termo “ideal” os alunos foram solicitados a escrever sobre o que para eles seria uma escola, um professor, um aluno e um colega ideais. Ao final da atividade foi solicitado que escrevessem um bilhete dirigido a um professor que lembrassem por algum motivo. Para este capítulo foram consideradas apenas as redações feitas para escola e professor ideais, além dos bilhetes. A intenção ao solicitar os bilhetes foi fazê-los produzirem mais informações e indicadores que contribuíssem com o objetivo da pesquisa. A atividade mostrou-se bastante profícua.

### **Informações produzidas**

Todos os 33 alunos responderam a todas as perguntas sobre a escola, o professor, o aluno e o colega ideais. Três alunos não escreveram os bilhetes. Dos 30 bilhetes escritos, apenas dois se referem a lembranças desagradáveis. O tom dos bilhetes é de agradecimento, saudades e boas lembranças. Na redação dos bilhetes os alunos não fizeram identificação de grau de ensino ou disciplina, embora se pudesse perceber, em alguns, se era dirigido a professor especialista ou não. Embora a comanda tivesse sido clara – escreva um bilhete, apenas cinco elaboraram o gênero textual solicitado. Os demais se referiram a: “eu escreveria para...” ou “este vai para...”.

### **Tratamento das informações**

A forma como as informações foram produzidas determinou sua primeira organização e as categorias iniciais de análise, que

para este capítulo serão escola ideal, professor ideal e bilhetes. Dentro de cada categoria foram construídas sub-categorias para aglutinar os vários temas emergentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A escola ideal

Ao falarem da escola emergiram falas sobre:

- a. Condições físicas: a escola ideal deveria ser limpa e organizada, com banheiros mais modernos e salas com boas condições.
- b. Condições materiais: os alunos referem-se a este aspecto usando os termos como tecnologia, internet, computadores, recursos diversificados. Um aluno refere-se à sala de vídeo, outro a teatro.
- c. Atividades: “mais atividades”, “coisas diferentes todos os dias”, “outros modos de atividades”, aula de informática e passeios escolares.
- d. Aparecem, também, falas que envolvem alunos e que refletem valores fortes que estão introjetados, embora nem sempre consigam pô-los em prática, como alunos: “não deveriam existir alunos que bagunçam, irritam”, “que não tivesse bagunça”, “que os alunos destroem”. Falam ainda também da atitude deles próprios frente ao estudo: “[...] onde o aluno fosse aplicado”, “alunos com interesse”, “alunos mais colaboradores”, “alunos que querem mesmo aprender”.
- e. Referem-se também aos professores: os alunos idealizam um professor que “se impõe”, “profissionais preparados”, “dispostos a ensinar”, enfim, “bons professores”.

Outras características da escola ideal aparecem: a escola ideal deve ter segurança, boa qualidade de ensino, regras mais rígidas e um lugar em que todos se sintam à vontade e sem conflitos: “haja plena concordância entre professores e alunos”, “escola em paz”, “que levasse a sério projetos e estudos básicos de convivência”.

Ao responderem sobre a escola ideal os alunos referem-se àquela que tem uma estrutura adequada, tem organização, oferece atividades diversificadas, professores que se impõem e pessoas que se respeitam. Acrescentaram também que uma escola ideal seria a que “tivesse bom ensino e os materiais necessários para que os professores pudessem dar uma boa aula”. O desejo por maior uso da tecnologia digital foi citado por alguns estudantes. Utilizá-la a favor do processo de ensino-aprendizagem pode proporcionar ao estudante aulas mais dinâmicas e viabilizar o aprendizado de forma diferenciada.

Na construção de um espaço escolar ideal, que pôde ser por eles imaginado ao responderem à questão, o respeito aparece como um valor essencial. Desejo que podemos pensar como necessário tanto à boa organização da instituição, como fundamental em qualquer processo de interação social – constituindo-se assim no respeito ao próximo, às diferenças, ao direito e à vontade do outro em aprender.

Ao manifestarem seus ideais de escola, os estudantes deram também destaque à responsabilidade como um importante valor para a construção do espaço escolar desejado, demonstrando consciência de suas ações e, também, das ações do outro, para que se abram caminhos na tentativa de combater a falta de respeito, o *bullying* e qualquer tipo de violência nas escolas.

Algumas respostas indicam que ao professor cabe a tarefa de estar atento aos alunos: “ser um profissional bem qualificado” e “explicar bem”. Aos estudantes caberia, principalmente, o interesse em estudar e a cooperação para fazer da sala de aula um espaço apropriado ao aprendizado, um ambiente sem “bagunça”.

Dentre os desejos manifestados pelos estudantes, o anseio por atividades diferenciadas foi bastante forte, especialmente ao dizerem, por exemplo, que querem uma escola “que pudesse ter outros modos de atividades a não ser os estudos” ou “com diversas coisas diferentes”.

Uma das alunas apresenta uma boa síntese:

*Escola ideal teria que ser muito boa nas regras, na explicação, e tem que ter a colaboração dos professores e dos alunos para ser a escola perfeita.*

### **O professor ideal**

Os aspectos enfatizados pelos alunos ao falar do professor ideal foram categorizados:

a. Qualidade do ensino ministrado por ele – Dos 33 alunos, 25 fazem referência ao ensino do professor usando termos como: “explique bem”, “ensine bem”, “Não canse de explicar”, “faz com que a gente aprenda”, “transmite com clareza”, “te ajuda”, “dá uma atenção a mais”, “explique de um jeito que todo mundo entenda a lição”, “rígido em relação à matéria”, “explicasse detalhe por detalhe”, “passar confiança para o aluno se empenhar”.

Mas essas características que se referem à aprendizagem de conteúdos vêm sempre acompanhadas de outras:

*“que ensinasse bem, pegasse no pé, mas fosse legal”*

*“que consiga transmitir com clareza e objetividade a matéria, que interagir com os alunos, mas na hora de punir seja profissional e bem postado.”*

*“que saiba falar com educação, saiba a hora de ser legal e chato.”*

b. Atitudes positivas frente aos alunos – as referências mais frequentes dos alunos foram atitudes de respeito, paciência e saber ouvir. Além destas foram mencionadas também conhecer as necessidades e limitações dos alunos, não faltar, compreender, interagir, apoiar, conversar, ser divertido, educado e gentil e não brigar. A alegria e o bom humor são também aspectos bastante citados, “aula divertida” e “ria com os alunos”

A alegria tem hora e exige respeito:

*“divertido, legal, mas que os alunos têm que respeitar”.*

*“Gentileza para passar confiança para o aluno se empenhar”*

c. Autoridade – Vários alunos referem-se à autoridade do professor frente aos alunos, alguns explicitamente; “que saiba usar a autoridade”, outros empregando expressões como “pegar no pé”, “cobrar” “não deixar o aluno fazer o que quer”, “punir”, “chama a minha atenção para eu melhorar”.

d. Estratégias – Alguns alunos fazem referência a estratégias de aula como “deixar a aula diferente”, “ter atividades dinâmicas” e “usar a internet”.

O professor ideal é aquele que ensina bem, respeita o aluno, é amigo, sabe ouvir e usar a autoridade. O desejo por um professor que exerça sua autoridade foi manifestado pelos estudantes, no sentido de guiá-los no conhecimento do mundo, e estar atento para gerir questões disciplinares que prejudiquem o ensino. A expressão usada por eles “pegar no pé” reflete bem este desejo, uma vez que dizem que o professor deve fazê-lo.

A paciência foi outra característica muito citada pelos alunos, valorizada pelos adolescentes ao pensarem em um professor ideal e foi, inclusive, relacionada com a persistência e o empenho do

professor para explicar. Num contexto escolar onde, nas palavras dos próprios participantes da pesquisa, há espaço para a falta de respeito, é importante um professor que se mantenha equilibrado diante das situações inesperadas, especialmente para pensar e agir da melhor forma, tomando as decisões mais adequadas. Especialmente para pensar e agir de forma a não se contagiar com o comportamento dos alunos. Lembra Wallon que a emoção obnubila a razão (MAHONEY, ALMEIDA, 2005). Alguém que é paciente tende a um diálogo que considera o outro e, assim, acaba sendo, também, mais atencioso, respeitoso, mostrando a predominância da razão. Algumas das respostas obtidas na pesquisa mostram que os estudantes enxergam como necessário um papel orientador e de condução por parte deste profissional – o professor. Vale lembrar a afirmação de Almeida (2012, p. 86):

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.

### Os Bilhetes

O bilhete é um gênero textual típico do cotidiano, que se caracteriza por mensagem simples escrita em uma linguagem informal. Porém, a maioria dos alunos não atendeu à proposta. Apenas relataram fatos. Ficou a dúvida: seria o uso da tecnologia? Os bilhetes estão em desuso?

Os temas tratados nos bilhetes foram organizados em dois eixos: vínculo afetivo positivo e competência ao ensinar. Os bilhetes mostram que há uma integração entre os dois eixos.

a. Vínculo afetivo positivo – Os alunos mencionam “amiga e conselheira”, “deu ombro”, “disse que estava comigo”, “eu poderia contar com ela”, “legal e gentil”, “sincera, sempre ajuda”, “fez eu enxergar meu objetivo na vida”. Seguem dois bilhetes para exemplificar:

*“Lembro como se fosse hoje quando uma professora viu que eu estava chorando, no chão, me levantou disse que estava comigo e que eu poderia contar com ela para o que fosse... Enfim é isso. ”*

*“Logo que eu comecei a escrever, lembrei do meu melhor professor, meu amigo. Ele foi um grande companheiro pra mim, pois ele soube ajudar, falar, respeitar, “OUVIR”. Isso que eu mais gostei nele. ”*

b. Competência ao ensinar – as expressões dos alunos foram: “foi muito bom aprender com você”, “você é muito bom”, “adorava a forma como você ensinava”, “aprendi várias coisas”, “aprendi tanto”. Um bilhete exemplifica a lembrança:

*Professora, só queria agradecer por tudo e dizer que foi muito bom aprender com você. Talvez nunca mais nós nos vejamos, mas nunca esquecerei o que fez por todos nós. Não tenho muito o quê dizer já que não aconteceram muitas coisas daquele tempo pra cá, e o que tenho pra dizer não é muito importante.*

Os professores recordados são professores ideais. Os professores idealizados existem. O jeito de ser e de agir desses profissionais afetam seus alunos – e deixam marcas.

O professor lembrado, o professor que foi indicado como professor ideal é aquele que planeja atividades, explica bem, repete as explicações se necessário, respeita o limite do aluno, dá feedback sem ironia ou desrespeito, faz da aula um momento de troca, um acontecimento de sensibilidade. É o professor que possui habilidades voltadas para as relações interpessoais, que tem empatia pelo aluno, que o respeita e se preocupa com ele, que tem comprometimento com o aluno e a profissão, que tem senso de humor. Fica nítida nos bilhetes a importância da boa gestão do relacionamento

interpessoal, da comunicação entre professor e aluno apoiada nas habilidades de falar, ver e ouvir, “tinha as palavras certas na hora certa”, “uma professora que viu que eu estava chorando no chão”, “ouvir (o aluno) foi o que mais gostei dele”.

### **Integrando as perspectivas**

Alguns conceitos da teoria walloniana quando pensados em termos de Educação ajudam a enxergar a escola como um meio cujas ações dos envolvidos no processo educativo – e aqui destacamos as do professor, adulto com possibilidades de desempenhar um papel ativo na constituição da pessoa do aluno – são capazes de fazer dela um espaço privilegiado para a formação do homem-cidadão, para a formação de valores. Por isso, é que o propósito da pesquisa de conhecer os ideais dos estudantes em relação a questões referentes ao contexto escolar é importante, pois possibilita o planejamento de situações potencialmente formadoras.

A pesquisa realizada com estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Médio revelou que os mesmos entendem a escola não apenas, e nem principalmente, como espaço de aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade nos diferentes componentes curriculares. Ela é, acima de tudo, entendida como um espaço de desenvolvimento, espaço que envolve outras experiências contempladas nesse processo, como as relações pessoais e os aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos. Ao expressarem seus ideais em relação ao contexto escolar, os estudantes consideraram tanto a qualidade do convívio como os conhecimentos e as competências constituídas na vida escolar.

Nas respostas dadas para a pergunta ‘O que seria para você uma escola ideal’ mostraram reconhecer a necessidade de uma escola que apresente a eles os conteúdos propostos pelas disciplinas, e nas próprias palavras dos estudantes, “que seja boa na explicação”, “que tenha bom ensino”, mas, não deixaram de reconhecer que a escola também precisa ser um espaço com boa infraestrutura e,

principalmente, um lugar em que as pessoas que dela fazem parte atentem para as relações humanas que se dão nesse ambiente. As relações interpessoais do ambiente escolar foram consideradas importantes por grande parte dos alunos participantes da pesquisa, para a construção de um espaço escolar ideal. Para trazer qualidade a essas relações, destacam-se o respeito, a responsabilidade e a colaboração entre os envolvidos.

Na construção de um espaço escolar ideal, que pôde ser por eles imaginado ao responderem à questão, o respeito aparece como um valor essencial. Desejo que podemos pensar como necessário tanto à boa organização da instituição, como fundamental em qualquer processo de interação social – constituindo-se assim no respeito ao próximo, às diferenças, ao direito e à vontade do outro em aprender.

Ao manifestarem seus ideais de escola, os estudantes deram também destaque à responsabilidade como um importante valor para a construção do espaço escolar desejado, demonstrando consciência de suas ações e, também, das ações do outro. Tomada como sinônimo de “dever”, de “obrigação”, a responsabilidade indica aquilo que é, ou no caso, deveria ser incumbência de professores e alunos. Algumas respostas trazem, por exemplo, que ao professor cabe: a tarefa de estar atento aos alunos comprometidos com o processo educativo; ser um profissional bem qualificado e explicar bem. Aos estudantes caberia, principalmente, o interesse em estudar e a cooperação para fazer da sala de aula um espaço apropriado ao aprendizado, um ambiente sem “bagunça”. E assim, a colaboração – também muito enfatizada nas respostas – acaba por surgir dentro das próprias responsabilidades atribuídas a cada sujeito envolvido no processo educativo, demonstrando que se faz mesmo necessária, nessas e em outras responsabilidades que a estes sujeitos sejam atribuídas, uma ação construída em conjunto – em colaboração entre todos os sujeitos do espaço escolar.

Dentre os desejos manifestados pelos estudantes, o anseio

por atividades diferenciadas foi bastante forte, especialmente ao dizerem, por exemplo, que querem uma escola “que pudesse ter outros modos de atividades a não ser os estudos” ou “com diversas coisas diferentes”.

Os anseios manifestados pelos estudantes estão presentes nos documentos legais vigentes sobre o Currículo do Ensino Médio. Contudo, a resposta de que uma escola ideal seria a que “tivesse bom ensino e os materiais necessários para que os professores pudessem dar uma boa aula” sinaliza para um cenário onde não só a realidade não vem se configurando conforme a redação dos documentos como também onde a vontade de fazer diferente, quando existente, pode encontrar obstáculo à sua realização. Ainda neste sentido, o desejo por maior uso da tecnologia digital foi citado por alguns estudantes. Utilizá-la a favor do processo de ensino-aprendizagem pode proporcionar ao estudante aulas mais dinâmicas e viabilizar o aprendizado de forma diferenciada, e por isso, o currículo não pode estar dissociado das novas possibilidades tecnológicas. É importante que a escola (e aqueles que a mantêm) não apenas reconheçam as potencialidades e as contribuições que as tecnologias podem oferecer ao processo de ensino-aprendizagem como superem atrasos e cuidem para não excluir os estudantes da nova sociedade digital.

Ao expressarem seus ideais de escola, os estudantes citaram como envolvidos no processo educativo, além de seus próprios colegas, apenas o professor. A autoridade deste aparece como necessária para a construção de um espaço ideal. Algumas das respostas obtidas na pesquisa mostram que os estudantes enxergam como necessário um papel orientador e de condução por parte deste profissional – o professor. Ao pensar em um professor ideal, um dos estudantes disse, por exemplo, que este seria alguém que “orienta além da escola e dos estudos”.

As novas direções trazidas com o processo democrático como, por exemplo, o diálogo, as práticas docentes voltadas ao

exercício da autonomia do aluno, não estão e não podem estar na contramão do exercício da autoridade por parte do docente. O desejo por um professor que exerça sua autoridade foi manifestado pelos estudantes. Uma educação mais democrática não significa o não exercício de autoridade por parte professor. Os estudantes desejam que o professor exerça sua autoridade, no sentido de guiá-los no conhecimento do mundo, e também querem que este profissional esteja mais aberto para ouvi-los. Tanto que outros aspectos apontados como importantes em um professor ideal foram: saber ouvir e ser atencioso.

A paciência foi outra característica muito citada pelos alunos. A serenidade presente em alguém que tem paciência é valorizada pelos adolescentes ao pensarem em um professor ideal e foi, inclusive, relacionada com a persistência e o empenho do professor para explicar. Num contexto escolar onde, nas palavras dos próprios participantes da pesquisa, há espaço para a falta de respeito, a violência e o preconceito, a tranquilidade passa a ser um requisito relevante.

A adolescência - fase em se encontram os estudantes sujeitos desta pesquisa – é, segundo a teoria Walloniana, muito marcada pela dimensão afetiva. Ao pensarem num professor ideal, muitos relacionaram a estes professores, características como: ser legal, divertido, alegre, espontâneo e gentil. As características mencionadas como as desejadas indicam essa capacidade do docente de afetar positivamente o outro, no caso, os estudantes e, ainda, a de criar e/ou favorecer a criação de um espaço que permita maior aproximação entre os envolvidos, melhor qualidade das relações interpessoais, e um meio mais favorável ao desenvolvimento da cognição.

Evidenciada tanto nas respostas das questões como, e principalmente, na proposta de escrita do bilhete ao professor/a, a dimensão afetiva apareceu na pesquisa como tendo um papel fundamental para a vida escolar. E, compreender a escola como

um espaço privilegiado para a formação do homem-cidadão, é considerar e buscar cultivar os muitos aspectos revelados pelos estudantes participantes da pesquisa.

Fica nítido nos bilhetes que um professor que sabe equilibrar a gestão do conteúdo e a do relacionamento interpessoal no âmbito da sala de aula, é o que corresponde ao desejo do aluno. O professor que administra bem as relações interpessoais afeta o aluno, a ponto de ser lembrado anos depois, com sentimentos diversos: de gratidão, de saudade, de tristeza pela ausência.

Os aspectos afetivos aparecem, assim, como constitutivos da aprendizagem. Ouvir o outro possibilita descobrir quais são as suas necessidades e compreendê-lo melhor. A preponderância da afetividade na fala dos alunos não desmerece o valor que dão ao conhecimento. Os alunos demonstram que desejam aprender e aprender bem, valorizam o professor que “ensina bem” e que abre novos horizontes de conhecimento “quando íamos assistir filmes que nem sabíamos que existiam muito interessantes”.

A escola é talvez o meio constitutivo de maior relevância depois da família. É ela a responsável por ampliar o meio do aluno, abrindo novos horizontes para ele até então desconhecidos, pois: “Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e diferenciação pessoal” (WALLON, 1986, p. 169).

Percebemos nas respostas dos alunos sobre a escola e professor ideais, que o que eles imaginam, idealizam, é balizado pelo que já tiveram de melhor. Eles não sonham para além do que lhes foi possível experimentar até então. Essa constatação nos coloca diante do papel da escola como promotora de acesso à cultura de seu tempo, que permite um alargamento de horizontes ao educando ao apresentar-lhe realidades que ele não experimentaria a não ser por intervenção dela.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. *In*: MAHONEY A.A e ALMEIDA L.R. **Henri Wallon**. Psicologia e Educação. 11a. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. *In*: MAHONEY A.A e ALMEIDA L.R. (Org.) **A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A Constituição da Pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In*: MAHONEY A.A e ALMEIDA L.R. (Org.) **A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, A.A. e ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, nº. 20. São Paulo, 1ºsem. 2005

MANO, Gisele Aparecida R. **O contexto escolar idealizado por alunos do Ensino Médio**: Contribuições para atuação de professores. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2017.

WALLON. Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, M.J; NADEL, B.J. (Org). **Henri Wallon**. São Paulo, Ática, 1986.

WALLON. Henri. **Psicologia e Educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON. Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS INTEGRADOS NO ENSINO MÉDIO

Lisandra Paes  
Lílian Ghiuro Passarelli

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Coordenar o Ensino Médio (EM) numa das oito escolas municipais que ofertam esse segmento pode ser algo inquietante e desafiador. Entre as diversas provocações suscitadas pela atuação nessa etapa final da educação básica, o objeto deste relato de pesquisa<sup>1</sup> delinea-se pela ação formadora do coordenador pedagógico (CP) que, em sua constante busca pela melhoria na relação ensino e aprendizagem, trabalha com os profissionais docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Professor Derville Alegetti (EMEFM Prof. Derville), no município de São Paulo.

A exclusiva atuação da CP junto a docentes e alunos do EM e Curso Normal de nível médio na EMEFM Prof. Derville, desde o ano de 2011, oportunizou observar que, apesar do recomendado nas bases legais que norteiam o segmento, os projetos integrados não eram utilizados como prática cotidiana. Essa ausência era referendada pelos professores que a apontavam como dificultador em relação ao atendimento ao estudante e afirmavam não obter sucesso tanto quanto gostariam com as metodologias tradicionais.

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida por Paes (2018), sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli – Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP).

Nessa mesma época, por ser função do CP formar os professores, dentro do horário coletivo, foi elaborado conjuntamente – coordenadora e seus professores – um novo Projeto Especial de Ação (PEA), no intuito de fomentar o trabalho com projetos. No entanto, as diversas tentativas encontraram diferentes dificuldades. Algumas ligadas à resistência dos professores, outras relacionadas às dúvidas existentes sobre como efetivar planejamentos por área do conhecimento, levando em consideração a falta de embasamento teórico acerca da interdisciplinaridade e da metodologia de projetos, das especificidades do EM, de suas necessidades e características em relação à aprendizagem, outras ainda referentes à dificuldade de operacionalização de projetos e sua avaliação.

Esses aspectos sinalizaram como necessidade formativa o acesso à teoria sustentando a prática para desenvolver projetos de forma mais consistente. Além dessa necessidade, a então nova legislação, alterando a estrutura do EM, e o ingresso da CP no Formep instigaram a pesquisa.

É papel do EM preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida. Mais recentemente, as bases legais do trabalho pedagógico junto a essa etapa consideram a publicação, em 2016, da Medida Provisória nº 746, depois oficializada como Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que implanta alteração estrutural no EM e redireciona a discussão que vinha ocorrendo sobre o trabalho com projetos como uma das maneiras de propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação/atuação cidadã. Essa nova lei abriga mudanças que sinalizam para a integração por áreas de conhecimento, os chamados itinerários formativos, subordinados à terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), regulamentada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018b) e pela Portaria nº 1432, relativa aos itinerários formativos, publicada em 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

Assim, alimentada pela teoria estudada no mestrado e pelas reflexões desencadeadas no curso, a pesquisa se delineou em função do desenvolvimento de projetos junto aos professores e do papel do CP como formador, integrador e articulador de práticas reflexivas que propiciem o trabalho colaborativo e a formação de comunidades de aprendizagem.

Com o objetivo central de relatar as experiências dos professores envolvidos na realização de projetos integrados na EMEFM Prof. Derville, a pesquisa desdobrou-se nestes objetivos específicos: identificar a visão dos professores sobre o trabalho com projetos integrados no EM; detectar as dificuldades apontadas pelos docentes em relação ao trabalho com projetos integrados; apontar formas de contribuição do coordenador pedagógico, durante a formação continuada, a fim de minimizar as dificuldades apontadas e auxiliar no desenvolvimento de projetos integrados.

O estudo estruturou-se em três eixos teóricos principais: (i) formação continuada como processo formativo reflexivo, suas características e potencialidades; (ii) projetos integrados sustentando o trabalho pedagógico; (iii) coordenador pedagógico, formação reflexiva e trabalho colaborativo com projetos.

## **EIXOS TEÓRICOS**

### **(i) Formação continuada como processo formativo reflexivo**

A formação continuada ou formação permanente é o conjunto de atividades planejadas nas instituições escolares, ou até mesmo pelos próprios professores, individualmente, durante o exercício de sua função, em busca de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

A configuração social do século XXI, baseada na informação e no conhecimento, pede competências específicas para o acesso, a avaliação e o gerenciamento da informação. O desenvolvimento dessas competências constitui uma necessidade formativa, junta-

mente com a exigência de agregar o projeto da escola ao desenvolvimento individual.

Nesse cenário, o conceito de formação pressupõe o posicionamento dos professores como atores, que, portanto, deixam de lado a postura de receptores do conhecimento e assumem a posição de sujeitos responsáveis pela produção de saberes baseados em sua identidade, em sua “forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências” (IMBERNÓN, 2010, p. 79), além de assumirem, em sua prática profissional, uma postura crítica, como adverte Alarcão (2010).

Ainda sobre a troca de experiências, vale recuperar a dupla conceitualização que propicia a vivência das situações didáticas que os docentes desejam desenvolver com os alunos, permitindo que eles próprios “conceitualizem tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram” (LERNER; TORRES; CUTER, 2007, p. 71). A partir de tal vivência, é possível que o professor analise a eficácia de determinadas estratégias ou a necessidade daquele conteúdo. Em se tratando do desenvolvimento de projetos integrados, essa estratégia formativa permite que os professores localizem quais as maiores dificuldades e busquem na teoria as possibilidades de solução para elas. Em outras palavras, trata-se não só da vivência de situações adequadas de aprendizagem dos conteúdos que se constituem como necessários, mas também da reflexão do processo de aprendizagem e do processo didático que o viabilizou.

Passam a ser necessários a produção de conhecimento pelos próprios professores, a partir de sua prática, e o desenvolvimento de estratégias formativas que propiciem essa produção. A esse respeito, André (2016, p. 22) pondera que nesta sociedade os horários coletivos devem “ter uma metodologia de formação que leve o professor a ser um coparticipante do processo, que seja incluído nas decisões sobre seu desenvolvimento profissional”.

Placco e Souza (2015) explicam que a formação faz mais sentido para o profissional quando considera sua prática, os saberes já constituídos por ele e a experiência docente como um todo. É, dessa maneira, um estímulo à reflexão, à criticidade, tanto em relação ao seu fazer quanto em relação à instituição na qual se encontra inserido. É a formação reflexiva. Nóvoa (1997, p. 25) discorre sobre a importância do saber da experiência nos espaços formativos e esclarece que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)constituição permanente de uma identidade pessoal”.

É necessário que todos os envolvidos no processo formativo compreendam que, nesta sociedade do conhecimento, a formação continuada necessita de um formato que se desenvolva a partir da reflexão sobre o fazer docente, originando-se da expectativa de que “esta reflexão possa ser um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”, de acordo com Garcia (1997, p. 60). Ao refletir, o professor torna-se um investigador, um profissional capaz de afastar-se da racionalidade instrumental, das técnicas e modos de fazer prescritos, afirma Pérez Gómez (1997). Consegue relacionar, a partir da pesquisa, as situações desconhecidas e o conhecimento profissional adquirido anteriormente, indo além desse conhecimento, criando marcos e referências.

A formação crítica, dialógica, baseada no trabalho colaborativo e reflexivo, pressupõe que cada participante assuma a responsabilidade sobre os aspectos discutidos e sobre as ações a serem desenvolvidas.

Liberali (2015) conceitua a reflexão crítica como aquela que enfatiza a transformação, apresentando um interesse profundo em resolver as contradições existentes no fazer cotidiano. Trata-se do trabalho com a transformação social, ou seja, o indivíduo que reflete criticamente não só destaca os problemas da sociedade, como propõe alternativas para mudá-la. O profissional docente passa a

se ver como um intelectual, capaz de transformar a realidade na qual está inserido, partindo do princípio de que a escola não é um local neutro ou desprovido de intencionalidades. De acordo com a autora, agir como educador crítico implica “dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem, e utilizar a linguagem crítica condizente para tratar dos problemas cotidianos” (LIBERALI, 2015, p. 34).

O profissional reflexivo, quando imbuído do desejo de transformar, acaba por provocar essa mudança no ambiente em que exerce a sua profissão. Como afirma Canário (2006), os processos de mudança são ecológicos, já que escola e atores mudam simultaneamente e por interação. Essa mudança na instituição, partindo para uma realidade de comunidade de aprendizagem, na qual o trabalho dos professores passa a ser colaborativo, em oposição à atual configuração insular, na qual cada indivíduo age sozinho com a sua turma em sua sala ensinando a sua disciplina, pode colaborar para uma redefinição do papel do professor.

Não é simples para o professor, porém, tornar-se um profissional reflexivo, saindo de sua zona de conforto, e passar para um estágio em que as interpretações são buscadas incessantemente. Para auxiliar nesse processo, a presença e atuação do formador são indispensáveis. É ele quem auxilia o professor a pensar de maneira autônoma e sistemática, mas somente o próprio profissional pode se decidir pela reflexão, pois “essa condição do sujeito, de debruçar-se sobre si mesmo, sobre seu próprio fazer e pensar, oferece possibilidades de evidenciar o aprendizado, reintegrando e aprofundando conhecimentos” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 39). É necessário que a formação aconteça de maneira colaborativa, em constante diálogo e interação, em que as experiências possam ser partilhadas. Cada professor, nesse caso, se torna responsável pela sua própria aprendizagem e dos demais componentes do grupo docente.

Encarada como um meio de busca de soluções para os problemas encontrados no exercício profissional do professor, a formação articula tempo e espaço dedicados ao trabalho no qual se constroem as competências docentes, em contexto e na ação, por meio da interação dos diversos atores da equipe de trabalho, formando, assim, uma comunidade de aprendizagem.

### **(ii) Projetos integrados sustentando o trabalho pedagógico**

Ainda que seja uma discussão recorrente nas escolas, trabalhar com projetos nem sempre se consolida como prática eficaz, principalmente junto ao EM.

Hernández (2007) esclarece que o trabalho com projetos possibilita que os conhecimentos sejam abordados de maneira mais aprofundada, pois, quando as disciplinas estão mais integradas, podem oferecer efetivamente ao aluno uma formação integral. Martins (2005, p. 12) acrescenta: “os projetos de pesquisa são nucleadores das atenções, dos interesses e das ações dos alunos que neles se engajam, surpreendendo os próprios orientadores na maneira como sabem usar recursos para resolver problemas”.

Os projetos de trabalho devem trazer um novo olhar do professor sobre o aluno e seus processos de aprendizagem. Hernández (2007) pontua que o docente precisa compreender que a investigação de um tema a partir das diversas metodologias (de cada disciplina) propicia ao estudante mais engajamento, buscando as respostas às questões que podem dar um novo sentido à sua vida e à sua aprendizagem. Isso, principalmente, quando o professor incentiva seu educando a reconstruir seu percurso e transferir os conhecimentos adquiridos a outros problemas com os quais fizer contato em sua trajetória.

Hernández (2007) discorre sobre como o jovem do EM, no modelo tradicional de escola, tem acesso a um saber fragmentado, estático, organizado em disciplinas estanques e sem relação entre si e com o contexto de vida desse aluno. O autor explica que esses

saberes, imutáveis e dispersos, não oferecem solução para nenhum dos problemas que interessam a essa juventude e, portanto, não contribuem para a construção da subjetividade ou para a aquisição das habilidades básicas necessárias para interpretar o mundo e responder às constantes mudanças que nele vêm ocorrendo.

O contraponto a este modelo escolar seriam os projetos integrados. Longe de representar a efetiva mudança na educação, ou a solução para todos os problemas da instituição escolar, o trabalho com projetos representa tão somente um dos caminhos possíveis para a aproximação com a identidade dos alunos, o favorecimento da construção de sua subjetividade, levando em conta o que ocorre além dos muros da escola, as transformações sociais, a produção de informação, além de propiciar também a possibilidade de um diálogo crítico da escola com o que permeia a complexidade da sociedade atual. Pode constituir-se como estratégia para envolver o aluno, permitindo-lhe aprender a pesquisar, selecionar informações, organizá-las e interpretá-las. Caso isso seja galgado, o trabalho com projetos tem o potencial de transformar o aluno em um produtor de saber.

Os projetos são uma forma de vincular a teoria à prática, partindo de alguns objetivos específicos. Permitem que as relações estabelecidas entre a informação e o conhecimento sejam levadas adiante pelos alunos, além de facilitar uma mudança na prática docente e da organização escolar, reforçando o fazer reflexivo em busca de um processo ensino-aprendizagem mais significativo. Como “forma de ação com a qual trabalhamos alguns fenômenos cognitivos – a antecipação, a previsão, o planejamento”, os projetos se realizam num tempo definido e segundo objetivos pré-determinados, envolvem diversas atividades, sempre convergindo para a efetivação do(s) objetivo(s). Para que a execução do projeto se viabilize, “o grupo vivencia uma experiência de avaliações parciais, com eventuais correções de rota, redimensionamento do tempo e das tarefas”, sempre com a participação ativa dos alunos, pois o projeto também é deles (PASSARELLI, 2002, p. 150).

Nessa perspectiva, ao deixar de ser o único responsável pelo processo ensino-aprendizagem, o professor desempenha o papel de mediador e criador de sentidos, dividindo essa responsabilidade igualmente com os alunos, que se tornam ativos e protagonistas no processo. É uma alternativa que permite o desenvolvimento dos interesses dos estudantes de forma que todos se sintam contemplados e participantes, e possam, então, estabelecer conexões com seus saberes anteriores de maneira concomitante à aquisição de novos conhecimentos. O trabalho com projetos pode envolver uma ou mais disciplinas; ao envolver mais de uma, torna-se uma experiência interdisciplinar. Hernández (1998, p. 53) explica a interdisciplinaridade como uma tentativa voluntária de integração de diferentes ciências com um objetivo de conhecimento comum, acrescentando tratar-se da integração entre disciplinas próximas em seus métodos ou objetos que abordam, ou entre saberes distantes com um esforço entre seus modos de ver a realidade e seus conteúdos.

O desenvolvimento de projetos integrados é possível quando os profissionais especializados nas diferentes cadeiras conseguem, por meio da formação continuada, estabelecer um nível de parceria que permite a troca de experiências entre eles, para que possam, segundo Japiassu (1976), cultivar um pensamento de conjunto, de colaboração, saindo do pensamento de verdade absoluta de sua disciplina e entendendo que as demais também possuem conceitos que auxiliam na resolução de problemas. Nesse diálogo entre as diferentes ciências, é importante que o professor, como um pesquisador, se interesse em entender os conhecimentos das outras disciplinas, em perceber a interdependência dos saberes, rechaçando, desse modo, o individualismo em busca de um trabalho realmente colaborativo, mas sem perder de vista as especificidades de cada uma das disciplinas.

Assim, torna-se possível a aprendizagem significativa, a busca de respostas, a investigação para solucionar as situações problema encontradas em sua realidade, ou seja, o desenvolvimento de proje-

tos integrados permitindo, com isso, a transformação da escola e a mudança necessária para que este estudante interaja com o mundo à sua volta de maneira crítica, sendo sujeito de sua aprendizagem e protagonista das transformações sociais.

### **(iii) Coordenador pedagógico, formação reflexiva e trabalho colaborativo com projetos**

É papel do CP a articulação dos diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como define Alarcão (2010), que explica a escola como um grupo social, formado por alunos, professores, funcionários, pais e outros diversos agentes envolvidos no processo educacional. O professor crítico, reflexivo, com desejo de transformar a sociedade a partir da escola, não será capaz de fazê-lo a não ser que encontre na escola e nos diversos profissionais que a compõem uma postura flexível, aberta a mudanças e pronta para implementação de novas práticas. Hernández (2007, p. 17) reitera essa perspectiva:

A pesquisa na ação, a consideração dos professores como pesquisadores e intelectuais críticos e a noção do currículo baseada nas escolas poderiam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, o desenvolvimento de um processo democrático, solidário e emancipador da educação escolar, além de possibilitar uma reconsideração da importância da função docente como mediadora de culturas e facilitadora de estratégias de interpretação dos fenômenos objeto de pesquisa por parte de alunos e professores.

O processo formativo, então, deve envolver todos os atores da escola e basear-se em seu contexto e na realidade vivenciada pelos profissionais, pois cada escola constitui um contexto único, marcado por sua singularidade. A produção de práticas profissionais é o resultado do modo como se cruza essa singularidade com as trajetórias individuais dos profissionais (CANÁRIO, 2006, p. 66).

Como o CP é o articulador das mudanças na formação continuada, a partir do trabalho em colaboração, sua responsabilidade, segundo Alarcão (2010, p. 49) é auxiliar os professores a desenvolver a capacidade de pensar de maneira autônoma e sistemática, investigando hipóteses e planejando a formação a partir de uma análise que possibilite traçar as melhores estratégias, que sejam produtivas na situação específica do grupo que acompanha.

Provocador, deve ser o profissional que desperta no professor o sentido de urgência para a transformação da sociedade, da realidade da escola, do cotidiano, que instiga a refletir sobre a prática, em busca de pontos que possam ser melhorados para promover a aprendizagem dos alunos, que mobiliza os saberes, tanto os seus quanto os dos professores, em busca de uma nova ação docente, pensando as etapas de formação de maneira que se articulem entre si e com os objetivos, como defendem Pessoa e Roldão (2015).

É necessário destacar que os momentos formativos devem partir da ação docente, e voltar a ela para efetivar as mudanças na escola, e que o bom desenvolvimento desses momentos compreende a somatória das experiências, das competências individuais, a história da organização, a interação entre os envolvidos no seu interior e as situações ali vividas, que se constituem como recurso formativo.

Como um dos objetivos da formação continuada é a promoção da mudança na escola, é no horário coletivo que o professor vai, com o auxílio do CP, conseguir refletir mais pausadamente sobre sua prática para então transformá-la. Para que o coordenador possa efetivamente contribuir com a transformação das práticas pedagógicas, é necessário que conheça profundamente a equipe com a qual trabalha e provoque nela o desejo por refletir e analisar o seu fazer. Essas reflexões, na visão de Pessoa e Roldão (2015), têm como base a ação do professor (experiência), o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta (teoria) e a construção coletiva de propostas de melhoria ou superação (teoria e prática implicadas).

Pessoa e Roldão (2015) destacam que só se pode esperar envolvimento do profissional docente em situações nas quais ele se sinta partícipe, coconstrutor e corresponsável pela concepção e implementação das ações formativas.

Como o trabalho com projetos, recuperando Silva (2012), implica trabalhar a dimensão social e cultural do conteúdo, observando que estejam inseridos numa rede de relações, o diálogo entre as áreas do conhecimento, ou uma intercomunicação das disciplinas tendo a interdisciplinaridade como eixo articulador, exige de toda a organização escolar um esforço, especialmente dos docentes, para que ocorra a contento. Integrar os conteúdos das disciplinas é a maior dificuldade entre os professores, sendo o coordenador o profissional responsável por articular toda a equipe pedagógica em torno do que foi estabelecido no projeto da escola, coordenando seus desdobramentos, planejamento, acompanhamento e ação.

Segundo Pessoa e Roldão (2015), é função do coordenador relacionar cada ação formativa aos propósitos da formação e utilizar estratégias que sejam capazes de viabilizar e alcançar os objetivos propostos, de maneira a provocar mudanças na ação profissional. A busca pela efetiva transformação da prática pode levar o grupo ao trabalho com projetos integrados ou interdisciplinares.

Para isso, é importante que esse formador busque estratégias formativas que sejam colaborativas, como forma de priorizar a socialização. Canário (2006) argumenta que o ambiente formativo deve primar pelas situações informais que privilegiem a troca de experiências, trazendo as situações corriqueiras de trabalho para o centro da formação e que, ao serem socializadas, possam estimular a busca por conhecimentos teóricos que auxiliem os profissionais a encontrar soluções para a situação levantada. Com estratégias formativas de fato centradas na escola, que fomentem reflexões para o desenvolvimento de projetos integrados, podem ser identificadas e analisadas as principais práticas em uso, por meio de entrevistas, observação participada, estudos de caso, observação,

autobiografias, diários de bordo ou de itinerância, narrativas orais ou escritas, discussão em grupo, questionários, relatos de experiência e análise por parte dos colegas, também conhecida como tematização da prática, investigação temática, além da própria metodologia de projetos, citada por Canário (2006), de modo a mobilizar as aprendizagens dos professores, formando equipes capazes de articular a ação e a reflexão, em busca da concretização de um determinado objetivo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando estar ligada ao contexto educacional e ser realizada no ambiente de trabalho da pesquisadora, apresentando como sujeitos alguns docentes responsáveis pelo EM na EMEFM Prof. Derville que trabalham sob sua coordenação, a pesquisa constituiu-se em qualitativa, pois ela ajuda o pesquisador a “compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam” (BOGDAN e BIKLEN, 2013, p. 287).

Partindo dos significados atribuídos por esses sujeitos ao trabalho com projetos integrados, a coleta de dados foi obtida por dois questionários, aplicados em momentos distintos: o primeiro: avaliação dos projetos desenvolvidos, aplicada a todos os professores que lecionaram no EM em 2016, elaborada ainda sem um direcionamento para os objetivos desta pesquisa; o segundo: um questionário já organizado a partir do problema de pesquisa, aplicado apenas a alguns desses docentes no ano de 2017.

Dos vinte e cinco profissionais cujos questionários foram utilizados na primeira etapa, receberam o segundo questionário apenas onze docentes. Também recebeu o segundo questionário um professor que passou a fazer parte do quadro docente da Unidade apenas em 2017, mas que logo se integrou às discussões, perfazendo, então, um total de doze questionários respondidos.

## O CONTEXTO DA PESQUISA

### Uma escola singular

A EMEFM Prof. Derville, localizada na cidade de São Paulo, no bairro Santana, na Rua Voluntários da Pátria, fica próxima à rodoviária, estação de metrô e é servida por diversas linhas de ônibus vindas de diferentes bairros, além dos intermunicipais. É uma escola considerada central, próxima a diversos equipamentos culturais, de saúde, lazer e cultura. Não apresenta uma interlocução com o bairro, ou com lideranças comunitárias, associações de amigos do bairro etc., e não é constituída por uma única comunidade.

Eis algumas características que a tornam singular, diferente de outras escolas municipais: oferece, em 2019, oito turmas de Ensino Fundamental nos ciclos de Alfabetização (1º a 3º anos), Interdisciplinar (4º a 6º anos) e Autoral (7º a 9º anos), dezenove turmas de EM, cinco turmas do Curso Normal de Nível Médio e dezenove turmas do Curso de Educação Profissional em Administração, Comércio, Contabilidade e Prótese Dentária. O EM e o Curso Normal de Nível Médio funcionam quase em sua totalidade no primeiro turno da EMEFM Prof. Derville. A coincidência disso com o turno de trabalho definido para os coordenadores desta escola faz com que seja a única das EMEFM a possuir um CP dedicado exclusivamente a esta etapa de ensino.

### O corpo docente responsável pelo EM e suas particularidades

Na EMEFM Prof. Derville estavam na ativa 78 professores<sup>2</sup>. Destes, 41 atuavam no EM e Curso Normal, sendo que 30 participavam dos horários coletivos de formação (JEIF) em 2016, 31 em 2017 e 22 em 2018. Os docentes atuantes no EM possuem licenciatura plena em sua área, além de outras formações, e alguns apresentam ainda titulação de mestres ou doutores.

---

2 Dados coletados no sistema de informática da prefeitura Escola On Line (EOL). Disponível em: [https://eol.prefeitura.sp.gov.br/escola/se1426\\_asp/index.asp](https://eol.prefeitura.sp.gov.br/escola/se1426_asp/index.asp). Acesso em: 03 mar. 2018.

É um grupo que passou por poucas alterações, por aposentadoria ou ingresso de novos profissionais, configurando-se como uma equipe constante e engajada, que busca atender aos anseios do público adolescente sempre que possível, cujos professores se mostram abertos ao diálogo e a novas ideias. É possível verificar, a partir dos dados coletados, que a maioria dos respondentes possui entre dezesseis e trinta anos de carreira no magistério, e entre onze e trinta anos de atuação nesta mesma escola, reiterando a constância do corpo docente responsável pelo EM e Curso Normal.

A maioria dos docentes tem mais de doze anos de magistério, o que permite considerar que o grupo de professores responsáveis pelo EM e Curso Normal apresenta a estabilidade própria daqueles cuja carreira já se encontra consolidada, além de terem participado da elaboração de muitas das regras e normas da instituição onde exercem a sua função. O saber experiencial desses professores, portanto, foi construído no contato com os mesmos profissionais, moldando um grupo de trabalho com posturas coerentes e parecidas. Isso não impede que, por diversas vezes, o trabalho não transcorra de maneira coesa ou homogênea, ressaltando as características individuais e os saberes específicos, valores e crenças de cada um dos professores envolvidos, mas demonstra que a identidade dos professores está diretamente ligada às suas histórias, suas ações, a seus projetos e ao desenvolvimento profissional de cada indivíduo.

## AS MANIFESTAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já mencionado, as inquietações da CP em exercício na EMEFM Prof. Derville também originaram esta pesquisa, quando o desenvolvimento de alguns projetos integrados juntamente com o grupo de professores revelou resistências e dúvidas em parte da equipe. A fim de tentar desvendar quais as aflições dos professores, foram elaborados e aplicados dois questionários cuja principal função era detectar o que os profissionais da escola julgavam como impeditivos para o desenvolvimento de projetos integrados.

A partir do acervo de respostas obtidas com esses instrumentos, foi possível identificar três grandes eixos, que direcionaram o desenvolvimento da pesquisa: **trabalho colaborativo, formação continuada e o papel do CP como parceiro e articulador.**

### TRABALHO COLABORATIVO: O QUE REVELAM OS PARTICIPANTES

As respostas trouxeram diversos pontos, tanto positivos quanto negativos, além dos principais empecilhos e dificultadores no desenvolvimento de projetos junto aos alunos da escola. Em relação aos pontos positivos, destacam-se a motivação dos alunos, a liberdade deles nas atividades, a relação dialógica entre professores e seus pares e entre professores e estudantes, por meio do estímulo ao trabalho coletivo e colaborativo, reiterando o que considera Hernández (1998) sobre a escola como local de intercâmbio, e que a partir das relações entre alunos e professores é possível transformar as experiências sociais em aprendizagem.

Também figuram entre os itens favoráveis ao desenvolvimento de projetos a possibilidade de aprofundamento dos diferentes temas trabalhados, movimentando diversas habilidades e competências inerentes às várias disciplinas envolvidas.

Já em relação aos pontos considerados negativos, aparece como principal a dificuldade para trabalhar em conjunto ou coletivamente e, conseqüentemente, uma comunicação ineficaz e uma articulação deficiente entre as propostas de atividades interdisciplinares. A falta de tempo para planejamento, diálogo, organização, avaliação e execução de projetos figura entre os principais vilões desta forma de trabalhar os conhecimentos. A insegurança presente e as dificuldades cotidianas apontadas anteriormente intimidam o desenvolvimento desses trabalhos.

Sobre as dificuldades que podem surgir quando há a tentativa de um trabalho interdisciplinar, Japiassu (1976) esclarece que é muito difícil para os especialistas em disciplinas diferentes encontrarem uma linguagem comum a todas. O autor ainda aponta

outras dificuldades, como a resistência do corpo docente, a inércia do corpo discente ou a impressão de que romper com as fronteiras entre as disciplinas seria apenas elaborar uma síntese do conhecimento inerente a cada uma delas. Ou seja, é possível verificar, a partir da teoria, que as dificuldades relatadas pelos profissionais são naturais a todos que tentam conjugar a especialização à qual estão submetidos com outras vertentes em direção a um trabalho integrado.

Em relação ao papel do PEA no desenvolvimento do trabalho com projetos integrados, foi possível elucidar alguns pontos quanto à visão dos professores sobre formação. Eles compreendem que o PEA é o espaço indicado para a troca, a integração e a partilha de experiências. Apontam também que é o momento de acesso a novos conhecimentos teóricos que podem auxiliar sua prática docente, minimizando as dúvidas e as inseguranças a respeito do trabalho com projetos, além de oferecer suporte pedagógico que os ensine a pensar de maneira global e a estabelecer metas, ações e critérios para um planejamento sistemático das atividades. Também é papel do PEA, na visão deste grupo docente, facilitar a troca de experiências entre os pares e com pessoas/instituições que tenham aplicado o trabalho com projetos, com ou sem sucesso.

As manifestações dos docentes revelam também a visão de que o **trabalho colaborativo** é uma forma positiva de desenvolvimento das práticas. Numa estrutura escolar pautada no trabalho cooperativo, é muito mais simples o desenvolvimento de projetos de trabalho, os quais, na concepção de Hernández (2007), são a alternativa mais eficiente para enfrentar a diversidade e as características específicas presentes no EM.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS PARTICIPANTES

Os aspectos apontados como obstáculos ao desenvolvimento de projetos podem ser solucionados por meio da **formação continuada**. Ao interferir na prática pedagógica dos professores,

os momentos dedicados à formação em serviço também proporcionam alguma modificação no tempo e no espaço segmentados, fracionados e estanques da aula tradicional.

Quando o trabalho vai pelo caminho das inovações pedagógicas, dos projetos, é possível ampliar os tempos e expandir os espaços relacionados àquela aula. Planejar, desenvolver, executar e avaliar projetos integrados é viável quando os momentos formativos são dedicados à troca entre os pares, à integração, à aprendizagem colaborativa dos saberes das diferentes disciplinas. Trazer para as discussões coletivas os relatos de experiência, buscar no referencial teórico apontado para aqueles momentos a solução das dúvidas e angústias trazidas pelos pares faz com que as dificuldades de comunicação e articulação entre os colegas se diluam num permanente diálogo, no qual a troca e a cooperação imperam, permitindo que haja maior entendimento e colaboração.

## **O PAPEL DO CP COMO PARCEIRO E ARTICULADOR**

Gerar um debate que leve à reflexão e à consequente mudança do fazer pedagógico é uma das funções principais do profissional que atua na coordenação. O CP parceiro, articulador e integrador é aquele que abandona a posição de transmissor e assume a postura de agente de integração. Pensando nesse papel articulador do CP, é possível responder a uma das dificuldades apontadas para o desenvolvimento de projetos, que é a articulação entre as diferentes áreas, disciplinas, a busca de temas que sejam possíveis para um trabalho conjunto num grupo heterogêneo de profissionais que se dedicam a diversos alunos e séries, por meio da aprendizagem colaborativa. É a partir daí que o coordenador, como mediador, pode proporcionar aos professores reflexões em que a prática faz contato com a teoria, como o elemento de ligação entre ambas e o principal agente dessa colaboração entre os diferentes profissionais. Bruno e Cristov (2015) explicam que ao CP cabe a tarefa de

orientar os professores na transformação do currículo, interferindo inclusive na questão do registro dessa mudança.

Uma formação com um viés mais cooperativo, na qual professores das diferentes disciplinas podem trocar experiências, comentar seus sucessos e fracassos, contar com a mediação do CP para sanar dúvidas e gerenciar discordâncias é, com certeza, extremamente produtiva no sentido de integrar os diferentes saberes desses profissionais. Em relação à atuação do formador, Pessoa e Roldão (2015) afirmam ser aquele que observa, discute, propõe, busca formas, seleciona, decide e viabiliza a formação num processo reflexivo, que deve ser cíclico e contínuo. Para isso faz-se necessário que o CP organize e planeje o seu trabalho de modo a provocar análises e reflexões que tenham como base a ação do professor (experiência), o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta (teoria) e a construção coletiva de propostas de melhoria ou superação (teoria e prática implicadas) (PESSOA; ROLDÃO, 2015, p. 117).

Outro ponto destacado pelos profissionais docentes como empecilho para o desenvolvimento de projetos de trabalho é falha na comunicação entre todos os envolvidos. A resposta a essa dificuldade em esclarecer os objetivos dos projetos aos diferentes professores também está implícita no papel do CP e da própria formação. Quando o coletivo de professores tem um objetivo comum e busca a mesma meta, fica mais fácil efetivar a comunicação entre todos de forma que não haja divergências no processo de desenvolvimento do projeto.

Segundo Passos (2016), as interações entre profissionais em diferentes fases da carreira, quando em busca de um objetivo comum, possibilitam o avanço da reflexão sobre a prática pedagógica, clarificando inclusive os processos de aprendizagem de cada série. É a troca, a partir dos grupos colaborativos, que facilita a reflexão sobre a ação e a transformação da prática, vencendo dúvidas e inseguranças. Uma formação com esses aspectos deve ser conduzida

pelo CP, que vai atuar de maneira dialógica em busca do estabelecimento de um alto nível de confiança no agrupamento participante, como condição para que se realize um trabalho profundamente reflexivo e colaborativo, conseguindo, assim, solucionar as últimas dúvidas e inseguranças docentes, fazendo com que haja uma maior disponibilidade do grupo para trabalhar com projetos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que motivaram a pesquisa frente ao trabalho com projetos integrados, na EMEFM Prof. Derville, obtiveram como retorno um direcionamento a partir das experiências e da visão dos sujeitos participantes em relação ao trabalho com projetos.

A análise das respostas mostra uma visão, majoritariamente, positiva acerca do trabalho com projetos, corroborando com Hernández (2007), ao apontar os projetos integrados como uma prática emancipadora, que favorece o desenvolvimento de algumas capacidades nos alunos, como a formulação de problemas, a tomada de decisões e a comunicação interpessoal.

Com as manifestações dos participantes, pôde-se identificar suas dificuldades no desenvolvimento dos projetos e apontar formas de contribuição do CP, durante a formação continuada, que se configuram como possibilidades formativas e podem minimizar as dificuldades declaradas.

Buscando compreender as dificuldades dos professores no desenvolvimento do trabalho com projetos, em especial suas resistências, apesar da visão positiva apresentada, este estudo circunscreveu como principais obstáculos a falta de tempo e espaços adequados ao desenvolvimento de projetos, as falhas na comunicação entre todos os envolvidos, a insegurança proveniente da pouca experiência e da ausência de embasamento teórico mais consistente para subsidiar esse trabalho.

Nesse sentido, a formação continuada aparece como percurso a ser seguido na busca por um trabalho mais colaborativo na escola, constituída como espaço formativo e cooperativo, para troca de experiências e aprendizagens mútuas, protagonizado pelos próprios professores. Nesse espaço, os sujeitos relatam angústias e dificuldades e o constituem em lócus de partilha e busca de soluções, como base para o desenvolvimento de práticas inovadoras, dentre elas os projetos integrados.

O estudo realizado mostrou que o CP assume a figura central, já que, no espaço formativo, seu papel fundamental é a mediação entre teoria e prática, a articulação entre os professores de diversas faixas etárias, em diferentes momentos da carreira. Para isso, pode utilizar estratégias formativas mais dialógicas, como a investigação temática ou a dupla conceitualização, entre outras, por se tratar de metodologias que alçam o professor à categoria de sujeito de sua própria formação e contribuem com o compartilhamento de experiências.

Por fim, a realização desta pesquisa, ainda que, a princípio, responda às questões que a originaram, provoca mais curiosidades epistemológicas, demandando mais investimento em relação à formação continuada especificamente voltada aos professores de EM e ao desenvolvimento de projetos integrados. Contribui, ainda, para a ressignificação da prática profissional da CP que, ao vivenciar as ações formativas sustentadas pelos estudos desenvolvidos no Formep, circunscreve a função do CP no contexto escolar como articulador das mudanças na formação continuada, a partir da utilização de estratégias colaborativas como possibilidades formativas eficientes para o desenvolvimento de projetos, fornecendo subsídios para qualificar os momentos formativos por meio de estratégias cooperativas e dialógicas.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 17-34.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, Brasília, 16 Fevereiro 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 18 jan. 2018.
- BRASIL . **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jun. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- BRASIL. **Portaria nº 1432**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 Dezembro 2018. 60.
- BRUNO, E.B.G.; CRISTOV, L.H.D.S. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. *In*: ALMEIDA, L.R D.; PLACCO, V.M.N.D.S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015, p. 81-91.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GARCIA, C.M.A. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A.C. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.
- HERNÁNDEZ, F. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F . **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M.E. Situações de “dupla conceitualização”. *In*: CARDOSO, B. et al. (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 71-101.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2015.

MARTINS, J.S. **Projetos de pesquisa: Estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

MARTINS, J.S. **O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio**. São Paulo: Papirus, 2013.

NÓVOA, A.C. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A.C. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 3-33.

PAES, L. **O trabalho com projetos no Ensino Médio: possibilidades formativas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21466/2/Lisandra%20Paes.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

PASSARELLI, L.G. **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.

PASSOS, L.F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 165-188.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, 93-114.

PESSOA, L.; ROLDÃO, M.C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação na escola”: do acaso à intencionalidade. *In*: PLACCO, V. M. N. D. S.; ALMEIDA, L. R. D. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015, p. 109-128.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T.D. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015.

SILVA, M. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. *In*: PLACCO, V.M.N.D.S.; ALMEIDA, L.R.D. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 51-59.



## O MESTRADO PROFISSIONAL, SEU POTENCIAL FORMATIVO E SEUS PRODUTOS FINAIS: PARA ALÉM DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EM BUSCA DE NOVAS CONFIGURAÇÕES DO SABER

Eliane Greice Davanço Nogueira  
Sandra Novais Sousa  
Luciana Rodrigues de Souza  
Viviany Gonçalves Lino Borges

### INTRODUÇÃO

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma "elite" que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se. (FREIRE, 1980, p. 43, grifo do autor)

Escolhemos como epígrafe para abrir esse capítulo e iniciar algumas reflexões sobre formação e desenvolvimento profissional docente as palavras de Paulo Freire (1921-1997), filósofo, educador

e patrono da educação brasileira. Ele sinaliza algumas características do mundo moderno que se manifestam fortemente não apenas na sociedade como um todo, no que se refere às questões de publicidade, mas também no campo educacional e nos processos de ensino e aprendizagem, pois tanto os professores como os alunos, ao longo da história da educação e mais marcadamente no modelo bancário da escola moderna, têm sido atingidos pela tragédia anunciada por Freire: renunciam, sem o saber, à sua capacidade de decidir.

Aos alunos tem sido suprimida, por meio das práticas didáticas transmissivas e reprodutivistas, a oportunidade de agir como produtores de conhecimento, e não somente consumidores ou receptores. Eles precisam seguir as prescrições ou receitas de seus professores, repetindo fórmulas, metodologias e formas de encontrar as respostas corretas e esperadas pelos mestres.

Entretanto, os professores e professoras não se encontram em uma situação totalmente diferente, pois também têm os seus professores – os formadores – que, a depender de como medeiam a formação, podem igualmente serem repassadores de receitas e prescrições sobre como ensinar, avaliar, disciplinar ou, até mesmo, “dominar” a sala, já que a capacidade de domínio de sala tem sido uma característica valorizada para se julgar a eficácia do trabalho de um docente.

Os processos de aprendizagem discente e o modelo de educação bancária têm sido objeto de problematização, especialmente a partir dos escritos de Paulo Freire. E, a partir dos estudos sobre desenvolvimento profissional docente, os modos pelos quais o professor aprende a profissão, forma-se para o ensino e amplia seus conhecimentos também começaram a ser objeto de estudos e reflexões (MARCELO GARCIA, 1999; DAY, 2001).

Na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, a formação é compreendida como um processo contínuo, que não se resume ao curso da licenciatura ou a momentos pontuais e

formalizados de estudo, como as especializações, pós-graduações *stricto sensu* ou reuniões de formação continuada promovidas por escolas ou secretarias de educação. Antes, compreende que é no dia a dia, ao se deparar com situações desafiadoras, que as necessidades formativas, ou seja, de busca por conhecimentos que possam contribuir para o exercício da profissão, podem (ou não) aflorar, na medida em que o professor ou a professora percebe que não possui o conhecimento necessário para lidar com aquela situação, seja porque se trata de algo que não foi tratado ou não constava no currículo dos cursos que fez, seja porque, embora tenha sido discutido na universidade ou em outro espaço formativo, naquele momento não lhe fez sentido e não se incorporou aos seus conhecimentos.

A ressalva que fizemos no parágrafo anterior, quando dizemos que as necessidades formativas podem ou não aflorar diante de situações desafiadoras encontradas no cotidiano dos professores, deve-se ao entendimento de que, para que alguém tenha clareza de que lhe falta um conhecimento mais específico para resolver um conflito, ou para que se perceba que aquilo consiste em um problema, desafio ou conflito, é necessário um conhecimento anterior que permita uma leitura crítica daquela situação. Caso contrário, o professor pode continuar tão somente a seguir indiscriminadamente uma receita, prescrição ou metodologia, sem problematizar seus efeitos reais na aprendizagem, interação ou envolvimento dos estudantes com aquelas situações de ensino, sem ao menos perceber que ali existe um problema, seja de ensino, seja de aprendizagem.

E é justamente nessas situações que a figura do formador torna-se mais relevante, pois ele pode contribuir para aflorar uma necessidade formativa que nem mesmo aquela equipe de professores havia tomado consciência que possuía. Para tanto, é importante que esse formador conheça a realidade sobre a qual irá intervir e mediar, pois assim pode contribuir para provocar no grupo o desejo de ampliar seus conhecimentos, criar novas estratégias de

atuação profissional e inovar suas práticas. Quando essa iniciativa de mudança não parte do próprio contexto de atuação da equipe profissional, renova-se o círculo vicioso das receitas e prescrições.

Nesse sentido, conforme já analisavam há duas décadas Correia, Lopes e Felgueiras (1999, p. 7, grifo nosso), aqueles que atuam como formadores, ao analisarem as necessidades formativas do grupo, precisam se apoiar em um “[...] **conjunto diversificado de informações**, incidindo não só sobre o trabalho pedagógico dos professores, mas também sobre constrangimentos mais gerais inscritos no desenvolvimento das políticas educativas em sentido amplo.”

Para os autores,

A recolha, o tratamento e a interpretação destas informações devem, por um lado, envolver um leque diversificado de intervenientes nos contextos de trabalho e pautar-se mais pela preocupação de contribuir para a produção de projetos de intervenção pessoais e coletivos, do que pela preocupação em identificar carências individuais. (CORREIA; LOPES; FELGUEIRAS, 1999, p. 7)

Essa visão mais ampla da questão, em que a formação não se centra exclusivamente nas possíveis carências individuais dos professores, mas na produção de projetos coletivos, que por sua vez provocam intervenções pessoais, vai ao encontro dos estudos de Marilyn Cochran Smith e Susan Lytle, pesquisadoras norte-americanas que propõem a formação de comunidades colaborativas de aprendizagem, por meio do incentivo à “desprivatização das práticas” docentes, ou seja, a retirada das práticas dos professores do âmbito privado de suas salas de aula, colocando-as como objeto de problematização de um coletivo que busca, em conjunto, soluções para os problemas enfrentados naquela instituição ou rede de ensino. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999)

Assim, tendo como plano de fundo as inquietações instigadas por Paulo Freire e essas breves considerações sobre necessidades

formativas e desenvolvimento profissional docente, neste artigo tomamos duas propostas de intervenção produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul como textos provocadores para trazer ao debate as concepções de formação e de formador. No referido programa, do qual as autoras participaram, seja como docente ou como alunas, os produtos finais consistem em uma dissertação, que relata o processo de pesquisa, produção de dados e resultados, e uma proposta de intervenção sobre o problema que motivou a pesquisa.

Ressaltamos que um dos diferenciais do Profeduc é a exigência de comprovação de atuação na educação básica como requisito para participar do processo seletivo. Assim, os mestres profissionais formados no programa são professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares ou técnicos de secretarias de educação, que pesquisam problemas diretamente ligados à sua prática profissional, o que contribui para que haja nas propostas de intervenção uma maior articulação entre a pesquisa acadêmica e a realidade cotidiana das escolas.

Nessa perspectiva, o programa contribui para a reflexão sobre a necessidade de se estreitar as relações entre “[...] os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores [...]” (TARDIF, 2013, p. 246), pois coloca o profissional que atua em diferentes funções na educação básica como um pesquisador que também tem a responsabilidade de pensar soluções para os problemas e desafios que encontra, e não como um receptor de informações, receitas ou prescrições, fortalecendo assim o que Soligo (2015) nomeia de “identidade horizontal”:

Um contexto formativo potente é aquele que contribui para o fortalecimento da identidade horizontal, pressupõe uma cultura de apoio à aprendizagem profissional e conta com um mediador que seja parceiro e demonstre aprender com o grupo. (SOLIGO, 2015, p. 6)

As duas propostas que servirão como pretexto para a discussão sobre formação e formador têm em comum a utilização do método biográfico e da pesquisa narrativa. Assim, antes de apresentá-las ao leitor, trazemos ao debate alguns conceitos necessários à compreensão do nosso posicionamento teórico e epistemológico.

### **CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA NARRATIVA PARA UM MODO OUTRO DE SE PENSAR O FORMADOR**

A formação ou o desenvolvimento profissional docente é um tema muito presente entre aqueles que optam pela pesquisa narrativa, inscrita no campo epistêmico-metodológico da corrente biográfica.

As correntes biográficas são movidas, mais ou menos conscientemente, por uma tríplice aventura linguística, antropológica e democrática. E é pelo poder performativo da palavra, em suas diferentes formas narrativas, escritas, orais, visuais, multimidiáticas, individuais, coletivas, que as correntes narrativas adquirem também um poder, não apenas de informação e comunicação, mas de formação consciente e autonomizante. (PINE-AU, 2016, p. 12)

No campo educacional, o método biográfico e a pesquisa narrativa começaram a ser utilizados no Brasil principalmente a partir da década de 1980. O crescimento das pesquisas que se valem dessa abordagem relaciona-se, sobretudo, ao caráter formativo que a rememoração de uma história de vida ou a produção de narrativas autobiográficas, em seus variáveis suportes, como

mencionado por Pineau (2016), podem assumir, quando utilizadas em pesquisas com professores.

É nessa perspectiva das contribuições da pesquisa narrativa e do método biográfico para área de formação docente que nossas pesquisas, em geral, assim como as duas que apresentaremos a seguir, mantêm maior aproximação, pelo fato de que, conforme aponta Passeggi (2011, p. 35, tradução nossa), essa abordagem propicia “um processo de investigação-ação-formação”, que se realiza mediante o “coentendimento da pessoa em formação e do formador, no contexto institucional no qual essas narrativas são solicitadas e produzidas.”

Nas duas pesquisas que apresentaremos a seguir, as narrativas surgiram em diferentes formatos: na primeira, como relatos escritos produzidos no contexto de Ateliês Biográficos de Projeto<sup>1</sup>, nos quais os participantes, professores aposentados e professores iniciantes, foram convidados a narrar e refletir conjuntamente sobre suas experiências, construindo conhecimentos sobre o início (amanhecer) e o final (entardecer) da carreira profissional docente; na segunda, em forma de cartas, em que professores alfabetizadores de classes multisseriadas de escolas do campo trocaram correspondências, com a mediação da pesquisadora, sobre as dificuldades e as estratégias de enfrentamento elaboradas para atuar nesse contexto educativo específico.

Nos dois casos, as pesquisadoras estavam implicadas no contexto de pesquisa. No primeiro, temos uma professora iniciante que encontrou na figura do avô e do pai, ambos professores apo-

---

1 Os ateliês biográficos de projetos constituem-se como uma proposta de Delory-Momberger (2006) utilizada como dispositivo de formação de adultos: “O dispositivo aplicado inscreve-se, assim, em uma intencionalidade estritamente formativa. Se os ateliês biográficos visam um efeito transformador, este não se confunde com o efeito de um trabalho introspectivo realizado no contexto de uma psicoterapia. O projeto de si comprometido no trabalho biográfico, no sentido em que o entendemos, desenvolve-se no âmbito da socialização de um relato de vida, que postula uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro: eu disponho da experiência e da competência biográfica que permitem compreender o outro e que me permitem compreender-me por meio do outro. As reconstruções operadas são postas imediatamente como hipóteses no seio de um trabalho coletivo de narração e de objetivação do relato de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 368).

sentados, o apoio que necessitava em seu início de carreira. No segundo, uma professora alfabetizadora que vivenciava as angústias e incertezas do trabalho em uma sala multisseriada de uma escola do campo, e que teve uma experiência significativa com as provocações feitas pela Profa. Dra. Rosaura Soligo no Curso de Formação de Professoras Alfabetizadoras Via Cartas (CformA), ministrado a distância com uma metodologia inovadora, por meio do envio e recebimento de cartas.

Assim, em consonância com a abordagem “investigação-ação-formação”, a preocupação primordial das pesquisadoras foi que as narrativas ou cartas servissem, mais do que instrumento de recolha de dados, como um elemento provocador a quem as escreveu, partindo-se do princípio que esses registros

[...] longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se em verdadeiros processos de descoberta. Esta dimensão heurística permite, a quem escreve, expor as experiências e transformar saberes tácitos em conhecimento (investigação). O narrador, redefinindo-se como aprendiz, reinventa-se (formação). Nesse processo hermenêutico de permanente interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação). É nesse sentido que pode falar de investigação-ação-formação. (PASSEGGI, 2011, p. 35)

Nesse sentido, não somente o pesquisador acaba atuando como formador, mas também os próprios participantes ou sujeitos da pesquisa, que também investigam, agem e se formam entre si. Entendemos que esse movimento, quando feito por professores, coincide com o que Cochran-Smith e Lytle (1999) chamam de “desprivatização das práticas”. No caso das duas pesquisas que trouxemos nesse texto, essas práticas foram compartilhadas em ateliês ou em forma de cartas, o que compreendemos que guarda um potencial para produzir, pela investigação coletiva, um processo

de elaboração de projetos pessoais de modificação das práticas ou das formas com que os sujeitos percebem as situações narradas.

### **PROFESSOR APOSENTADO COMO FORMADOR DO PROFESSOR INICIANTE: QUANDO O ENTARDECER ENCONTRA O AMANHACER**

A gênese da proposição de uma pesquisa que unisse no mesmo universo investigativo professores iniciantes e aposentados surgiu da escrita de um artigo apresentado em um evento da Universidade Estadual de Campinas, no qual foram utilizadas narrativas de três gerações de educadores: a pesquisadora, professora iniciante com 4 anos de docência, seu avô, professor aposentado há 29 anos, e seu pai, professor aposentado há 4 anos (BORGES, 2017).

Outros dois fatores contribuíram também para a materialização da proposta de pesquisa: a participação da pesquisadora, desde a graduação, no Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), que, entre outros temas, investiga questões ligadas à iniciação à docência, o que ampliou sua compreensão de que aqueles conflitos, inquietações, dúvidas e medos, aliados a um constante sentimento de solidão, ainda que estivesse em um espaço institucional coletivo, que experimentava como professora iniciante, não eram exclusivamente seus; e o fato de que, ao ingressar no Programa Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sua orientadora estava em processo de conclusão do pedido de aposentadoria, sendo as duas pesquisadoras, de quem trazemos aqui as propostas de intervenção, suas últimas orientações no programa. Tinha-se ali, portanto, também uma professora iniciante e uma professora muito próxima da aposentadoria. Coincidência ou sorte histórica?

Como professora iniciante, a pesquisadora se identificava com cada um dos dez aspectos evidenciados por Perrenoud (2002), dos quais destacamos dois:

[...] a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão; [...] geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos. (PERRENOUD, 2002, p. 15)

Frente a esses aspectos, compreendemos que não seria apenas com formações pontuais, promovidas pelas secretarias de educação, que os professores iniciante poderiam encontrar seu lugar, adquirir segurança e apropriar-nos do título conseguido na formação inicial. Um formador eventual, seja um técnico da secretaria, seja o coordenador pedagógico ou um palestrante renomado, por melhor preparado e bem intencionado que esteja, pouco poderia contribuir para minimizar os conflitos internos e externos desse início profissional. Nesses casos específicos, o impacto maior vem da forma como o professor em início de carreira é acolhido por seus pares, ainda que não exclusivamente da mesma instituição, e pela comunidade escolar.

Na outra ponta dessa caminhada profissional, temos os professores aposentados, igualmente deixados na “soleira da porta”, como se não tivessem mais nada a contribuir, apesar dos anos de dedicação. Suas angústias não provêm, assim como as do iniciante, da insegurança sobre o que fazer em sala de aula, sobre como mediar a aprendizagem, mas, exatamente, do fato de que, após anos enfrentando os desafios de descobrir como fazer isso, não será mais preciso fazê-lo:

De repente, num piscar de olhos, aparece a ordem de parar. De repente, os barulhos do âmbito escolar se tornam silenciosos. De repente as dezenas de contatos diários desaparecem. A hora do descanso chegou. O mundo do trabalho terminou. O docente aposentado chega em casa, levando nada mais do que uma mala de experiências pedagógicas e experiências de vida.

E ele (a) se vê obrigado a enfrentar um outro mundo; um mundo da ociosidade, tantas vezes desejado e em tantas outras temido. No primeiro momento, o grito da liberdade soa forte. No segundo momento, a dúvida chega: "onde coloco minha mala de experiências? O que faço com a única coisa que restou do tempo profissional vivido?" (SOUZA; PASSEGGI; VICENTINI, 2013, p. 27)

Assim, surgiu a ideia de unir essas duas pontas, a de início e de chegada, o que resultou em uma dissertação defendida junto ao Profeduc/UEMS (BORGES, 2019). Afinal, o professor aposentado, a partir de um lugar diferenciado, distante, pode entender o processo educativo que o iniciante está vivendo e que ele viveu. Assim, tanto os professores aposentados podem contribuir para a formação dos professores iniciantes, por meio do compartilhamento de seus saberes experienciais acumulados durante os anos de exercício da profissão, como os professores iniciantes também podem contribuir para que os aposentados reflitam e resignifiquem suas vivências e suas percepções sobre a educação escolar.

A metodologia utilizada para a realização desta junção destes profissionais deu-se por meio da realização de três ateliês biográficos, com a produção de narrativas escritas. Foram colocados em um mesmo ambiente três aposentados e quatro iniciantes, com a sugestão de algumas pautas previamente escolhidas, com o objetivo de provocar as conversas, reflexões e, finalmente, a escrita das narrativas. Essas pautas foram: 1º ateliê - erros para além do ensino; 2º ateliê - acertos para além do ensino; 3º ateliê - professores iniciantes e aposentados dão-se as mãos.

Para se minimizar as chances de que os professores iniciantes ficassem intimidados pelos professores aposentados, no sentido de que, por serem experientes, estariam ali para apontarem seus erros, a proposta foi que no primeiro ateliê os aposentados iniciassem narrando as situações que vivenciaram e que, hoje, compreendiam como práticas equivocadas, pois, assim, os ini-

cientes se sentiriam autorizados a expor suas fragilidades. No segundo, seguindo a mesma lógica, os professores iniciantes iniciaram narrando situações em que consideravam que haviam agido acertadamente, apesar da inexperiência, sendo ouvidos e também ouvindo os acertos dos aposentados. Finalizando, iniciantes e aposentados refletiram sobre como essa experiência poderia se tornar uma Proposta de Intervenção a ser acolhida pelas secretarias de educação no intuito de amenizar os conflitos vividos em ambas as fases da carreira docente.

A proposta de intervenção que surgiu desse encontro, com a mediação da pesquisadora, foi a seguinte: o primeiro passo consiste em buscar escolas que possuam professores iniciantes, ou seja, professores com até cinco anos de docência (TARDIF, 2002), e professores que se aposentaram há, no máximo, cinco anos, atuando naquela mesma escola, e que tenham interesse no voluntariado.

Após a busca realizada, será feito um convite a estes professores para que participem de tal ação. Os que forem favoráveis serão cadastrados, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, em um portal online, no qual constará os dados pessoais e campos para fóruns, anexo de artigos e chat. Este portal funcionará como uma rede social, apenas para os professores iniciantes e aposentados envolvidos. O professor aposentado assinará um contrato de trabalho voluntário no qual se colocará à disposição dos professores iniciantes, sem remuneração. Para os professores iniciantes efetivos em período de estágio probatório, as horas destinadas a esta ação poderão contar como curso de formação, possuindo um certificado/declaração assinado pelo professor aposentado ou pela escola. Após o cadastro dos professores, o momento seguinte será de sensibilização ao grupo: um integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), fará a mediação do primeiro ateliê biográfico.

Em encontros com duração e periodicidade previamente acordados entre os envolvidos, os participantes serão convidados a narrar suas experiências com a docência, a fim de refletir sobre suas histórias de vida, ressignificar suas vivências e suscitar novas reflexões.

É aconselhável que este primeiro encontro tenha um tema, com o objetivo de motivar os professores a iniciarem suas narrativas, e poderá ocorrer por um período de duas horas em uma escola ou local destinado pela secretaria. A importância da presença de um membro do grupo de estudos da universidade (mestrando, mestre, doutorando ou doutor) encontra-se, além da relevância da parceria escola-secretaria de educação-universidade, na contribuição de um pesquisador que está familiarizado com a metodologia formativa do ateliê e com o método biográfico. Após esse primeiro ateliê de sensibilização, ocorrerá a formação das duplas, a princípio por escola, em que um iniciante e um aposentado poderão se encontrar quinzenalmente, ou como for mais acessível a ambos, no horário de planejamento do professor iniciante na escola, para refletirem sobre temas referentes às práticas e aos desafios da docência. Os próximos ateliês ocorrerão com um espaço de sessenta dias, nos quais o grupo todo voltará a se encontrar com a mediação de um membro do Grupo de Estudos e poderá também contar com um membro da Secretaria de Educação.

O contato entre as duplas pode ocorrer por meio do portal, no qual a Secretaria terá acesso como administrador, mas o chat será para diálogo entre a dupla, podendo ocorrer fóruns com o grupo todo de forma online.

Em síntese, a proposta de intervenção construída em conjunto com os professores iniciantes e aposentados que participaram da pesquisa prioriza alguns elementos já tratados nesse artigo: os aposentados, aqui atuando como formadores, conhecem a realidade em que atuam os professores iniciantes, valoriza-se a “identidade horizontal” (SOLIGO, 2015), a “desprivatização das

práticas” e “formação de uma rede colaborativa de aprendizagem” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) e vale-se da potencialidade do método biográfico e da pesquisa narrativa para propiciar um processo de “investigação-ação-formação” (PASSEGGI, 2011).

### **O FORMADOR NAS LINHAS DE UMA CARTA: REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM SALAS MULTISSERIADAS DE ESCOLAS DO CAMPO**

A proposta de realizar uma pesquisa com professores alfabetizadores que atuavam em classes multisseriadas de escolas do campo utilizando cartas como forma de produção de dados surgiu das inquietudes advindas do trabalho da pesquisadora também como professora alfabetizadora nesse mesmo contexto, bem como de sua participação, como já mencionado, no Curso de Formação de Professoras Alfabetizadoras Via Cartas (CformA), em que a formadora utilizava cartas como forma de diálogo entre os participantes.

Sua hipótese era de que a opção pela carta, um gênero textual bastante conhecido e popular, aliada ao uso de pseudônimos pelos participantes, traria um contexto de férteis narrativas. No entanto, ainda que a pesquisadora tenha visitado as duas escolas, explicado como seriam os procedimentos da pesquisa, conversado presencialmente com os seis professores e obtido os aceites, as cartas demoravam a chegar. Entre os entraves que dificultaram esse processo, ressalta-se o fato de que as escolas municipais do campo ligadas à Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS são poucas e estão em regiões longínquas, locais em que a tecnologia chega aos poucos e ainda não invadiu totalmente a vida desses moradores. Assim, a correspondência que poderia ter sido via e-mail, assim como foi no referido curso, precisou ser feita à moda antiga: cartas manuscritas, enviadas pelos Correios em envelopes nos quais ela já havia colocado os selos.

Essa estratégia rendeu algumas respostas, todavia as narrativas eram curtas, apressadas, sem essência de suas histórias de vida. O que se recebia em abundância eram desculpas nomeadas por falta de tempo, afazeres burocráticos da escola, internet ruim, diários, provas, final de bimestre, etc.

Mesmo com dificuldades pontuais na escrita, os primeiros dados já apontavam que esses professores e professoras enfrentavam uma série de dificuldades, como, por exemplo, usar a heterogeneidade encontrada nas salas multisseriadas como recurso para promover interações colaborativas, conviver com o isolamento e a falta de diálogo com os pares, com a ausência de acompanhamento de um coordenador pedagógico, poucas políticas públicas especificamente voltadas para aquela realidade, falta de investimentos e ausência de referencial específico da Educação do Campo. Todos os sujeitos revelaram, ainda, que não tiveram acesso a uma formação inicial que lhes fornecesse o conhecimento necessário para atuar em classes multisseriadas, tampouco alguma formação continuada com esse enfoque, pois as promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) eram voltadas para o contexto urbano.

No decorrer da investigação, foi constatado que o mais difícil não seria resolver o problema de envio das cartas, mas convencer as professoras e professores colaboradores que o que eles e elas tinham a dizer era importante. O elo de cumplicidade começou a se estabelecer quando se optou pelo uso de excertos dos próprios sujeitos nas cartas enviadas pela pesquisadora. Os *textos tessituras*, conforme termo utilizado por Severino (2009), constituíram-se como um texto que mobilizava e incentivava a escrita de outros textos. Para alguns deu certo, e suas narrativas cresceram, ganharam forma e permitiram responder aos questionamentos da pesquisa, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Escrever as cartas me permitiu parar e pensar sobre o meu fazer em sala. Muitas vezes na correria do trabalho,

não conseguimos parar, rever o que fizemos, analisar o que deu certo e o que poderia ter sido diferente. (Professora Oiti<sup>2</sup>, 2018)

As cartas auxiliaram na minha reflexão e me ajudaram muito, pois tive o cuidado de tentar aqui expor o que acontece no decorrer da prática educacional na área rural, suas dificuldades ao longo do processo de alfabetizar. (Professora Manacá da Serra, 2018)

As narrativas dessas professoras convergem para uma experiência com escrita e evidenciam relações reflexivas. As demais cartas, que pelo espaço desse texto não é possível trazer com maiores detalhes, também trouxeram elementos que mostram que é possível alfabetizar em contexto multisseriado, que é possível refletir sobre a prática por meio da escrita, e que o fazer docente tem a necessidade de um espaço para interlocuções.

As cartas contam muito mais do que está escrito: contam de como esses professores e professoras resignificaram seus conhecimentos e sua prática, de como se permitiram ver-se como alguém que tinha, sim, algo relevante a contar, o que ficou muito evidente quando a pesquisadora recebeu um convite da Semed para divulgar os dados da pesquisa, que ainda eram parciais, em um auditório no qual os sujeitos da pesquisa também estavam presentes. Esse momento rendeu um posfácio à dissertação, texto no qual é narrado o contato com os colaboradores, a percepção de que demonstravam um sentimento de pertencimento e valorização, pois suas narrativas não foram violadas, suas vozes estavam sendo ecoadas e seus dizeres poderiam se materializar em uma futura proposta de formação para educação do campo, podendo servir de subsídios para outros professores e professoras.

De fato, os principais resultados da pesquisa foram o hùmus da proposta de intervenção, que foi pensada em um formato que, por meio das cartas temáticas, enfatizasse a escrita reflexiva

---

2 Os professores escolheram como pseudônimos nomes de árvores ou plantas.

e a aprendizagem colaborativa, reconhecendo os professores e professoras do campo como “[...] produtores de conhecimento, inventores de estratégias de alfabetização com base no estudo reflexivo” (NÓVOA, 2014, p. 76).

A metodologia da pesquisa ajudou a compor uma proposta de intervenção permeada pela assertiva de que os professores do campo poderiam aprofundar o seu conhecimento para a docência em salas multisseriadas ao narrarem sobre temas elencados por eles e seus pares, escrevendo sem obrigatoriedade, em um formato aberto e on-line. Assim, com a assessoria de duas professoras, Profa. Dra. Rosaura Soligo e Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, foi criado um site com a intenção de promover e compartilhar essas narrativas, abrindo espaço para que outros professores que queiram e tenham a necessidade de aderir a esse processo reflexivo também compartilhem suas cartas.

Tanto a pesquisa como a proposta de intervenção retornaram aos seus interlocutores, ou seja, os sujeitos e a Secretaria Municipal de Educação tiveram contato com os dados. A divulgação permeou dois momentos distintos, um durante a pesquisa, já mencionado, e outro *a posteriori*, feito aos integrantes da Divisão de Educação e Diversidade, que se comprometeram a repensar as formações continuadas, imprimindo um caráter mais específico para esses professores e professoras com base no texto da proposta. Relataram, ainda, que o atendimento a esse público tornava-se complexo devido aos professores de área rural serem a minoria na rede de ensino, e que reconheciam que a tendência era, nas formações, priorizar o grupo maior, ou seja, dos professores que atuavam no contexto urbano e em classes seriadas. Percebe-se, assim, que o fato de os formadores da Semed não conhecerem, em profundidade, a realidade em que atuavam os professores da escola do campo, fazia com que não tivessem se atentado, até o momento, que as formações que promoviam não atendiam as necessidades formativas daquele grupo específico.

A Secretaria Municipal de Educação revelou a intenção de incluir um link do site “Ensinando mais e melhor nas classes multisseriadas”, criado a partir da proposta de intervenção aqui apresentada, em sua página oficial na Internet. Sabemos que isso não significa que o órgão municipal irá desenvolver a proposta, mas demonstra que a produção acadêmica dessa pesquisadora provocou, minimamente, algumas inquietações entre os formadores da secretaria responsáveis pelo segmento da educação do campo.

É relevante esclarecer que o projeto “Ensinando mais e melhor nas classes multisseriadas” tem caráter independente e continuará como um espaço aberto ao diálogo reflexivo dos professores e professoras que experimentaram e compartilharam suas histórias de vida durante a pesquisa. Mas, por hora, a ideia é agregar outros professores e professoras que atuam em escolas do campo ligadas à rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, inserindo-os nesses processos coletivos de reflexão e produção de conhecimento sobre a docência em classes multisseriadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tive o privilégio de não saber quase tudo.  
E isso explica o resto.*  
(MANUEL DE BARROS, 2010)

A constituição de processos formativos a partir da criação de espaços colaborativos de estudo, pesquisa e produção de conhecimento sobre a docência implica compreender, como poeticamente diz Manoel de Barros, que é um privilégio não saber “quase tudo”, pois colocar-se no papel de aprendiz traz a possibilidade de se manter em um estado constante de investimento pessoal no desenvolvimento profissional, seja como docente, seja como aquele que, institucionalmente, atua como formador.

Na perspectiva da “investigação-ação-formação” (PASSEGGI, 2011), considera-se que os conhecimentos necessários ao exercí-

cio profissional da docência não podem simplesmente ser apresentados como algo pronto e acabado, prescritivo e vertical, que caberia ao formador tornar acessível aos professores, vistos como consumidores, receptores e reprodutores das orientações levadas a eles em oficinas, palestras ou reuniões de formação continuada.

Seja no início da carreira, seja atuando em situações muito específicas, como as escolas do campo, ou em outros contextos de trabalho, os professores aprendem mais sobre sua profissão quando encontram espaço para serem ouvidos, além de ouvir, quando podem expor, a quem compreende e conhece as realidades cotidianas que vivenciam, as inquietações, problemas e desafios que enfrentam, bem como as soluções, ainda que provisórias, que conseguem elaborar para vencê-los.

Porém, para tirarem do âmbito do privado suas práticas, ou seja, “desprivatizá-las” (COCHRAN-SMITH, LYTLE, 1999), expondo-as para que sejam objeto de análise em um grupo, é preciso que haja um ambiente favorável, um clima de confiança, colaboração e empatia, o que implica a constituição de “identidades horizontais” (SOLIGO, 2015) em redes colaborativas de aprendizagem, nas quais o formador atue como um mediador das discussões, aquele que, por possuir uma visão mais ampla das situações pontuais narradas pelos professores, pode facilitar a elaboração de projetos pessoais e coletivos de busca por conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes.

## REFERÊNCIAS

ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BORGES, Viviany Gonçalves Lino. Três gerações de educadores e seus olhares à luz das narrativas. *In*: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 8, Campinas, SP, 25-28 jul. 2017. **Anais...**, Campinas, SP, 2017.

BORGES, Viviany Gonçalves Lino. **Saberes que se entrelaçam em busca da constituição docente**: quando o entardecer inspira um novo amanhecer. Orientadora: Eliane Greice Davanço Nogueira. 2019. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande/MS, 2019.

CORREIA, José Alberto, LOPES, Amália; FELGUEIRAS, Margarida Louro. Análise de necessidades na formação profissional de professores. *In*: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (Org.). **Formação de professores**: da racionalidade instrumental à ação comunicacional. Porto: Edições Asa, 1999. p. 3-18.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2014.

NÓVOA, Antonio. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Colombia, v. 23, n. 61, set./dez. 2011.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINEAU, Gaston. Narrativas autobioformativas. *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-15

SOLIGO, Rosaura. Metodologias dialógicas de formação. *In*: PRADO; Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. (Org.) **O teu olhar transforma o meu?** Campinas: FE/UNICAMP, 2015. p. 1034-1049.

SOUZA, E.C.; PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, E. P. P. (Org.). **Pesquisa (Auto) biográfica: Trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



## HISTÓRIAS DE VIDA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS

Alessandra Olivieri Santos  
Emília Cipriano Sanches

*Sim, é preciso assumir riscos. Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos a possibilidade de produzir algo interessante, com significado para nós e para os outros. O que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência*  
(ANTONIO NÓVOA<sup>1</sup>)

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado<sup>2</sup> “A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos”. A problemática da pesquisa surgiu a partir da dificuldade dos professores de expressarem suas ideias e opiniões e na possibilidade de utilizar o PEA<sup>3</sup> como um momento de formação que oferecesse oportunidades de aprendizagem e reflexão das práticas pedagógicas e teorias que possibilitassem o aprimoramento do trabalho com os educandos.

1 (NÓVOA, 2015, p. 15).

2 SANTOS, Alessandra Olivieri. **A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos**. 2018. 127 f. Trabalho final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21486>

3 Projeto Especial de Ação

Dentro dessa perspectiva, é preciso reconhecer os saberes que os professores possuem, ajudando-os a desenvolver a autonomia de pensamento e a valorização das experiências e conhecimentos que construíram ao longo do percurso, além da autoestima, do profissionalismo e da valorização da carreira. Enquanto coordenadora pedagógica, percebi a necessidade de criar um projeto ou um planejamento que contemplasse as necessidades de cada professor, pensando também no coletivo, nos projetos institucionais, nas crianças e bebês que estão no CEI<sup>4</sup>, nas características e nas necessidades da comunidade do entorno e nos demais profissionais que constituem a instituição educativa.

O educador da infância precisa ter consciência da sua importância e do quanto seus conhecimentos são significativos para a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Para isso, é fundamental a construção colaborativa de uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento profissional contínuo de cada professor, individual e coletivamente.

A pesquisa baseou-se em estudos que, a médio e longo prazos, pudessem contribuir para a melhoria da formação do profissional que atua na Educação Infantil, especificamente no CEI, aprimorando a qualidade do serviço prestado e o desenvolvimento de bebês e crianças na Primeira Infância. Nessa perspectiva, ao expor propostas de formação continuada no Centro de Educação Infantil, o CP<sup>5</sup> deve considerar as fragilidades da formação inicial e a alta rotatividade de professores, especialmente na região onde o estudo foi realizado, no extremo sul da cidade de São Paulo.

O tempo de formação, no CEI, é pequeno, fragmentado, a rotatividade de professores é frequente, nesse cenário difícil surgiu o questionamento para a pesquisa: Como o CP pode proporcionar, ao professor de Educação Infantil do CEI, uma formação continuada que possibilite seu desenvolvimento profissional e transforme suas práticas pedagógicas, para que CP e professores sejam capazes de

---

4 Centro de Educação Infantil

5 Coordenador Pedagógico

aprimorar as aprendizagens de bebês e crianças? Dando espaços e oportunidades aos docentes para se posicionarem frente à formação continuada, sendo responsáveis pela sua elaboração e pela própria formação.

A pesquisa propôs uma análise da formação continuada no CEI, contribuindo para a formulação de princípios que possam nortear um projeto de formação significativo para os professores, auxiliando-os no desenvolvimento profissional; na ampliação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; escutar a voz dos docentes para que sejam protagonistas do seu desenvolvimento.

A partir dessa perspectiva, o estudo propiciou ao professor de Educação infantil do CEI um exercício reflexivo do seu papel profissional como protagonista da ação docentes; ressignificou com o grupo de professores o espaço de formação, possibilitando aos docentes assumir sua voz e comprometendo-se como esse espaço; construindo uma rede colaborativa de memórias de vida que resultaram em significados para a sua profissão e, por último, construindo princípios norteadores para um projeto de formação.

Para uma formação continuada de qualidade, que segundo Imbernón (2011) deve ser uma formação que pretende obter um profissional que seja um agente de mudança, individual e coletiva e que saiba o que deve fazer e como fazer, capaz de transformar as práticas pedagógicas, é fundamental que os educadores acreditem no seu propósito, na sua contribuição para o desenvolvimento profissional, onde o educador se coloque como um sujeito aprendiz e como protagonista do seu processo formativo, caso o contrário, está fadada ao fracasso.

O estudo auxiliou a promoção de um projeto de formação compartilhada e proporcionou um desenvolvimento profissional capaz de mudar práticas e melhorar o processo de ensino-aprendizagem de bebês e crianças, dando voz aos educadores da infância.

## FORMAÇÃO CONTINUADA

Para Imbernón (2009), o papel da formação continuada é criar espaços onde os professores tenham voz e possam desenvolver processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colaborativos, atitudinais e emocionais.

Para que o CEI crie espaços formativos não é necessário apenas uma legislação que oriente, mas se faz imprescindível que a profissão docente e as instituições educativas mudem radicalmente, educando para uma sociedade mais democrática e participativa, onde alunos e educadores têm voz e vez.

É preciso que o docente renove e transforme seu papel profissional, para isso, ele deve ter autonomia, ser capaz de tomar decisões frente aos problemas da prática pedagógica no contexto em que atua. “É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

O profissional da Educação deve se converter em um profissional que participa ativa e criticamente do processo de mudança, a partir de seu contexto (IMBERNÓN, 2011), mas não adiante ter essa premissa disseminada pela literatura/teoria, se na prática essa participação não acontece, nem surgem propostas inovadoras de formação continuada que coloque o docente no centro da discussão.

Para que o professor se integre e interaja com a formação continuada e com seus pares, ele precisa ver significado nessa formação, precisa colaborar com a construção do PEA, precisa ser ouvido; suas ideias, opiniões, conhecimentos, devem ser considerados por todo o grupo que participa e constrói a formação – gestores e docentes.

Pensando no docente como construtor e responsável pelo PEA, deve-se deixar de lado a ideia que a formação é atualização e, “adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN,

2011, p. 51). O professor precisa participar da sua formação e refletir sobre a sua prática: “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 19).

Mudar as práticas educativas dentro do CEI e de outras instituições educativas só será possível se a formação continuada oferecer aos professores espaço para construir sua identidade profissional, conhecimento e se forem valorizados profissionalmente.

Segundo Imbernón (2009), somente quando enxergarmos que o programa formativo e as possíveis mudanças de práticas que lhe são oferecidas repercutem na aprendizagem de seus estudantes, é que os professores mudam suas crenças e atitudes de forma significativa, vendo a formação como um benefício individual e coletivo.

## O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Cabe ao CP organizar a formação e incentivar os docentes a serem participativos e responsáveis pela sua formação.

[...] o(a) formador(a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou de pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O(a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. Apenas quando o (a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa. (IMBERNÓN, 2009, p. 105)

O CP tem o papel de auxiliar os professores a refletirem sobre a formação da qual precisam e os docentes devem interagir com seus pares, expor situações problemáticas que enfrentam, ouvir seus pares, criando uma rede de colaboração, tendo como metas: o aperfeiçoamento do trabalho docente, a cultura do trabalho de colaboração e o compartilhamento entre professores e entre professores e CP, alcançando a melhoria da qualidade do atendimento de bebês e crianças no CEI.

Segundo Santos e Placco (2016, p. 89) o planejamento da formação tem de ser decidido com o coletivo de professores. “[...] a metodologia a ser seguida nos encontros de formação e a organização dos encontros devem ter atenção especial dos CPs para priorizar o protagonismo docente.” Ainda, conforme as duas autoras, os professores ao perceberem suas necessidades contempladas no projeto de formação, enxergaram a significância na construção colaborativa do projeto e, assim, tornam-se coautores com o CP. Gouveia e Placco (2015) defendem uma rotina em que o papel de formador do CP se evidencia e que ajude os professores e qualifiquem o seu trabalho: reuniões coletivas como espaços privilegiados para a reflexão sobre a prática pedagógica; observação/acompanhamento do trabalho do professor, momento em que o CP se constitui em parceiro do trabalho docente; planejar os encontros de formação com os professores; momento de estudo e autoformação do CP.

Manter o foco do CP na formação continuada do docente é imprescindível para que o CEI aprofunde os conhecimentos teóricos dos professores aliados à prática, visando à construção de um projeto de formação compartilhada e adequado ao contexto.

## HISTÓRIAS DE VIDA

Os ateliês biográficos trouxeram para este estudo um procedimento que permitiu às participantes lembrarem e reelaborarem suas histórias de vida. As narrativas proporcionaram às profes-

ras o desafio de serem responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, permitindo repensar sua trajetória, refletindo sobre suas escolhas, suas práticas pedagógicas, seus desejos para a continuidade da carreira.

Tendo como referenciais Josso (2004) e Delory-Momberger (2006), as narrativas de vida uniram passado, presente e futuro de cada uma das participantes, em uma trajetória de resgate – profissional e pessoal – aliada ao caminho que cada uma seguiu em sua carreira e a construção de um projeto de si, projetando para o futuro seus anseios, desejos e sonhos.

Esse projeto de si primordial não deve ser compreendido como uma construção consciente, que visa imediatamente realizações concretas, mas como um empurrão em direção à frente, uma orientação em direção ao futuro, constitutiva do ser. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364)

Para Josso (2004) e Delory-Momberger (2006) a narração é orientada pela reconstituição de experiências significativas para explicar e compreender o que as pessoas se tornaram, no que diz respeito às suas competências, intenções, escolhas de vida e ideias; aos seus recursos, valores e projetos; e sobre elas próprias e o meio humano e natural em que estão inseridas.

O importante ao utilizar as narrativas de vida é permitir que o professor possa pensar em toda a sua trajetória profissional, resgatando o sentido que tem para si, ao mesmo tempo, em que possibilita a reapropriação dessa história. Para Delory-Momberger (2006) as formações pelas histórias de vida têm como hipótese que há uma história e essa tem sentido, ou seja, a história de vida já possui o seu lugar e a formação continuada possibilita o reencontro com essa história, tornando o professor sujeito de sua trajetória.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em

nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevem num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2004, p. 25)

Ao escolher as narrativas de vida como método de pesquisa, permitiu-se às docentes pensarem em suas experiências pessoais e profissionais e em suas demandas formativas. Ao mesmo tempo, o pesquisador pode colaborar com elas na construção de um projeto que atendesse aos desejos coletivos e individuais dos participantes.

Segundo Josso (2004), para o formador, as narrativas de vida permitem a articulação das demandas formativas com as exigências coletivas, sendo que o essencial do trabalho do formador, nesta pesquisa-formação, reside na formulação de questões que permitam a cada participante colocar em movimento o seu próprio questionamento. As narrativas geram reflexão e criam terreno propício às tomadas de decisões.

O ateliê biográfico propiciou às professoras pensar e repensar sua formação, carreira, identidade profissional e permitindo a projeção de suas expectativas e metas para o seu futuro na profissão.

O trabalho biográfico é, sem dúvida, um dos meios à nossa disposição para nos manter em contato com a nossa totalidade e para evitar que sejamos perturbados pelos modos ou as propriedades estabelecidas por outros, encorajar uma presença refletida nas atividades que fazemos ou empreendemos e desenvolver um distanciamento crítico em relação às convicções que nos servem de sinais/referências nas nossas orientações, nas nossas formas de pensar e de trabalhar. (JOSSO, 2004, p. 136)

Quando se pensa em refletir, em pensar na própria formação e nas tomadas de decisões sobre seus caminhos na docência, as histórias de vida situam-se ao lado do processo global de mudança

da pessoa e da relação do formando com o saber e a formação (DELORY-MOMBERGER, 2006). As narrativas de vida ofereceram ao professor uma reflexão para compreender a si mesmo em seu ambiente social, histórico e profissional. E é esse o papel da formação continuada, permitir que o profissional tome decisões a partir de suas convicções, valores, experiências, participando do seu processo formativo, fazendo escolhas, posicionando-se frente às políticas públicas e às demandas pedagógicas, refletindo sobre suas práticas e projetando seu futuro profissional.

### AS NARRATIVAS DE VIDA COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO

As narrativas de vida trouxeram a possibilidade de compreender e interpretar as trajetórias das professoras, suas dúvidas, seus interesses e medos no contexto do seu trabalho como professor de Educação Infantil em um CEI. As docentes tiveram a oportunidade de rever seus caminhos, de pensar em suas escolhas, de pensar no futuro da profissão, sem deixar de refletir sobre a formação continuada. Os ateliês biográficos levaram a produzir outro conhecimento dessas docentes, mais adequados para compreendê-las como pessoas e profissionais, e mais útil para descrever e mudar as práticas educativas (NÓVOA, 2000).

A análise de dados foi realizada a partir dos relatos de vida orais e escritos e as mandalas confeccionadas pelos sujeitos da pesquisa, sendo que tais imagens representaram toda a trajetória das docentes e o que projetam para o futuro, proporcionaram um autoconhecimento que, de acordo com Josso (2004, p. 60) “poderá inaugurar a emergência de um *eu* mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. Esses são os objetivos formativos da abordagem história de vida”.

As histórias de vida possibilitaram entender quem é o professor que atua na Educação Infantil, quais são os seus desejos, o que espera para o futuro, permitindo que os sujeitos refletissem sobre

a profissão, a (des)valorização docente, as práticas pedagógicas, a formação continuada, sobre a oportunidade de serem ouvidos. E a escuta de suas vozes as auxiliou a construir colaborativamente um projeto de formação baseado nas necessidades dos professores.

Ao olharmos para as mandalas e refletirmos sobre o que expressam, vimos que há um docente que define o EU como centro da imagem, pois foi o sonho de ser professora que norteou sua vida; outro professor colocou a CARREIRA como centro de sua mandala, uma vez que não pensava em ser docente, mas escolheu a profissão e não se arrependeu.

A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL surge como centro de outra mandala, pois a docente que a desenhou sente-se realizado profissionalmente. A FAMÍLIA é o centro de outro desenho. Para essa professora, a família a impulsionou para a carreira docente, que sempre foi seu sonho. DÚVIDA é o centro da quinta mandala, pois os relatos dessa profissional exprimem medo e insegurança em relação ao magistério. Apenas uma mandala surge sem nada no centro, o que refletiu a dificuldade dessa profissional em equilibrar a carreira e a vida pessoal.

Conhecer esses docentes de maneira mais profunda aprimorou a formação continuada e contribui para o desenvolvimento profissional de todos, o que corroborou para a harmonia e o comprometimento do grupo.

“Os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à acção presente” (NÓVOA, 1992, p. 29). A partir dos escritos, das verbalizações e das mandalas, encontramos nessas professoras da infância a vontade de continuar a fazer a diferença para bebês e crianças do CEI.



que permite lançar âncoras socioculturais, relacionais, territoriais, reais ou imaginárias.

Quanto mais confiança tenho em mim e no meu meio, mais os meus projetos se desenvolvem, se multiplicam, criam outros, aumentando a minha confiança. Quanto menos tenho confiança em mim e no meu meio, menos segurança e imaginação adquiero para encontrar sinergias e mais a minha confiança diminui. (JOSSO, 2004, p. 254)

A mandala que abre este item demonstra, com clareza, como a professora se sente confiante para continuar sua trajetória profissional como docente, projetando para o futuro, o desejo de cursar outra licenciatura.

Ao colocarem seus projetos de vida na área da Educação por comodidade, segurança, escolha, desejo, identidade, percebe-se que estão comprometidas tanto com a Educação quanto com a Formação, demonstrando interesse em ampliar seus saberes nessa área, proporcionando um caminho que dê mais qualidade à Educação e estabelecendo um procedimento formativo que relacione passado e futuro (DELORY- MOMBARGER, 2006), dando equilíbrio e posicionamento ao presente.



por questões diversas. A Educação nem sempre foi uma escolha, apareceu como uma alternativa possível e se tornou um percurso profissional de realizações e de desenvolvimento, uma trajetória que apresentou dificuldades, mas externou avanços.

- Carreira



Fonte: mandala produzida nos encontros dos ateliés biográficos

Segundo Huberman (2000), o desenvolvimento de uma carreira é um processo. Para esse autor, o ciclo de vida profissional passa por diferentes fases: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, o pôr-se em questão, a serenidade e o distanciamento afetivo, o conservantismo e as lamentações e, por fim, o recuo e a interiorização no final da carreira profissional.

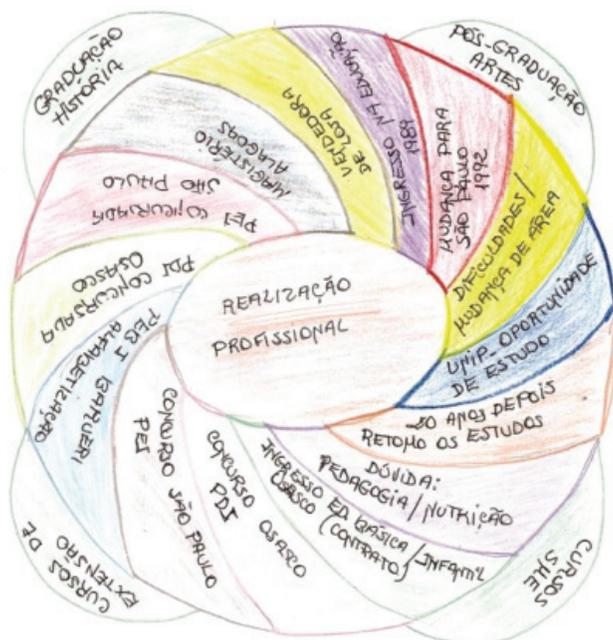
Fiz o magistério porque na época era a única opção também (Professora Rachel).

Eu resolvi fazer magistério porque eu queria fazer um curso profissionalizante (Professora Cora).

Primeiro eu não queria trabalhar com criança [...] Meu sonho mesmo era ser professora de Educação Física (Professora Clarice).

Como se vê nos registros biográficos, nem sempre a escolha profissional foi fácil, mas significou eliminar outras possibilidades (HUBERMAN, 2000). As educadoras ingressaram na profissão docente pelo desejo de ser professora, por ser a única opção, por dúvida, mas nenhuma escolheu ser professora de Educação Infantil. Para todas, a educação surgiu como uma alternativa.

### • Realização Profissional



Fonte: mandala produzida nos encontros dos ateliês biográficos

Os relatos de vida e as mandalas atestaram que as professoras se sentem realizadas com suas escolhas; estão em momentos diferentes da carreira, algumas amam atuar na Educação Infantil e não desejam mudar de área.

A estabilidade de um emprego público, o horário de trabalho, o carinho pelas crianças e a segurança são motivos que comprovaram a realização profissional.

Não pretendo mudar de área. Penso em fazer uma pós-graduação em Educação Infantil (Professora Lygia).  
No momento me sinto feliz e realizada com a Educação Infantil (Professora Rachel).

A realização verbalizada pelas professoras não revelou estarem contentes com tudo que as rodeia, mas retratou sentirem-se pertencentes a um grupo, o que contribui de forma significativa para a realização profissional.



Fonte: mandala produzida nos encontros dos ateliês biográficos



A formação continuada na Educação Infantil deve fazer os professores avançarem na profissão, pensarem e refletirem a partir de diferentes temas, construindo novas práticas com bebês e crianças.

Ao pensar na formação continuada por meio das narrativas/histórias de vida, foi possível refletir sobre uma formação que desse conta de atender às necessidades individuais e coletivas.

Josso (2004) estabelece que as narrativas de vida que ouvimos, lemos e trabalhamos com seus autores nos dão acesso às dimensões do sensível, da afetividade e do imaginário, dimensões caras ao processo educativo, essenciais para que a aprendizagem ocorra, seja entre professores e alunos ou entre formadores e professores.

As histórias de vida possibilitaram às professoras perceber a importância de serem protagonistas, de serem responsáveis pela formação, de construírem um percurso profissional, sabendo que valores, crenças e formação caminham juntos e são indissociáveis.

As professoras trouxeram aspectos importantes sobre a formação. A mandala que ilustra a formação reflete o quanto a professora pensou sobre a busca por novos saberes e novos caminhos, embora demonstrasse dúvidas sobre suas escolhas, a educação é o elo entre todas elas.

As histórias de vida propiciaram uma visão mais profunda do ser professor, proporcionando um desenvolvimento profissional significativo; porém, a formação por si só consegue pouco se não estiver aliada a mudanças de contexto, organização, gestão e relações de poder entre os professores. O tão mencionado desenvolvimento profissional não recai apenas na formação, mas em diversos componentes que se dão conjuntamente na prática de trabalho de ensino (IMBERNÓN, 2009).

## PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UM PROJETO DE FORMAÇÃO

Pensar em um projeto de formação continuada para professores de Educação Infantil, levando em consideração seus interesses e suas necessidades formativas, pensando no contexto em que atuam e na comunidade escolar é uma tarefa difícil. Por isso, foi tão importante conhecer as professoras da instituição mais profundamente por meio das histórias de vida.

Ao relatar suas histórias de vida, as seis docentes resgataram suas memórias, suas trajetórias pessoal e profissional, lembraram fatos, pessoas, situações relevantes para a escolha da carreira e para sua continuidade, permitindo a interação entre as professoras e a criação de um ambiente mais harmônico e afetivo entre elas.

Dentro desse processo, um projeto de formação continuada deve desconstruir a ideia de que o formador/coordenador pedagógico é o único responsável pela formação. Ele deve ser o par avançado, aquele que auxilia os docentes na busca e na investigação de saberes para a elaboração de práticas pedagógicas, na mudança de paradigmas, na elaboração de uma formação que seja significativa para os professores e que oportunize o desenvolvimento profissional no cotidiano da instituição.

Segundo Nóvoa (2009), devemos construir propostas formativas que nos façam sair desse círculo vicioso e que nos ajudem a definir o futuro da formação dos professores. Para Imbernón (2009), precisamos analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que deve ser construído de novo ou o que deve ser reconstruído sobre o velho. Por esses motivos, o estudo não construiu um projeto, mas abriu a possibilidade de uma reflexão sobre os princípios norteadores que pudessem contribuir para a elaboração de um projeto de formação compartilhada.

- **Protagonismo docente**

Para que o professor se desenvolva, por meio da prática ou da teoria, ele precisa ter espaço para tomar decisões, para ser protagonista. E para ser protagonista, deve aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social (IMBERNÓN, 2009).

- **Relação tempo e espaço**

O CEI deve ser um local que ofereça aos bebês e crianças condições para se emocionarem, pensarem, imaginarem. Isto só ocorre quando o professor organiza os espaços e os tempos, além de oferecer materiais diversos. Organizar tempos e espaços requer planejamento, comprometimento, diálogo e interação entre professor e bebês/crianças, garantindo que todo o processo de aprendizagem aconteça para todos os atores envolvidos.

- **Intencionalidade no fazer**

Ao pensar na intencionalidade do fazer, devemos pensar no planejamento das atividades. Os professores de Educação Infantil do CEI, para serem protagonistas, necessitam ter intencionalidade no fazer, ou seja, precisam observar, registrar, documentar, ter clareza de seus objetivos, ter conhecimento. Planejar apenas com o intuito de cumprir tarefa não demonstra intenção do fazer. Ao mostrar sua intencionalidade, o professor legitima seus saberes, produz conhecimento e valoriza sua profissão.

- **Reconhecimento dos saberes**

Os docentes precisam ser sujeitos ativos, protagonistas de seu fazer, produtores de saberes específicos do seu trabalho e, reconhecer seus saberes e colocá-los em prática, é uma forma de valorizar-se enquanto professor e, conseqüentemente, valorizar a profissão docente. Reconhecer e legitimar seus saberes é essencial para esta valorização, dando ao professor, especialmente ao professor de Educação Infantil, o reconhecimento que ele merece. Na

perspectiva do reconhecimento do saber, Tardif (2014) afirma que a formação dos professores deve ser baseada nos conhecimentos específicos da profissão, identificando que os professores são sujeitos de conhecimento, tendo o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional.

- **Significado da profissão**

Para que a profissão docente tenha significado para aqueles que a praticam, deve haver valorização desse profissional. Desvalorizando a profissão docente, desvaloriza-se todos os envolvidos nela. Somente com a valorização da profissão, o significado dela será ampliado e dará ao educador da Infância a valia que ele merece.

A colocação desses princípios é fundamental para a organização de um projeto de formação continuada; podendo garantir, para o professor de Educação Infantil, subsídios teóricos e práticos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional e a busca pelos conhecimentos necessários para a evolução de práticas pedagógicas, proporcionado a todos os envolvidos uma aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral de todos os atores do CEI e para a qualidade de Educação Infantil.

Segundo Nóvoa (2009), ser professor é compreender os sentidos da Instituição escolar, integrar-se na profissão, aprender com os colegas mais experientes; é na escola e no diálogo com outros docentes que se aprende a profissão.

A formação continuada tem papel fundamental para a constituição do espaço de aprendizagem, de trocas de experiências e compartilhamento, aprimorando o desenvolvimento profissional de todos os educadores envolvidos.



pedagógicas, atitudes, relações e interações com os bebês e as crianças.

Os ateliês biográficos proporcionaram colaboração, compartilhamento de experiências e saberes, resgatando o valor do grupo e da coletividade; proporcionaram a união do grupo, uma percepção de que cada uma é mais do que professora, é um ser humano que tem família, sonhos e desejos. Juntas constroem cotidianamente uma Educação Infantil possível, na qual crianças podem se desenvolver, assim como as professoras nas relações e nas interações.

As histórias de vida construíram uma rede colaborativa de memórias, trouxeram significados para a valorização e o entendimento da profissão, ressignificando o espaço de formação permanente que deve ser a Escola. Trouxeram para os docentes o direito de ser ouvido, de ter voz e o dever de se comprometer com a sua formação, sendo protagonistas das reflexões sobre suas ações e o papel profissional do professor de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 1ªed. Araraquara: JM Editora, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 69 - 80.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (Org.). Vida de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SANTOS, Alcielle dos; PLACCO, Vera. M. N. de S. O itinerário metodológico para uma proposta de formação participativa. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2016. p. 85 – 97.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Simone Pannocchia Tahan  
Vera Maria Nigro de Souza Placco

[...] enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação.

Maria da Conceição Passeggi (2016)

Este artigo é uma síntese do percurso metodológico e dos resultados obtidos em uma pesquisa-formação desenvolvida no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação - Formação de Formadores - na PUC-SP<sup>1</sup> - Mestrado Profissional, que utiliza, como dispositivos de formação, narrativas de experiências de coordenadores pedagógicos de diferentes segmentos da escolaridade básica (Ensinos Fundamental I e Médio), orientada pela Dr<sup>a</sup>. Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Nigro Souza Placco.

Os disparadores para que este estudo se desenvolvesse pautaram-se em duas questões centrais: Existe uma relação entre a história de vida e a constituição profissional do coordenador

1 Dissertação defendida em 24/05/2019 por TAHAN, S., intitulada “Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação”.

pedagógico? Como possibilitar que esse profissional sinta-se autor de seu processo de aprendizagem e possa fazer escolhas em seu percurso de aprendiz ao longo da vida? Essas questões derivam-se da ideia proposta por Nóvoa (2013, p. 15), da inseparabilidade entre pessoa e profissional. Nessa perspectiva, o autor afirma:

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal

Nesse sentido, essa pesquisa-formação considera o ingresso da dimensão pessoal no processo de formação e possibilita ao coordenador não só a autoria de sua aprendizagem, mas também o empoderamento para que ele possa escolher os próximos caminhos e retornar algumas vezes ou mudar a rota, se assim preferir. Dessa forma, o propósito deste trabalho é identificar quais experiências vivenciadas pelo coordenador pedagógico, em um grupo reflexivo, contribuem para a sua atuação enquanto formador de professores.

Para se chegar a esse objetivo, foram explicitadas três ações fundamentais: identificar o que narram os coordenadores pedagógicos em relação à sua experiência pessoal e profissional, do ponto de vista da formação e da atuação; explicitar, por meio das narrativas, as aprendizagens vivenciadas em sua trajetória profissional e, por fim, identificar quais aprendizagens os coordenadores sinalizam como sendo desencadeadas pela experiência formadora no grupo reflexivo.

O escopo teórico utilizado tem sua sustentação em três pilares (considerando essa divisão apenas para proporcionar uma melhor compreensão ao leitor): características da aprendizagem do adulto professor (PLACCO e SOUZA, 2006); atribuições do coordenador pedagógico (PLACCO E ALMEIDA, 2009, 2015, 2017); princípios

epistemológicos e métodos da pesquisa (auto)biográfica (FERRAROTI, 2014; NÓVOA, 2013, 2014; PASSEGGI, 2011, 2016; SOUZA, 2006, 2014; PASSEGGI E SOUZA, 2017; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2011, 2012; JOSSO, 2008, 2010, 2014).

Este estudo considerou a atribuição de formação de professores como o foco do trabalho do coordenador pedagógico. Sendo assim, o coordenador atua em vários momentos como professor/parceiro no processo de aprendizagem dos docentes com quem partilha saberes. Partimos da premissa de que a aprendizagem do adulto professor apresenta características específicas, como destacam Placco e Souza (2006), ao evidenciar os papéis ocupados pela memória, pela metacognição, pela afetividade, pela subjetividade e pelo contexto, em seus processos de aprendizagem. Aliado a esses princípios, a pesquisa agregou o conceito de formação proposto por Josso (2010, p. 83), que relaciona a formação à ideia de movimento. A autora faz uma analogia entre o processo de formação e a ação de caminhar. Afirma que se trata de uma atividade em que o sujeito empreenderá idas e vindas; escolherá diferentes itinerários; fará paradas, por vezes longas, por vezes não; fará inventário da sua própria bagagem; lembrará seus sonhos; identificará cicatrizes dos incidentes de percurso e, por fim, terá condições de descrever suas atitudes interiores e seus comportamentos. Assim sendo, “ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2010, p. 84).

Para uma compreensão mais ampla dos resultados desta pesquisa-formação, são explicitados, a seguir, três momentos distintos: o primeiro deles, relacionado ao contexto, aos participantes e ao desenvolvimento das sessões; o segundo, relacionado à análise e resultados e, por fim, as considerações e aprendizagens construídas pelos coordenadores e pela pesquisadora, durante o processo de pesquisa.

## COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA AÇÃO: ATORES E APRENDIZES EM MOVIMENTO

Uma escola da rede privada de ensino, situada na Grande São Paulo, foi o cenário escolhido para o desenvolvimento da dissertação, base que engendra este artigo. Uma instituição que atua em todos os segmentos da educação básica e que funciona na cidade há aproximadamente quarenta anos.

Nessa instituição, há coordenadores que atuam diretamente com os professores de cada um dos segmentos. Em um primeiro momento, todos eles foram convidados para que compusessem o grupo de trabalho. Logo na primeira sessão de trabalho, as coordenadoras da educação infantil não conseguiram participar e, por esse motivo, o grupo foi composto por duas coordenadoras do Ensino Fundamental I; um coordenador do Ensino Fundamental II e um coordenador do Ensino Médio.

Foram organizadas oito sessões<sup>2</sup> de trabalho com os coordenadores, no ambiente de trabalho deles e em datas previamente agendadas. O espaço em que aconteceram as sessões foi cuidadosamente organizado e preparado para recebê-los. Todos ficaram à volta de uma mesa, proporcionando a interação e a escuta do outro. Essa organização trouxe um clima acolhedor para a construção de vínculos de empatia e de confiança.

As sessões desenvolvidas, com e no grupo reflexivo, foram pautadas em quatro grandes momentos: a construção da narrativa oral; a apresentação da narrativa escrita perante o grupo; a explicitação das adesões e distanciamentos da função de coordenador pedagógico; e, por fim, o levantamento de quais foram as experiências vividas no grupo reflexivo que pudessem ser eleitas como formadoras.

---

2 O termo sessões de trabalho foi inspirado no trabalho desenvolvido por Josso (2010).

Na primeira sessão, foram colocados os objetivos da pesquisa, como seria o seu desenvolvimento e quais os compromissos que todos nós assumiríamos - sigilo, ética, respeito.

As primeiras sessões foram destinadas à escuta das narrativas orais. Essa atividade é denominada por Josso (2010, p. 89) como:

uma atividade de construção, e por vezes de reconstrução das experiências de vida que parecem significativas para compreender como e por que o eu se tornou o que ele pensa caracterizá-lo no momento da abordagem; é a primeira etapa do trabalho biográfico.

As narrativas aconteceram seguindo o comando explicitado a todos na primeira sessão: narrar as experiências significativas na constituição profissional atual do coordenador pedagógico. Além desse comando, outras orientações fizeram parte desse movimento: ao narrar, todos dispunham do tempo que julgassem necessário para a conclusão; todos os participantes poderiam, ao escutar as narrativas, elencar pontos de similaridade e distanciamento em relação à sua própria história; e, após a narrativa concluída, abria-se um espaço para comentários e/ou perguntas sobre algo que não tivesse ficado claro. As narrativas orais foram gravadas, com o consentimento prévio dos participantes, e, ao término de cada sessão, a gravação foi entregue ao coordenador que fez o relato.

Em seguida, cada participante elaborou a sua narrativa escrita e socializou-a com o grupo. A atividade da escrita revelou-se como sendo um momento muito solitário, nas palavras de um dos coordenadores: *a escrita foi um momento de encontro comigo mesmo.*

## FORMAÇÃO: UM PROCESSO DE DESCOBERTA DE SI E DO OUTRO

O *corpus* utilizado para a análise ficou circunscrito às narrativas escritas pelos coordenadores e ao diário de campo<sup>3</sup> da pesquisado-

3 Diário de campo foi o suporte utilizado pela pesquisadora para abarcar as reflexões e aprendizagens derivadas em cada uma das sessões.

ra. A análise interpretativa das narrativas inspirou-se no trabalho desenvolvido por Souza (2004, p. 124), em sua tese de doutorado, *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Conforme proposto por ele, o processo de análise dos dados acontece em três tempos: o primeiro, destinado à compreensão das singularidades e subjetividades individuais (**leitura cruzada**); o segundo, destinado à apreensão dos grandes temas (**leitura temática**); e o terceiro, o destaque dos temas elencados (**leitura interpretativo-compreensiva**). Todo esse processo desencadeou um mergulho nas experiências narradas pelos coordenadores e possibilitou reviver a história narrada oralmente, e depois lida e relida sob o ângulo do pesquisador, que, de posse de todo esse material, encontrou particularidades e histórias (res)significadas.

Após as inúmeras leituras e releituras realizadas, derivaram-se seis unidades temáticas: infância e início da escolaridade; vínculos interpessoais; momentos de ruptura; opção pela profissão docente e função de coordenador. Essa definição das unidades temáticas foi apenas uma das possibilidades existentes; outras tantas também seriam possíveis. A derivação relacionou-se à história estabelecida entre pesquisadora e coordenadores, bem como ao contexto e temporalidade em que este estudo esteve circunscrito.

Na primeira unidade temática - Infância e início da escolaridade - as marcas evidenciadas pelos coordenadores em suas narrativas relacionaram-se ao acolhimento; à importância do espaço como integrante do currículo; ao papel da afetividade no processo de aprendizagem e ao valor atribuído pela família à educação. Explícito em Tahan (2019, p. 80):

*Minha mãe dizia que eu precisava estudar, pois era o único bem que ninguém me roubaria. [...] a educação é o único bem que podemos deixar aos nossos filhos e é por meio dela que eles podem ser diferentes de nós. [...] Venho de uma família que tem uma coisa de valorizar demais a educação, mas de uma forma bem distante, como se formação escolar fosse como ganhar na loteria*

*(muda tudo, mas é muito difícil conseguir de verdade). [...] Essa questão da valorização da educação sempre foi muito forte da minha família, meu pai em particular. Ele sempre foi uma pessoa que valorizava muito a escola e tudo o que estivesse a ela relacionado. (ANA; SANDRA, PEDRO, ARTAUD)<sup>4</sup>*

Na segunda unidade temática - Vínculos interpessoais - evidenciou-se o quanto os coordenadores carregam em si valores e princípios de pessoas que foram e são significativas para cada um deles. Além disso, tomaram consciência de que algumas escolhas profissionais foram impactadas por essas relações. Ter a consciência de quais parcelas dos outros carregamos em nossa constituição foi uma das aprendizagens declaradas pelos coordenadores. Como é afirmado em TAHAN (2019, p. 82):

*Tenho ótimas referências de meu pai e trago em mim marcas fortes como a disciplina, a pontualidade, a seriedade com a vida e com o trabalho, a confiança, o trato com o dinheiro, a organização com a minha vida. [...] A força de minha mãe, envolta em uma sutileza, sabedoria, fé. [...] ela sempre foi delicada, gentil, elegante, linda, esperta, zelosa, altruísta e inteligente. [...] Trago isso até hoje na realização de meu trabalho, dos meus estudos e na minha vida. (ANA CAROLINA)<sup>5</sup>*

Delory-Momberger (2006, p. 362) afirma que um dos propósitos da formação é o de reconectar o sujeito à sua própria história, possibilitando assim a compreensão mais ampla de si. Essa conexão foi acontecendo no grupo à medida que todos os participantes foram sendo engajados e mobilizados pela sua própria narrativa e, também, pela narrativa do outro.

Na terceira unidade temática - Momentos de ruptura - ficou evidenciado o quanto o grupo (coordenadores e pesquisadora) foi

---

4 Nomes fictícios escolhidos pelos participantes da pesquisa.

5 Nome fictício escolhido pela participante da pesquisa.

constituído como tal. O respeito à história e à dor do outro foram decisivos para esta constituição.

Os momentos de ruptura ficaram evidentes nas narrativas dos coordenadores, ao pensarem em sua constituição profissional. São rupturas originadas pela morte do pai, pelo afastamento da figura paterna, pela mudança do espaço escolar, pela perda dos amigos e pela atitude respeitosa de uma professora. Trata-se de eventos que possibilitaram a eles vivenciar experiências singulares que os tocaram e que compõem suas histórias. Ao olharem para o passado, puderam perceber o quanto os aprendizados oriundos dessas experiências estão presentes na pessoa/profissional que são hoje. A importância de entender o outro inserido em seu contexto, em sua história; a necessidade do olhar atento e permeado de credibilidade; o lugar que o professor pode ocupar na vida de um aluno; e o resgate aos comportamentos relacionados à humanidade são as marcas elencadas pelo grupo.

A compreensão de que a escolha da profissão - quarta unidade temática - estava pautada em afetos e na influência dos filhos e reconhecimento familiar fica declarada na polifonia de vozes construída em Tahan (2019, p. 95):

*Mas, quando tive que escolher pela questão do tempo, eu escolhi educação. Ela faz com que a gente não morra. De tornar imortal mesmo. Você vive no outro. [...] Recente, eu estava na casa da minha mãe, como eu disse, essa questão do sentimento em casa é muito controlada. Muito velada. Apesar de ter o carinho, todo um respeito um pelo outro, ninguém demonstra um sentimento, assim, muito fácil. Minha mãe, conversando comigo bem emocionada, falava que hoje ela tinha certeza da escolha da minha profissão... Então, eu tive a honra de escutar minha mãe falando isso pra mim. Foi muito bom.*  
(ARTAUD, PEDRO)

A ideia de continuidade no outro, de possibilidade de realizar mudanças, de respeito aos outros e de constante movimento são elementos que surgiram nas narrativas e que compõem a ideia de constituição desse profissional.

A quinta unidade temática diz respeito à escolha em ser coordenador pedagógico. Essa atribuição constitui um espaço de muitos embates, conflitos, desafios, reflexões, planejamentos e tantas outras tarefas, no sentido de uma construção que se dá na prática escolar cotidiana. Além de ser um espaço constituído com o externo, geralmente o coordenador pedagógico trava uma batalha interna consigo mesmo ao responsabilizar-se pela formação própria e também de tantas outras pessoas que estão sob sua tutela.

Neste cenário, os coordenadores declararam, em suas narrativas, que os motivos que os fazem permanecer atuando como formadores de professores é o fato de estarem inseridos em situações de constantes desafios e aprendizagens, de poderem participar na construção de uma sociedade mais igualitária e, por fim, de estarem em constante relação com o outro, em que esse outro diz muito de quem eles são. Nesse jogo de espelho, os coordenadores também têm a possibilidade de contribuir na constituição desse professor com quem estabelecem uma relação de parceria e de se ressignificarem e compreenderem a si mesmos.

#### **APRENDIZAGENS: PROCESSOS INTENSOS NA BUSCA DE SI**

As narrativas de formação permitiram aos participantes partilhar experiências vividas no coletivo. Essa construção e alinhavo, que foram sendo constituídos aos poucos, integraram-se à memória do grupo e, também, à (re)construção individual de cada um. O saber individual e o saber coletivo entremearam-se e possibilitaram a elaboração de uma experiência formadora. Como nos aponta Tahan (2019, p. 101):

*Isso aqui é uma construção identitária. Tem uma infinidade de fatores. Acho que não sou diferente das outras pessoas, mas eu acho que é um pouco diferente de mim. Eu precisei me construir e reconstruir. Passei muito tempo da minha vida me boicotando. Não me sentia bem com as coisas. Quando elas eram boas pra mim, eu sempre estragava, inconscientemente, porque eu achava que eu não era merecedor. Destruí muitas coisas por conta disso. Desculpa por ter me alongado tanto. Não. Não vou pedir desculpa, não, mas, assim, olha, eu precisava fazer esse retorno. Precisava fazer esse retorno de volta a mim mesmo. [...] Minha biografia recontada me coloca frente a mim mesmo, ser transformador e o ser agente da transformação. Reaviva esta potência do ser e do vir a ser coordenador. Posso dizer com certeza que muito do profissional de educação que hoje sou, devo à instituição e aos profissionais que têm atuado comigo nesse lugar. Tenho acreditado cada vez mais que "minha aldeia não tem território fixo, e minha tribo, assim como minha aldeia, estará onde eu e meu coração estiverem. Muito obrigado pela oportunidade e convívio. (ARTAUD)*

*As quatro histórias que escutamos, os enredos todos entrelaçam-se e se distanciam. Depois volta de novo e daqui a pouco tá todo mundo junto de novo. Algumas marcas estão em lugares diferentes, mas, talvez sejam da mesma natureza. A educação permeia tudo isso, o valor que, independente que seja familiar ou não, ele é individual. O valor que cada um de nós atribuiu à leitura, atribuiu ao aprender com o outro, a estar disposto em aprender com o outro e os momentos de dificuldade, o quanto foram importantes para cada um de nós, cada um na sua proporção. Cada um passou por aquilo que aguentava. E o quanto eles foram importantes para dar essa guinada para uma próxima etapa, uma reconstrução muitas vezes. Falando sobre isso, lembrei-me do texto do Arroyo - Imagens Quebradas - fazendo uma comparação, só que em um outro contexto. Mas assim, o quanto nós todos precisamos quebrar, reconstruir essa imagem de pessoa. Não estou falando nem do professor,*

*mas o quanto as situações do dia a dia, a gente teve que olhar para elas e reconstruí-las. É um movimento de vai e volta. (PEDRO)*

*[...] compartilhar a minha história com esse grupo, me fez pensar na oportunidade que nos foi proporcionada. Retomarmos a história de nossas vidas como um filme, recheada de emoções, muitas coisas boas vividas e outras nem tanto. Foi um momento único, pois não me recordo, em momento algum da minha trajetória, de ter tido a chance de contar fatos tão marcantes. Tenho certeza de que, ao narrar a minha história, um canal foi estabelecido com esse grupo, uma união, difícil até de explicar. São detalhes da minha vida, narrados dentro de uma cronologia, nunca declarados por mim a ninguém. [...] Então hoje eu sei que muito das coisas que faço ou como faço, foram exemplos que eu tive de pessoas que participaram da minha vida e me deixaram valores e modos de atuação que eu incorporei na minha maneira de agir. (SANDRA)*

*Fiquei muito comovida em participar de tudo isso, principalmente por me ouvir narrando sobre mim mesma e a constituição deste grupo. Olhar para estas pessoas e conhecê-las e saber que faço parte da história delas, é incrível. É, eu fiquei feliz, eu acho que foi isso, eu faço parte da história deles. Eles fazem parte da minha história, porque isso é formação. Eu saio daqui diferente. [...] E olhar pra mim? Eu nunca fiz esse exercício, de olhar e me valorizar e reconhecer que há valores. É muito bacana olhar para tudo isso. Eu fiquei muito feliz com esse trabalho e só fui ter toda essa consciência ao fazer o meu roteiro porque eu ri, eu chorei, eu falei. (ANA CAROLINA)*

Os excertos acima expressam a forma como cada um transformou a experiência vivida em uma experiência formadora; como cada um, a seu modo e possibilidade, pôde integrar o vivido à sua percepção de si e do mundo. Josso (2010, p. 175), ao refletir sobre o papel transformador das narrativas, relaciona a possibilidade de

transformação da experiência vivida, em uma pesquisa-formação dessa natureza:

A hipótese do poder transformador está indissociavelmente ligada ao conceito de experiência formadora, segundo o qual qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente de se tornar visível para o outro.

Ao término desta pesquisa-formação, ficou evidenciada a potência que as narrativas de experiências ocuparam enquanto dispositivos de formação. Trazer o sujeito para a centralidade de todo o processo de formação é declarar o respeito e a credibilidade que temos quando falamos em aprendizagem desse adulto/professor.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2017, pp. 29-48.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, pp. 7-11, fev. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>. Acesso em: 30 out. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, pp. 359-371, maio- ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 7 out. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, nº 1, pp. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>. Acesso em: 2 maio 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n. 51, pp. 522-536, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, pp. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 22 set. 2018.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014, pp. 29-55.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular- plural. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n. 29, pp. 17-30, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeedba/files/2011/05/numero29.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e ampl. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Revisão científica de Maria da Conceição Passegi e Marie- Christine Josso. Natal: EDUFRRN, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014, pp. 57-76.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 35-86. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, pp. 15-34.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto de investigação educacional? *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, pp. 14-17.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014, pp. 143-175.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Introdução. *In: NÓVOA, António. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica. Figuras antropológicas do narrador e do formador. *In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. B. (Org.) Memória, memoriais*. Pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, pp. 43-62.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, pp. 103-130.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, pp. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em: 20 jan. 2018.

PASSEGGI, M. C. Trajetórias “improváveis”? Vínculos intergeracionais e mobilidade social. *In: FERREIRA, M. S. et al. (Org.). Investigação em Educação: diversidade de saberes e práticas*. Fortaleza: Imprece, 2015, pp. 173-206.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, pp. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, EUA, v. 2, n. 1, pp. 6-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56/36>. Acesso em: 6 jun. 2017.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As Histórias de Vida*. Trad. Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRAN, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In: Estudos e Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011, v. 2, pp. 227- 288.

PINEAU, Gaston. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Grupo e autoria: aprendizagem do adulto professor. *In*: PLACCO, V. M. N. S (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, pp. 11-24.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 42, n. 147, pp. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

SOUZA, C. P.; PLACCO, V. M. S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, pp. 23-35, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4567/2849>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 442 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10267>. Acesso em: 7 dez. 2018.

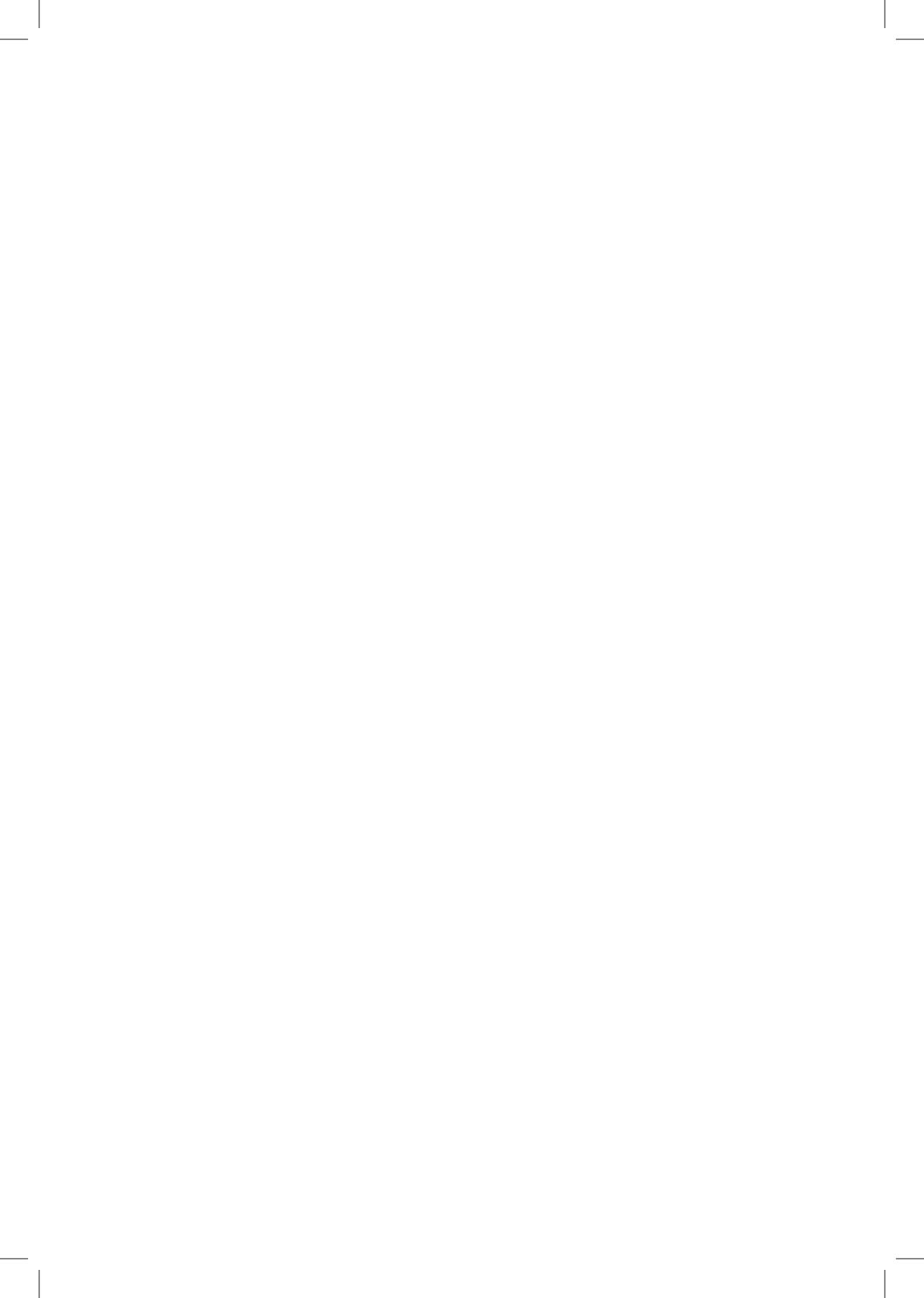
SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 23, n. 61, pp. 41-56, septiembre/diciembre 2011. Disponível em: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14008/12415>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva- interpretativa e política de sentido. **Revista Educação - UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, pp. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola. 2017, pp. 11-28.

TAHAN, S. **Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação**. 155 fls. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.



## ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Claudio Fernando Izidoro Pinheiro  
Nelson Antonio Gimenes

### INTRODUÇÃO

No cotidiano das escolas de educação básica, observa-se que professores realizam análises quantitativas dos resultados obtidos pelos seus alunos com o propósito de tomar decisões pedagógicas. O estudo quantitativo mais comum é o cálculo da média aritmética dos desempenhos dos estudantes. Esse procedimento é utilizado com frequência no ambiente escolar, como no cálculo das notas finais para fins de aprovação. O uso exclusivo dessa medida, entretanto, limita uma análise mais aprofundada da percepção do nível de proficiência dos estudantes. A média aritmética supõe uma nota típica de um “aluno médio” daquela turma, mas nada nos informa sobre a distribuição dos resultados de determinada avaliação, podendo conduzir a erros de interpretação (MORETTIN e BUSSAB, 2013). Compreender o comportamento dos desempenhos dos estudantes, com uso de outras medidas e inferências, e analisar as causas que levaram a esses resultados, são essenciais para uma tomada de decisão mais acertada pelo professor.

Situações simples como a apontada no parágrafo anterior, e muitas outras correlatas, possibilitaram a elaboração de ques-

tionamentos: o uso da estatística para a análise dos resultados das avaliações do aprendizado pode contribuir para uma melhor tomada de decisão pelo professor ou pelo coordenador pedagógico? Os procedimentos estatísticos, em parceria com as análises qualitativas, podem auxiliar o trabalho docente com avaliação, qualificando as ações, fomentando a reflexão sobre a prática e validando os itens do exame? O professor ou o coordenador tem sabido compreender e utilizar os dados ou as análises já realizadas, ou necessitam de preparação específica para isso?

Com o intuito de se responder a essas perguntas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que resultou em uma proposta de intervenção, cujo objetivo é propor um plano de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos das séries finais do Ensino Fundamental (6º aos 9º anos) e do Ensino Médio, que aprimore as práticas de análises quantitativas e qualitativas dos resultados das avaliações da aprendizagem propostas para os alunos, em uma perspectiva formativa, de modo a promover a reflexão sobre a prática.

Anteriormente ao desenvolvimento da proposta formativa, verificou-se uma escassez de produções relacionadas, evidenciado em levantamentos prévios realizados, o que motivou a produção do trabalho final “Estratégias de análise de resultados da avaliação da aprendizagem: plano de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos” no programa de Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores, pela PUC-SP, em 2018, cuja síntese é apresentada a seguir. Essa síntese, assim como o trabalho final, é organizada em duas partes. A primeira apresenta uma revisão de fundamentos conceituais sobre três áreas: a) elementos de estatística descritiva clássica contextualizada às avaliações da aprendizagem, b) características específicas da aprendizagem do adulto e c) modalidades de avaliação da aprendizagem. A segunda parte apresenta uma atividade integrante da proposta de formação continuada a ser desenvolvida com professores da educação básica (6º anos do ensino fundamental às 3º séries do ensino médio). Essa

atividade procura exemplificar o plano de formação desenvolvido com base nos fundamentos estudados na primeira parte.

## ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA DESCRITIVA CLÁSSICA CONTEXTUALIZADA ÀS AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM

Para se realizar a análise quantitativa dos resultados obtidos por estudantes em uma avaliação da aprendizagem realizada pelo professor, procedimento que possibilitará a uma subsequente análise qualitativa desses mesmos resultados, sugere-se o uso contextualizado de medidas apresentadas nos textos de estatísticas descritiva clássica. Dentre várias medidas estatísticas disponíveis, selecionou-se a média aritmética, o desvio-padrão, os quartis (1º, 2º e 3º), o mínimo e o máximo, consideradas métricas essenciais da estatística descritiva.

O uso dessas medidas demanda certo domínio de matemática e de habilidades de interpretação e inferência estatística. Assim, com o intuito de viabilizar o acesso ao plano por professores e coordenadores pedagógicos que não possuem conhecimentos de estatística básica, optou-se por uma apresentação dos conceitos selecionados de forma *didatizada*<sup>1</sup>. Eles serão apresentados visando-se a se valorizar os significados e os usos práticos. Considera-se que os professores poderão utilizar-se de planilhas eletrônicas ou de outras ferramentas computacionais para o cálculo dessas medidas, o que não é o foco do presente texto.

A tabela a seguir mostra os conceitos selecionados da estatística descritiva clássica seguidos por uma representação gráfica<sup>2</sup> e a indicação de usos e limitações contextualizadas às situações da avaliação da aprendizagem. A tabela apresenta, ainda, “perguntas-indicadoras”, que são possíveis questionamentos que podem ser respondidos com a medida indicada.

---

1 *Didatizar* é um procedimento cuja finalidade é tornar um conceito mais claro e acessível ao público-alvo.

2 A representação gráfica apresentada é autoral, e intenciona ilustrar de forma visual o significado do conceito.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas selecionadas e aplicadas às avaliações da aprendizagem

Medida	Representação	Uso	Limitação	Pergunta-indicadora
Média aritmética		Indica o resultado mais provável a ser obtido por um aluno pertencente a uma turma	Não mostra a variabilidade dos resultados, ou seja, se os estudantes obtiveram notas mais próximas ou mais distantes da média	Qual seria uma "nota típica" dos meus alunos?
Desvio-padrão		Possibilita observar a variabilidade dos resultados em torno da média	Não mostra a simetria, ou a assimetria, da dispersão desses resultados (se os resultados estão mais dispersos à direita ou à esquerda da média)	De quanto varia o desempenho de meus alunos em torno da média?
Quartil (1º, 2º e 3º)		Revelam a simetria dos resultados em torno da média	Não explicita as notas obtidas pelos estudantes de maior e menor desempenho	A variação das notas foi a mesma acima e abaixo da média?
Mínimo e máximo		Indicam o(s) resultado(s) obtido(s) pelo(s) aluno(s) menos e mais proficiente(s) na avaliação	São indicadores pontuais, específicos de alguns alunos	Quais foram o maior e o menor resultados obtidos?

Fonte: Elaboração própria

As medidas apontadas na tabela anterior possibilitam a realização de um resumo estatístico descritivo dos desempenhos globais dos estudantes, considerando-se a totalidade dos itens de avaliação propostos pelo instrumento de avaliação, mas nada mostram sobre o desempenho dos alunos em cada item de avaliação isoladamente. Para essa análise, a Teoria Clássica das Medidas (TCM)<sup>3</sup> propõe indicadores associados a cada item de avaliação, que mostram aspectos reveladores da adequação desse item para a correta verificação do aprendizado dos alunos. A tabela 2 exhibe os indicadores Índice de Facilidade (IF) e Índice de Discriminação (ID) acompanhados dos procedimentos matemáticos para seus cálculos (resumidos) e de interpretações aplicadas às avaliações da aprendizagem.

3 Optou-se pela Teoria Clássica das Medidas (TCM) à Teoria da Resposta ao Item (TRI) pois acredita-se que a primeira possibilita mais acesso por não-especialistas em estatística, uma vez que a TRI demanda conhecimentos avançados em matemática e em computação.

Tabela 2 – Apresentação e possíveis interpretações de parâmetros utilizados para a análise de itens de testes educacionais de acordo com a Teoria Clássica dos Testes.

Indicador	Procedimento para obtenção	Interpretação	Classificação do item
Índice de Facilidade (IF)	Itens dicotômicos (certo ou errado): $IF = PA$ (percentual de acertos)	Indica o grau de facilidade (ou dificuldade) do item para os participantes do teste (quanto mais próximo de 1, mais fácil é o item, quanto mais próximo de zero, mais difícil)	IF>0,70: item fácil
	Soma do número de acertos do item dividido pelo número de participantes.		0,30<IF<0,70: item moderado
Índice de Discriminação (ID)	Questões politômicas (assumem diversos valores ou atributos): $IF = \frac{\sum_i^n X_i}{N \times NM}$	Indica a capacidade do item em diferenciar alunos mais proficientes daqueles menos proficientes. Quanto mais próximo de 1, maior a capacidade de separação desses grupos.	IF<0,30: item difícil
	Soma das pontuações do item dividido pelo número de participantes e pela nota máxima da questão.		Varia entre zero e 1.
	$ID = IF_{grupo superior} - IF_{grupo inferior}$		ID>0,4: boa discriminação
	Percentual (entre zero e um) de acertos do item pelo grupo superior (27% melhores escores totais) menos o percentual de acertos do item pelo grupo inferior (27% piores escores totais).		0,3<ID<0,4: boa discriminação, mas item sujeito a aprimoramento
			0,2<ID<0,3: item marginal, sujeito a reelaboração
			ID<0,2: item deficiente, que deve ser rejeitado
		Varia entre -1 e 1.	

Fonte: Viana, 1978 e elaboração própria

Uma vez que foram apresentadas as ferramentas estatísticas para a análise dos resultados globais e dos itens propostos em uma avaliação da aprendizagem, considera-se que a elaboração de um plano de formação continuada com vistas ao aprimoramento dessas habilidades analíticas não deve se restringir ao uso desses indicadores e medidas. Defende-se que um plano dessa natureza inclua uma compreensão das modalidades de avaliação da aprendizagem (diagnóstica, formativa e somativa) e do entendimento de como o adulto professor aprende, o que será discutido a seguir.

## CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA APRENDIZAGEM DO ADULTO

O livro “Aprendizagem do Adulto Professor”, organizado por Placco e Souza (2015), relata experiências vividas e estudos realizados por um grupo de pesquisadores na busca por uma melhor compreensão de aspectos que estão fortemente relacionados ao aprendizado do adulto docente. A obra propõe sete princípios norteadores que podem ser mobilizados em momentos de formação continuada:

- a. A aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal.
- b. A aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias.
- c. O processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada.
- d. O processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e com os outros da aprendizagem.
- e. O ato de conhecer é permanente e dialético.
- f. O ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos.
- g. A base da aprendizagem está na linguagem, na articulação de significados e sentidos. (PLACCO E SOUZA, 2015, p. 23-24)

Esses princípios norteadores revelam a pertinência de processos de aprendizagem que envolvam trocas de experiências e mobilização dos conhecimentos prévios dos participantes. Esse último aspecto é de singular importância, uma vez que as formações

continuadas são realizadas com adultos, que acumulam mais experiências pessoais e profissionais do que seus alunos, por exemplo. O papel do uso das experiências prévias e da socialização do conhecimento como meios para o aprendizado podem ser mais bem compreendidos à luz das teorias sócio-históricas. Com base nelas, o presente capítulo optou por ressaltar a importância da memória e da metacognição, da mesma forma como foram destacados por Placco e Souza (2015) e Floriano (2013), como elementos essenciais para o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores. Acrescentam-se discussões sobre aspectos da aprendizagem em rede na sociedade do conhecimento, entendidos como elementos relevantes da contemporaneidade.

A memória mediada é uma função psicológica superior, de natureza estritamente humana, como preconiza a teoria sócio-histórica, e que se desenvolve pelas experiências individuais e pelas experiências sociais, podendo ser mobilizada para a aprendizagem, seja como uma função (estabelecendo uma relação de dependência com a aprendizagem) ou como um recurso, sem a qual a construção de conceitos e ideias não se efetiva. As memórias individuais dos participantes de uma formação continuada possibilitam a construção de uma memória coletiva, capaz de influenciar a constituição da própria memória, da memória do outro ou do coletivo, em um movimento dialético. Realizar uma formação continuada que valoriza as experiências vividas dá a chance de reelaborar essas experiências e de se criar novos saberes, e, ainda, possibilita a construção de memórias coletivas identitárias do grupo em formação.

A utilização das memórias nas formações dos professores deve ocorrer de forma intencional e deliberada, o que pode ser feito por meio de um processo metacognitivo. A metacognição é um poderoso instrumento para a aprendizagem do adulto. “O foco central da metacognição é o conhecimento ou a percepção dos processos de pensamento do sujeito pelo próprio sujeito” (PLACCO e SOUZA, 2015, p. 54). Ou, ainda:

A metacognição corresponde, então, a um subsistema de controle, dentro do sistema cognitivo, que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos. Pode ser descrita como uma fase de processamento de alto nível, que permite ao indivíduo monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua. (JOU, SPERB, 2006, apud CORSO et al., 2013, p. 22)

Apregoa-se que uma formação continuada deva ser conduzida pelo mediador (normalmente o coordenador pedagógico) visando-se a o incentivo da prática metacognitiva pelos participantes, e que se promova o compartilhamento de diversas experiências de aprendizagem individuais, em uma rede de exemplos e pensamentos de naturezas e formas diversas. Para tanto, é importante que os atores envolvidos, sejam eles professores, coordenadores, orientadores e outros, “relatem e pensem a variedade de percursos da aprendizagem realizada e a diversidade de resultados” (PLACCO e SOUZA, 2015, p. 65).

A atividade de formação continuada não pode estar desconectada das realidades sociais e culturais dos ambientes em que ocorrem. Muitos profissionais da educação atuarão em um contexto de uma sociedade em constante transformação, potencializada pelos avanços das tecnologias da informação e da comunicação das últimas décadas. Castells (2000) analisa esse fenômeno de transformação social e define a Sociedade do Conhecimento, típica do século XXI, como aquela “em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se fontes fundamentais de produtividade e poder, devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico” CASTELLS (2000, p. 46).

Amaral (2006, p. 9.) enfatiza o papel primordial da educação para a construção de conhecimentos nesse modelo de Sociedade, ao afirmar que “na Sociedade do Conhecimento, a educação ocupa um lugar central, e as novas tecnologias apoiam a sua disseminação”. De fato, muitas informações estão disponíveis nas redes de computadores, com novos conteúdos sendo incorporados a todo instante, além

de outras tecnologias, como as de comunicação, que possibilitam novas dinâmicas nos processos de formação continuada. Com uso de planilhas eletrônicas e sites especializados, os cálculos estatísticos propostos anteriormente estão mais acessíveis, superando a barreira do domínio da matemática, especialmente pelos não-especialistas na área. Com o bom uso das tecnologias, o aprendizado pode ocorrer entre os pares mesmo à distância, e soluções para problemas propostos podem ser compartilhados entre os participantes. Defende-se que compreender as possibilidades do aprendizado em rede na sociedade do conhecimento abrem novos horizontes para o aprimoramento dos processos de formação continuada.

### MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

“No espaço escolar, não deveria a atividade de avaliação ser construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens?” (HADJI, 2001, p. 9). Charles Hadji propõe essa reflexão como um contraponto a uma percepção comum no meio escolar: o uso da avaliação como um mero instrumento de constatação e poder pelo professor, aplicada para se observar níveis de aprendizagens ao final do processo de ensino, para classificar e selecionar os alunos, sem, necessariamente, estar a serviço do aprimoramento da aprendizagem pelos estudantes.

O conceito de avaliação que se defende pressupõe medidas, tratamento dos dados e análises quantitativas. Além disso, demanda um processo crítico de construção de um juízo de valor e de tomada de decisão a partir dos indicadores apontados pelos instrumentos de avaliação (BONNIOL, 2001; CRONBACH, 1963; HADJI, 2001; LUKAS e ETXEBERRIA, 2009; PERRENOUD, 1999) com vistas a fomentar o aprendizado do aluno.

Considerando uma perspectiva de avaliação da aprendizagem que possibilita seu uso para a melhoria do próprio aprendizado, elege-se a definição de Lukas e Etxeberria (2009) que, dentre muitas outras, sintetiza essa concepção de avaliação:

A avaliação é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional, que pode ser quantitativa e qualitativa, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências preestabelecidas para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo. (LUKAS e ETXEBERRIA, 2009)

A avaliação da aprendizagem pode ser classificada em três tipos: diagnóstica, que ocorre antes da ação educativa; formativa, que é aplicada durante a ação educativa e somativa, que é proposta ao término da atividade de ensino-aprendizagem. A tabela a seguir sintetiza as características gerais dessas três modalidades:

Tabela 3 – Modalidades Diagnóstica, Formativa e Somativa da avaliação da aprendizagem

Modalidade de avaliação	Definição	Período de aplicação	Características gerais
Diagnóstica	“Averiguar o domínio dos pré-requisitos necessários ao início do processo de ensino-aprendizagem do aluno, que possibilitem que esteja em situação inicial propiciadora de sucesso na aprendizagem, determinando, assim, a tomada de decisões iniciais relativas àquele processo” (FERREIRA, 2010, p. 24)	Antes da atividade de ensino-aprendizagem	Intenciona verificar o nível de proficiência em habilidades ou conceitos que serão requeridos pelo curso  Pode ser implementada por meio de diferentes instrumentos  De modo geral, não visa à pontuação ou escores para o estudante

<p>Formativa</p>	<p>A função formativa da avaliação é uma modalidade que se desenvolve no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, com vistas a aprimorar esse processo por meio de intervenções contínuas, e que pode ser implementada utilizando-se de diversos instrumentos avaliativos e de ações reguladoras intencionadas. (HADJI, 2001; ROMÃO, 2005; FERREIRA, 2010; BONNIOL e VIAL, 2001)</p>	<p>Aplicada durante a atividade de ensino-aprendizagem</p>	<p>Verifica o nível de aprendizagem do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Requer atividades corretivas e <i>feedbacks</i> pelo professor a partir das constatações feitas, no nível mais individual possível</p> <p>É incorporada ao projeto do curso como um instrumento para a aprendizagem</p> <p>Pode ser realizada por meio de diversos instrumentos de avaliação</p> <p>Possibilita o uso de tecnologias que agilizam as correções, os <i>feedbacks</i> e customizam as atividades corretivas</p> <p>Avalia a qualidade do trabalho docente, com o qual o professor pode replanejar o curso</p>
------------------	--	--	---

Somativa	<p>“A função somativa da avaliação realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem – quer se trate de um trimestre, de um semestre, de um ano ou ciclo de estudos –, normalmente através de testes e exames, e consiste no balanço (uma soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem.” (HADJI, 1994, citado por FERREIRA, 2010, p. 30)</p>	<p>Aplicada ao término da atividade de ensino-aprendizagem</p>	<p>Verifica a proficiência do aluno nos conteúdos e habilidades desenvolvidas durante todo o curso</p> <p>Adequada para a classificação e a seleção de alunos a partir de critérios pré-estabelecidos</p> <p>Pode ser realizada por meio de diversos instrumentos, entretanto é mais comum o uso de provas escritas ou de questões de múltipla escolha</p>
----------	---	--	--

Fonte: elaboração própria

Estudos recentes (SANTOS, 2016) enfatizam a pertinência em se integrar as avaliações formativas e somativas, em um mesmo processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de efetivar uma maior harmonia entre essas modalidades. Sabe-se que a diferença fundamental entre esses modelos de avaliação é de propósito: uma “mesma informação, recolhida do mesmo modo, chamar-se-á formativa se for usada para apoiar a aprendizagem e o ensino, ou somativa se não for utilizada deste modo, mas apenas para registrar e reportar.” (HARLEN, 2005, citado por SANTOS, 2016, p. 640) Ou, ainda, “pode concluir-se (...) que existem duas funções essenciais da avaliação: avaliar para ajudar a aprender e avaliar para sintetizar a aprendizagem” (SANTOS, 2016, p. 640). Uma atividade somativa pode incluir elementos formativos se ações consonantes à proposta

formativa forem implementadas a partir dos resultados observados nas avaliações de final de período ou curso.

### **PLANO DE FORMAÇÃO: EXEMPLO DE ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA EM MOMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

O plano de formação proposto no trabalho final é constituído por cinco atividades a serem desenvolvidas com equipes docentes da educação básica, especialmente professores e coordenadores pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e do Ensino Médio, em momentos de formação continuada. Essas atividades visam a desenvolver habilidades de análise de resultados ou de observações registradas de alunos submetidos a avaliações de naturezas diversas (diagnósticas, formativas ou somativas). As atividades procuram fomentar a reflexão crítica e as tomadas de decisão, considerando a premissa de que a avaliação educacional demanda de propósito, planejamento, medida ou observação, julgamento e ações de intervenção planejadas e intencionais. A elaboração das atividades é fundamentada nos conceitos apresentados anteriormente (estatística descritiva clássica contextualizada, aprendizagem do adulto e modalidades da avaliação da aprendizagem). A tabela a seguir apresenta os títulos dessas atividades, seus objetivos e a duração estimada para aplicação:

Tabela 4 – Objetivos e duração estimada das atividades propostas.

Nome da atividade	Objetivo	Tempo estimado para aplicação
Atividade 1 - Medida e avaliação educacional	Diferenciar e relacionar medida e avaliação educacional.	2 horas-aula
Atividade 2 - Letramento estatístico	Desenvolver e/ou aprimorar a capacidade de leitura, interpretação e inferência de dados estatísticos obtidos de avaliações da aprendizagem.	4 horas-aula
Atividade 3 - Tratamento estatístico com uso de planilhas eletrônicas	Utilizar uma planilha eletrônica para o cálculo de estatísticas descritas e para a construção de histogramas a partir de resultados obtidos por alunos em uma avaliação da aprendizagem.	6 horas-aula
Atividade 4 - Análise quantitativa e qualitativa de itens	Obter o Índice de Facilidade (IF) e de Discriminação (ID) dos itens de uma avaliação constituída por questões de múltipla escolha e dicotômicas; Possibilitar a elaboração de reflexões críticas dos itens propostos sobre diversos aspectos (qualidade do item, validade, adequação aos propósitos do curso e outros); Elaborar hipóteses que visam a explicar o desempenho dos estudantes a partir da análise dos valores obtidos de IF e de ID de cada item.	6 horas-aula
Atividade 5 - Estudo de caso em uma perspectiva formativa	Analisar quantitativamente e qualitativamente os resultados obtidos por 478 alunos das 3 <sup>as</sup> séries do Ensino Médio de uma escola privada de São Paulo em uma avaliação de Física.	6 horas-aula

Fonte: Elaboração própria

A estrutura de cada atividade é organizada na forma de tabela, seguindo um modelo apresentado a seguir:

Tabela 5 – Modelo de atividade.

Atividade	Descrição
Objetivos:	Nesse campo serão apresentados os objetivos gerais da atividade.
Recursos e materiais necessários:	Descrição dos recursos materiais que serão utilizados, visando à uma melhor preparação prévia da atividade.
Duração:	Período estimado. Entretanto, admite-se que a duração da atividade pode variar de acordo com o grupo.
Conteúdos conceituais	Descrição dos conteúdos conceituais que serão mobilizados ou requeridos no desenvolvimento da atividade.
Problema:	Apresentação do problema que servirá para a condução da atividade. A proposição do problema será feita de forma objetiva.
Estratégia:	Sugestões de estratégias, com a possibilidade de modificações, adaptações ou inserções, a depender das características do grupo em formação.
Avaliação:	Sugestão de estratégia de avaliação, valorizando a modalidade formativa e o uso de tecnologias.

Fonte: Elaboração própria.

No presente relato de pesquisa, será apresentada a atividade 2 – Letramento Estatístico. A proposta é ilustrar, em termos objetivos, o plano de formação, por meio da atividade selecionada.

### **Atividade: Letramento Estatístico**

A atividade Letramento Estatístico, que será proposta a seguir, visa a desenvolver e/ou aprimorar a capacidade de leitura, interpretação e inferência de dados estatísticos obtidos a partir de avaliações da aprendizagem.

É possível que os professores da equipe docente em formação possuam variados níveis de proficiência em leitura e interpretação de dados estatísticos. Nesse sentido, verifica-se, no cotidiano escolar, que professores com formação em ciências da natureza, matemá-

tica e áreas afins frequentemente têm mais fluência no trato com os métodos quantitativos que mobilizam a estatística. Nesse caso, sugere-se a formação de equipes de trabalho mistas, constituídas por docentes de diferentes áreas, e cada qual contando com, ao menos, um docente com mais experiência em análise estatística de dados.

Tabela 6 – Letramento Estatístico.

Atividade	Descrição
Objetivos:	Desenvolver e/ou aprimorar a capacidade de leitura, interpretação e inferência de dados estatísticos obtidos de avaliações da aprendizagem.
Recursos e materiais necessários:	Um ou mais conjunto de resultados quantitativos (amostras) obtidos a partir da correção de avaliações da aprendizagem, registrados em planilhas ou tabelas, ou o uso dos dados disponibilizados no Anexo (clique aqui) <sup>4</sup> Sistema de projeção ou fotocópia dos conteúdos para os participantes.
Duração estimada:	6 horas-aula.
Conteúdo Conceitual	Organização tabular e representação gráfica de dados, obtenção de estatísticas descritivas, leitura e interpretação de dados e informações estatísticas.
Problema:	O que se pode afirmar e inferir a respeito do desempenho dos alunos em uma avaliação da aprendizagem por meio de análises estatísticas descritivas dos resultados obtidos pelos estudantes?
Estratégia <sup>5</sup> :	Dividir os participantes em pequenos grupos (2 a 4 componentes, a depender do número total de participantes). Preferencialmente professores com mais domínio em análise quantitativa de dados devem ser alocados em grupos distintos.

4 Acessível em: <https://drive.google.com/file/d/1Rd5s3VwIWJlirJowGuz-i2Tukf1SwiL/view?usp=sharing> ou em [encurtador.com.br/sAKY8](http://encurtador.com.br/sAKY8)

5 As sugestões de estratégias foram elaboradas considerando os dados disponibilizados no Anexo. No caso do uso de outras fontes, sugere-se o uso das mesmas estratégias, adaptadas às características da nova fonte de dados.

Apresentar e discutir o problema (e não as possíveis respostas do problema) com o propósito de que ele fique claro para todos os participantes.<sup>6</sup>

Apresentar para os participantes, por meio de projeção ou por fotocópias, os dados do Anexo, o Gráfico 1, o Gráfico 2 e a Tabela 7, contextualizando a apresentação nos seguintes aspectos:

- a. Referem-se aos resultados obtidos por 109 estudantes dos 8º anos de uma escola privada de São Paulo em uma avaliação de final de bimestre.
- b. A disciplina avaliada é a geometria, e os conteúdos avaliados estão em consonância com o currículo do estado de São Paulo.
- c. A avaliação foi composta por 5 questões de múltipla escolha e 13 questões dissertativas.
- d. Os resultados apresentados indicam o desempenho em toda a prova, em uma escala de zero a 10.

Propor questões para estudo nos grupos, tais como:

- a. Considerando que a nota mínima para aprovação nessa escola é de 5,0 pontos, o que se pode afirmar, a partir da análise do Gráfico 1, a respeito do desempenho desses estudantes em relação ao mínimo necessário?
- b. A análise do Gráfico 1 e do Gráfico 2, assim como dos valores da média, da mediana e do 1º e 3º quartil, apresentados na Tabela 7, possibilitam identificar a simetria ou a assimetria da distribuição. Como se comporta a simetria dessas observações e o que se pode inferir a respeito do desempenho dos estudantes nessa avaliação com base nessa simetria? Pode-se afirmar que a distribuição dos resultados obedece ao da curva de distribuição normal?
- c. Discuta algumas limitações do uso exclusivo da média aritmética para referenciar o conjunto dos resultados obtidos pelos alunos de uma turma / série em uma avaliação, utilizando os gráficos e tabelas apresentados.

Solicitar que os grupos preparem apresentações com as respostas do item anterior e elejam um representante, preferencialmente um professor que não seja aquele com mais conhecimento prévio no assunto.

Viabilizar a apresentação pelos grupos

Oferecer oportunidade para que os professores com mais domínio prévio tecem comentários adicionais durante as apresentações.

---

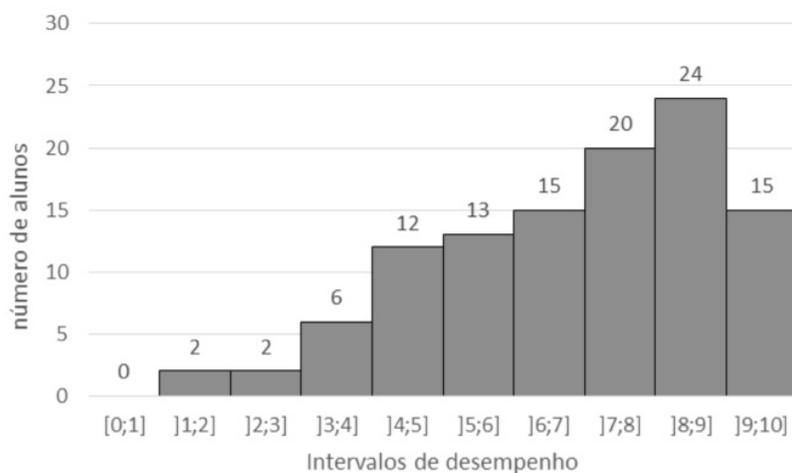
6 Nesse caso, ressalta-se que “afirmar” refere-se àquilo que se possa extrair diretamente dos dados, gráficos e nas estatísticas descritivas, ao passo que “inferir” refere-se às extrapolações possíveis, fundamentadas nas estatísticas descritivas.

---

Avaliação:	<p>Dada a possível diversidade do grupo em relação aos conhecimentos prévios em estatística, sugere-se uma autoavaliação<sup>7</sup> pelo participante, por meio de perguntas que despertem a sua reflexão sobre o tema, sucedido da disponibilização de materiais ou de encontros com os colegas para fins de aprofundamentos. Possíveis questionamentos para o fomento da autorreflexão do participante:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sinto-me confiante para realizar a leitura, a interpretação e inferência de informações estatísticas calculadas a partir dos resultados das avaliações que proponho para meus alunos?</li><li>- Poderei usar os conceitos em novos contextos profissionais?</li><li>- Percebo significado objetivo nos conceitos e procedimentos realizados?</li></ul>
------------	---

---

Gráfico 1 – Representação da quantidade de alunos de 8º anos do Ensino Fundamental que obtiveram notas em intervalos de 1,0 pontos em uma avaliação de Matemática aplicada em uma escola privada de São Paulo. Total de 109 participantes.<sup>6</sup>

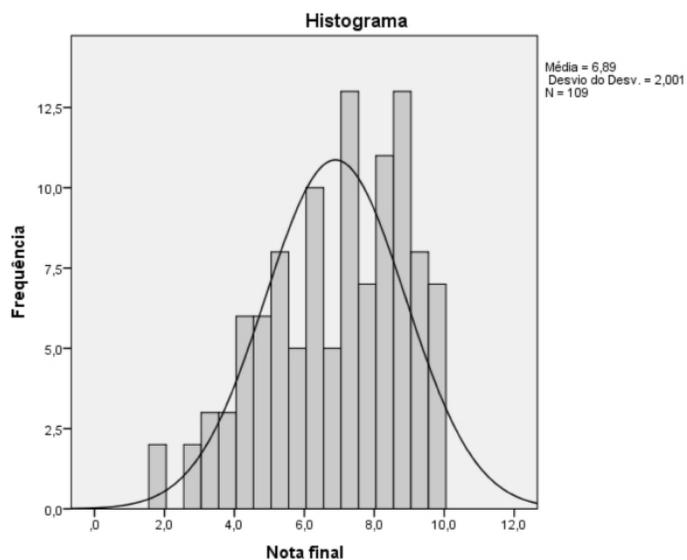


Fonte: Anexo

---

7 De acordo com Santos (2002), “a autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva” (SANTOS, L., 2002, p.2). A escolha pela autoavaliação foi intencional, tendo em vista ser uma estratégia consonante com algumas premissas deste trabalho, dentre as quais a metacognição e o aprendizado ativo e em rede, e considerada adequada à atividade proposta.

Gráfico 2– Representação gráfica equivalente ao Gráfico 1, com indicação da curva normal.



Fonte: Anexo, elaborado no software estatístico SPSS da IBM.

Tabela 7 – Estatísticas descritivas das notas obtidas por 109 estudantes dos 8º anos do ensino fundamental em uma avaliação da aprendizagem de matemática, em uma escola privada de São Paulo.

Medida	Valor
Média	6,9
Mediana	7,2
Mínimo	1,8
Máximo	10
1º quartil	5,35
2º quartil (mediana)	7,2
3º quartil	8,6
Desvio-padrão	2,0

Fonte: Anexo 3.

## Atividade Letramento Estatístico: Orientações para o coordenador

Nessa atividade, há a expectativa de aprendizagem com os pares e de uma atitude metacognitiva em relação à regulação dessa aprendizagem pelos próprios participantes, uma vez que, como foi dito, é possível que o grupo em formação seja constituído por professores que apresentam mais ou menos fluência em leitura, interpretação e inferência de dados estatísticos. Espera-se que os docentes mais familiarizados em estatística analisem os conceitos duvidosos com os parceiros, envolvendo todos na tarefa, tendo em vista que, de acordo com Mariconi (2017), “a literatura investigada mostra que os professores, quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência: planejar, ensinar e avaliar” (MORICONI [coord.], 2017, p. 30-31).

Com a finalidade de facilitar a condução da atividade, são apresentadas algumas sugestões de respostas das questões propostas, as quais serão chamadas de respostas de referência (RR).

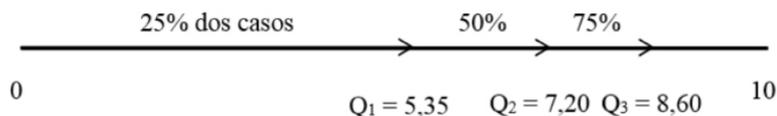
- a. Considerando que a nota mínima para aprovação nessa escola é 5,0 pontos, o que se pode afirmar, a partir da análise do Gráfico 1, a respeito do desempenho desses estudantes em relação ao mínimo necessário?

*RR: Por meio da observação atenta do gráfico, é possível contabilizar que 87 alunos, equivalente a  $\frac{87}{109} \cong 0,8 \frac{87}{109} \cong 0,8$  (80%) dos estudantes, obtiveram resultados acima do mínimo necessário. Por outro lado, 22 jovens, que correspondem a 20% do total, estão abaixo dessa nota mínima. Assim, pode-se afirmar que a maioria dos estudantes, em uma proporção de 4 entre 5, obtiveram resultados acima da nota mínima para aprovação, o que pode ser visto como um resultado animador, argumento que pode ser reforçado ao se verificar o número de jovens com notas acima de 8,0: 39 estudantes. Ressalta-se, entretanto, que do ponto de vista de um processo formativo, os 20% dos estudantes com desempenho insuficiente deverão*

*ser acompanhados e orientados pelo educador, com vistas a assimilarem os mínimos necessários, e a avaliação pode ser um poderoso instrumento para conduzi-los nesse caminho.*

b. A análise do Gráfico 1 e do Gráfico 12, assim como dos valores da média, da mediana e do 1º e 3º quartil, apresentados na Tabela 7, possibilitam identificar a simetria ou a assimetria da distribuição. Como se comporta a simetria dessas observações e o que se pode inferir a respeito do desempenho dos estudantes nessa avaliação com base nessa simetria? Pode-se afirmar que a distribuição dos resultados obedece ao da curva de distribuição normal?

*RR: A observação dos gráficos permite verificar uma assimetria para a esquerda (negativa), com “picos” localizados na extremidade direita. Os dados dos quartis corroboram essa afirmação. Posicionando os valores dos quartis em uma semirreta numérica, com extremos em 0 e 10, em escala, observa-se um acúmulo de casos à direita:*



Uma outra informação que permite identificar essa assimetria é a comparação do valor da mediana com a média. Sendo o valor da mediana maior que a média, a distribuição possui uma assimetria como descrita anteriormente.

Essa assimetria permite, ainda, afirmar que a maioria dos estudantes obteve desempenho acima da média do grupo, e uma inferência possível é admitir que a maior parte dos alunos apresenta um bom domínio dos conteúdos trabalhados.

Dada a assimetria negativa, a distribuição dos resultados não corresponde a uma distribuição normal, que é simétrica, com a mediana igual à média, e com esses valores localizados no ponto mais alto da curva.

c. Discuta algumas limitações do uso exclusivo da média aritmética para referenciar o conjunto dos resultados obtidos pelos alunos de uma turma/série em uma avaliação, utilizando os gráficos e tabelas apresentados.

*RR: É comum o uso da média aritmética para indicar, na totalidade, o desempenho de uma turma. No entanto, as estatísticas descritivas indicam algumas limitações para o uso exclusivo desse indicador. No caso analisado, a média das notas foi 6,9. Todavia, nada se pode afirmar, somente com esse dado, a respeito da distribuição dos resultados em torno da média. Nessa situação, metade dos alunos obteve desempenho acima de 7,2, valor que corresponde à mediana. Dentre esses, 25% dos participantes, o que corresponde a 27 alunos, conseguiu resultados superiores a 8,6, como indica o 3º quartil. Ao mesmo tempo, como foi visto, 20% dos estudantes, correspondente a 22 alunos, não obtiveram pontuações mínimas necessárias. Essas e outras conclusões só podem ser feitas com o uso de outros indicadores, além da média aritmética.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho final sintetizado neste texto visou à elaboração de uma proposta de intervenção que possa contribuir para a melhoria do trabalho docente, por meio de um plano de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos. Esse plano, como foi dito, pretende fomentar o desenvolvimento de práticas que aprimorem as análises quantitativas e qualitativas dos resultados das avaliações da aprendizagem, especialmente pelos professores que ministram aulas entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

As pesquisas teóricas realizadas na primeira parte do trabalho visavam o levantamento de fundamentos conceituais que, em parceria com as experiências profissionais do autor deste texto, possibilitassem a elaboração de um plano de formação com boa consistência e com potencial de implementação efetiva.

Durante as pesquisas bibliográficas, não foram identificados trabalhos anteriores com o propósito similar ao deste trabalho. Essa constatação possibilitou a elaboração de um trabalho inovador, mas ao mesmo tempo despertou certa insegurança, uma vez que estavam ausentes outros referenciais teóricos para o confronto.

A pesquisa mostrou-se um desafio superior ao inicialmente dimensionado. Não foram utilizados estudos em campo, entrevistas, observações de aula, pesquisas estruturadas e outros métodos de levantamento de informações frequentemente mobilizados em dissertações de Mestrado. Ousou-se pela proposição autoral de um plano de formação, fundamentada em pesquisas e na prática profissional, o qual demandou criatividade e habilidade em converter a teoria em prática.

O plano de formação proposto, exemplificado na atividade anteriormente descrita não fora aplicado, o que abre uma oportunidade de continuidade deste estudo, por meio de um projeto de pesquisa que revise este trabalho e o implemente. Acredita-se que muitas inovações possam surgir em decorrência desses futuros estudos, o que contribuirá, ainda mais, para a melhoria de aspectos importante da educação.

Em suma, conclui-se que o plano proposto no trabalho final pode servir de protótipo para a elaboração de futuros planos mais sofisticados e abrangentes, os quais poderão contar com os levantamentos e pesquisas realizadas neste trabalho. Acrescenta-se a essa percepção o empenho dedicado a esta pesquisa, que manteve foco no rigor acadêmico e no desejo de contribuir, de forma efetiva, para o aprimoramento da educação brasileira. Por fim, defende-se que a totalidade dos textos produzidos e as atividades de formação continuada sugeridas tornam essa proposta de intervenção bem-sucedida.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, R. (Org.). **Sociedade do conhecimento**: novas tecnologias, risco e liderança. Lages: Ed. Uniplac, 2006.
- ANGOFF, William H. **Scales, Norms and Equivalent Scores**. Educational Testing Service. Princeton, New Jersey: Ed. Educational Testing Service, 1984.
- BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. v. 1. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CORSO, Helena V. et al. Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 21-29, jan.-mar. 2013.
- CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**, 64. Columbia University, 1963.
- FERREIRA, Carlos Alberto. **A avaliação no cotidiano da sala de aula**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.
- FLORIANO, Jani. **Aprendizagem do adulto**: Um estudo sobre alunos do Curso de Ciências Econômicas. 2013. 137 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUKAS, Jose Francisco Mujika; ETXEBERRIA, Karlos Santiago. **Evaluacion educativa**. 2ª ed. Madrid: Alianza, 2009. p. 91-92.
- MORETTIN, Pedro A.; BUSSAB, Wilton O. **Estatística básica**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MORICONI, Gabriela M. (Coord.). Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC: relatórios técnicos**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 52, p. 1-59, 2017.
- PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L.T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Ed. Loyola, 2ª ed., 2015.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. Cortez/ Instituto Paulo Freire, 6ª ed., 2005.
- SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa,

na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016.

VIANNA, Heraldo M. **Testes em Educação**. São Paulo: IBRASA, 3ª ed., 1978.



## A FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA: REFLEXÕES SOBRE A TEORIA E PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA

Sandra Santella de Sousa  
Fernanda Coelho Liberali

### INTRODUÇÃO

Hoje as mudanças tecnológicas que organizam um novo método de comunicação e construção de conhecimento colocam em xeque a autoridade da escola. Então, em vez de tentar entender as novas linguagens que circulam nos meios audiovisuais, a escola contenta-se em estigmatizá-la.

Diante disso, a pesquisa intitulada *A educomunicação e a formação de professores: o papel do programa Imprensa Jovem na construção crítico colaborativa*, desenvolvida como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional de Sandra Santella de Sousa, orientado por Liberali, teve como objeto de estudo a formação de professores para o trato com as mídias digitais do programa Imprensa Jovem da Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo. Tal objeto de estudo foi observado por meio da abordagem teórica da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky e dos novos Vygotskyanos, que consideram a capacidade dos sujeitos de agirem, interferirem e modificarem suas realidades. Além disso, focalizou também a formação contínua na perspectiva crítico colaborativa, além da busca pelo referencial prático pedagógico da teoria da educomunicação.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar criticamente como se realizaram as formações de professores para o trabalho com as

práticas educomunicativas do programa Imprensa Jovem da Prefeitura Municipal de São Paulo. A fim de alcançar o objetivo geral de pesquisa, foram traçados os objetivos específicos, a saber: a) escrever o tipo de formação que ocorreu e b) analisar se e como essa formação permite o desenvolvimento crítico-colaborativo dos professores. Para alcançar os objetivos de pesquisa utilizamos como aporte metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) visando a atuação dos participantes na realização de atividades de formação e implementação de novas propostas de ação na unidade escolar participante.

Neste capítulo, focalizaremos alguns dos resultados alcançados na pesquisa. Inicialmente apresentaremos o tema realizando um breve contexto histórico do programa educomunicativo na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), assim como abordaremos teoricamente a educomunicação a fim de discutir criticamente a formação contínua de professores ao propor apontamentos para a formação em uma perspectiva crítico colaborativa.

## OS JOVENS, A ESCOLA E AS MÍDIAS

Cotidianamente os professores descrevem a escola como um espaço caótico no qual eles dividem a atenção dos alunos com a mídia e com as redes sociais, suas propostas pedagógicas não se sustentam diante do quadro de desinteresse, indisciplina e violência e, ao mesmo tempo, os jovens não encontram espaço de ação e manifestação de seus interesses. No entanto percebemos na atuação dos professores a ausência de propostas que levem em consideração a voz do estudante produzindo um cenário em que a juventude é vista como um problema para a escola, para a família e para a sociedade. A permanência de um modelo de sociedade excludente, que está arraigada em nossa cultura escolar (MÈZÁROS, 2008) empurra os jovens para as margens da sociedade, aumentando sua vulnerabilidade e reduzindo suas expectativas.

Com o intuito de potencializar a comunicação e diminuir a violência nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) publicou, em dezembro de 2009, a Portaria 5792/09, que define normas complementares e procedimentos para a implementação do “Programa nas Ondas do Rádio” nas Escolas Municipais.

como possibilidade de articulação do Programa com outros de natureza curricular que integram a Política Educacional da SME e a necessidade de desenvolver ações que promovam o protagonismo infanto/juvenil, por meio da Comunicação Midiática e o uso das tecnologias para produção midiática.  
(Diário Oficial, 15/12/2009, p. 09)

O referido programa fundamenta sua metodologia com as bases teóricas da educomunicação. A interface educação e comunicação se apresenta como possibilidade de transformação, pois abre espaço para o diálogo e ação crítica. O programa que havia tido início em 2001 foi regulamentado nessa portaria em 2009 e se mantém até os dias de hoje, rompendo com o ciclo comum de experiências pedagógicas exitosas que, por vezes, são interrompidas por intercorrências políticas. A descontinuidade dos projetos educacionais, sempre danosas, foi rompida pela afirmação do projeto educomunicativo na RME-SP, passando por gestões de governo em oposição, em que se alteram os projetos e currículos para a cidade. A proposta educomunicativa se renova e se instaura como uma política educacional para a cidade.

No ano de 2018 foram disponibilizadas quatro ofertas de curso, cada oferta com uma média de 200 vagas, atendendo profissionais da organização escolar, gestão e quadro de apoio e professores de todos os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Médio. A modalidade Educação à Distância (EAD) atendeu 200 profissionais por semestre nesse mesmo ano. O objetivo das formações é apresentado no site da SME-SP da seguinte forma:

O propósito dos cursos é formar educadores para o desenvolvimento de projetos educocomunicativos nas escolas, ampliando seus conhecimentos sobre as linguagens da comunicação e aprofundando a reflexão sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea, de maneira que teoria e prática sejam permanentemente alinhadas. (SME-SP)<sup>1</sup>

As bases teóricas da educomunicação encontram seu aporte na teoria de Paulo Freire “ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo. Os homens educam a si mesmos mediatizados pelo mundo” (FREIRE, [1970], 2015, p. 95). Freire propõe uma educação transformadora, perpassada pela interação social, pelo diálogo e pela abertura para o outro no confronto com a realidade. Reconhecido como fundador na inter-relação Educação/Comunicação Paulo Freire não empregou o termo educomunicação em sua obra, no entanto, seu pensamento acerca do poder persuasivo da comunicação e sua pedagogia da libertação inspiraram os estudos da área da educomunicação.

Atualmente a educomunicação se define como um conjunto de ações que, segundo Soares (2014), está em: integrar práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas de educação, ou seja, aplicar o que diz os Parâmetros Curriculares; criar e fortalecer ecossistemas comunicativos no ambiente escolar; e, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sendo que o principal objetivo é a elevação da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas. O pesquisador identifica sete áreas de intervenção da educomunicação, sendo: 1. Gestão da comunicação e espaços educativos; 2. Educação para a comunicação; 3. Pedagogia da comunicação; 4. Produção midiática com finalidade educativa; 5. Reflexão epistemológica; 6. Edição tecnológica da educação; e 7. Expressão comunicativa por meio da arte. Para o autor, o desenvolvimento de uma prática que condiz com as características

---

1 Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/cursos-e-formacoes>. Acesso em: 14/10/2018.

próximas ao ideário educomunicativo expressa-se num conjunto de qualidades, entre as quais podemos citar:

a) a abertura para o outro; b) o diálogo na gestão dos conflitos; c) a capacidade de contextualizar os problemas e encontrar soluções de interesse para a coletividade; e sobretudo, d) o grande poder da acolhida, assegurando a adesão de seus interlocutores às propostas que defendiam (SOARES, 2011, p. 65).

Desse modo, a educação enquanto prática de liberdade não concebe o sujeito isolado do mundo, “desligado do mundo” (FREIRE, [1970], 2015 p. 98), é necessário um esforço permanente do diálogo, da interação, da escuta para o outro, da comunicação. Somente o diálogo implica o pensamento crítico, sem ele não há comunicação, sem comunicação não há educação.

As práticas educomunicativas estão fundamentadas no diálogo entre toda comunidade escolar. Assim, o clima de alienação muitas vezes presente nas instituições escolares, no qual nenhum envolvido percebe sua função no contexto social, cede lugar a uma educação consciente e convicta. Para Freire ([1996] 2001), o diálogo é necessário e faz parte do nosso processo histórico. O “diálogo é o momento em que as pessoas se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (ibidem, p. 123), na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos e somos capazes de transformar a realidade.

Ao longo da busca teórica da aproximação das áreas educação e comunicação, encontramos em Martín-Barbero (2011, p. 23) algo que toca na chaga da educação, pois, busca romper com as estruturas arcaicas da escola tradicional, do modelo que não comunica, mas apenas transmite, da escola que nada mais faz do que “reforçar a dominação da consciência com sua linguagem”, da escola que impõe modelos preestabelecidos e o sujeito nada mais tem a fazer a não ser adaptar-se. Ao tratar da linguagem nessa escola, Barbero

reforça a “neutralização e amordaçamento da ação – do trabalho – contida na palavra” (ibidem, p. 26). As dominações são múltiplas e impedem de falar. Comunicar é ato subversivo.

O direcionamento proposto nesta pesquisa está pautado pela ótica de que o sujeito não está sozinho no mundo e suas ações estão relacionadas à sua condição histórica e social. Com base nesse quadro, a educação segundo Freire ([1996], 2011) é um ato participante e, desse modo, o estudante não pode agir sozinho. Freire ([1976], 1981) explica no conceito de práxis a capacidade do sujeito de agir conscientemente e intencionalmente, buscando transformação. Nos estudos de Vygotsky ([1930], 2007; [1934], 2008) e Leontiev (2010) a Atividade pode ser entendida como a capacidade dos sujeitos de interferirem e modificarem suas realidades. A partir desse cenário, a atuação pedagógica educ comunicativa busca a transformação da educação por meio da ação, interação e do diálogo.

## A FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA CRÍTICO COLABORATIVA

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) de Vygotsky, 1930/2007; 1934/2008 e Leontiev 2010, que posteriormente foi discutida e ampliada por Engeström 1999; 2006 nos auxiliou no entendimento da formação contínua de professores como uma atividade de interações e espaços de transformação intencional da realidade. No contexto do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades em Contextos Escolares (LACE)<sup>2</sup>, concebemos a pesquisa em processos de colaboração e na ação conjunta dos agentes envolvidos – pesquisador, pesquisadores e participantes.

O fio condutor das discussões sobre a formação contínua de professores está no processo crítico-colaborativo com foco na cria-

---

2 Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades em Contextos Escolares (LACE). Este grupo, credenciado pela PUC-SP e pelo CNPq em 2004, tem como foco principal a formação de alunos e educadores crítico-reflexivos. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade, sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem Criatividade e Multiplicidade, sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali.

ção de contextos de transformação a partir das necessidades reais com a participação de todos envolvidos. A concepção de formação de professores, contida nesse trabalho, está apoiada no conceito de desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2011), considerando que, dentre tantos fatores que promovem o desenvolvimento profissional docente, a formação contínua está imbricada nele. Assim, consideramos que os processos formativos são complexos, não se iniciam e não terminam na formação e passam por um processo de construção que está presente em toda vida.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 41) criticam atividades de formação contínua de professores e sustentam que elas estão condenadas ao fracasso quando assumem a forma de que “é feita aos professores e não com eles, muito menos por eles”. Segundo os autores, a chave para a renovação está na cultura da cooperação, no comprometimento e responsabilidade partilhados, fortalecendo espaço de maior satisfação e produtividades, onde as pessoas não se veem consumidas pelo grupo, mas enriquecidas por ele. A formação colaborativa está na ação conjunta dos agentes envolvidos. Na construção de um espaço que propicie a participação, sendo essencial que cada um possa acreditar que suas contribuições serão consideradas.

Fullan e Hargreaves (2000) consideram que a colaboração que acontece de forma limitada e com pouca profundidade, como, por exemplo, a troca de atividade e/ou de dicas, oferecimento de conselho, com foco em uma ação imediata não abarca os valores do que é ensinado. Assim, o autor a define como colaboração confortável. Para a construção de uma cultura colaborativa com foco e com profundidade é preciso priorizar o planejamento conjunto, dentro de um tempo que seja necessário para sua constituição; nessa instância, a participação da gestão escolar é fundamental para a consolidação desse processo.

No entanto, trabalhar coletivamente não significa que todos estarão agindo e pensando em hegemonia. Segundo Liberali (2015,

p. 79), na formação crítica e colaborativa, os sujeitos “preocupam-se em alcançar um ponto em comum com os demais na tentativa de encontrar uma possibilidade de combinação de vozes distintas na busca de um significado compartilhado”. O trabalho colaborativo, construído coletivamente, perpassa pelo confronto de ideias, pela negociação a fim de atingir um objetivo que seja comum a todos.

Ou seja, as escolhas feitas por um sujeito diante das afirmações apresentadas seguirão os recursos para sustentar suas afirmações na produção de conhecimentos científico e cotidiano, na refutação e na busca por uma conclusão ou acordo provocando mudança. Desse modo, para que os educadores assumam uma postura crítica diante de sua formação e de seu fazer pedagógico, é preciso refletir criticamente suas ações, entenderem-se enquanto sujeitos intelectuais e produtores de conhecimento, capazes de transformar a ação na busca pela transformação social.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos, como aporte metodológico, a perspectiva da Pesquisa Crítico Colaborativa (PCCol) (LIBERALI e MAGALHÃES, 2004; 2017), pois ela se realiza como um tipo de pesquisa que propõe um espaço para discussão crítica da formação de professores, na medida em que aponta para a mudança intencional da realidade, a partir das necessidades reais, em um espaço de colaboração, para o desenvolvimento do grupo formativo.

A PCCol propõe ações que vão além da observação e análise, pois possibilita a criação de espaços colaborativos onde todos são ouvidos e respeitados, visando a criação de contextos de transformação ativa, individual e coletiva, além de promover o encontro das necessidades formativas dos docentes com a reflexão teórica para promover ações partilhadas nos encontros formativos (LIBERALI e MAGALHÃES, 2004; 2017). A colaboração nesta pesquisa envolve a ideia de participação dos sujeitos de pesquisa, por meio do compartilhamento e desenvolvimento coletivo, ou mesmo, a partir do

questionamento que traz para os professores participantes, sobre a formação do programa Imprensa Jovem, sua implicação na ação pedagógica e a ação dos alunos na construção coletiva de ações transformadoras.

Para coleta, produção e análise de dados, participamos de uma modalidade de formação oferecida pelo núcleo: “Blog e as mídias sociais na escola” e realizamos registro em áudio. As categorias reflexivas utilizadas no campo de análise nos auxiliaram a indagar sobre os princípios que embasam a ação do professor. Resumidamente, alguns apontamentos sobre cada categoria tornam-se necessários (LIBERALI, 2015; SMYTH, 1992). **Descrever:** são descritas ações concretas com relato detalhado e se faz a inserção de diálogos; **Informar:** nessa categoria o foco está em explicar as ações fundadas em base teórica; **Confrontar:** com objetivo de apresentar pontos de vista, a argumentação nessa categoria avalia as ações dos sujeitos em relação ao contexto sócio-histórico de professores e alunos e **Reconstruir:** essa categoria pretende realizar uma proposição de ações concretas futuras, mediante a explicação das razões.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A formação “Blog e as mídias sociais na escola”, promovido pelo Núcleo de Educomunicação da RME-SP, objeto desse estudo, ocorreu na unidade escolar participante. A escola localizada na região noroeste da capital paulista, periferia da cidade, atende alunos do Ensino Fundamental I e II. O curso ocorreu entre 04 de setembro e 09 de outubro de 2018, totalizando seis encontros de três horas. Dos 35 inscritos no curso, 21 professores frequentaram a formação. Dentre os integrantes, 15 eram da escola participante e os outros 6 de outras unidades da RME-SP, desse modo, 7 escolas participavam da formação representadas por seus docentes.

As aulas ocorreram no Laboratório de Informática, as disposições das cadeiras do laboratório de informática estavam em um grande

círculo. No primeiro encontro o formador se apresentou relatando sua trajetória profissional e acadêmica, e ao apresentar o curso, comentou que iria fazer um levantamento de expectativas para planejar o curso, explicando a performance que foi solicitada ao grupo, de expor suas experiências e expectativas, nos grupos de trabalho e depois na apresentação geral para o grupão, demonstra abertura para o diálogo com problematização do que foi apresentado e reflexão sobre novas formas de pensar.

Dos participantes, cinco professores contaram que são *bloggers* e utilizam o blog como ferramenta de registro de suas atividades; dois professores que atuam como Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE) contaram que usam o blog como recurso para pesquisas em suas aulas, os demais professores se declararam apenas leitores de blog, nunca o tinham utilizado como ferramenta pedagógica.

A partir da primeira indagação do formador, bem como de sua mediação, os participantes foram relatando suas experiências e expectativas, fazendo trocas e interferências. Pensando em um planejamento participativo, observamos empatia do formador em ouvir o grupo e considerar suas expectativas, no entanto, há em sua postura uma contradição, quando inicia a apresentação dos slides e no primeiro encontro os temas já constam no cronograma. O formador solicita sugestões aos professores que não puderam vir, pois as aulas são apresentadas e já estavam planejadas, desse modo, os professores não ficaram à vontade para realizar a intervenção, o que foi revelado pela pausa e pelo silêncio.

Assim, de acordo com Fullan e Hargreaves (2000) não houve colaboração, pois, a **formação colaborativa** está na ação conjunta dos agentes envolvidos, na construção de um espaço que propicie a participação, sendo essencial que cada um possa acreditar que suas contribuições serão consideradas. Para construir a formação com o professor o curso deve estar aberto e o formador precisa assumir a imprevisibilidade do encontro com o outro, de realizar

trocas, negociar ou rejeitar em uma possível situação de contradição, estimulando o grupo a ir em direção da construção do conhecimento e a refletir sistematicamente sobre as experiências que foram relatadas. Segundo Liberali (2015), o trabalho colaborativo, construído coletivamente perpassa pelo confronto de ideias, pela negociação a fim de atingir um objeto comum.

Na sequência, foi apresentada uma breve contextualização do conceito de educomunicação com a apresentação das teorias de Freinet e Káplun e a repercussão de seus trabalhos. Além disso, foi realizada a comparação de duas formas de comunicação: o modelo de comunicação de massa, em que o emissor emite uma mensagem ao destinatário sem interação e o modelo de comunicação em rede, em que a interação e o diálogo permeiam os processos comunicativos.

Os slides utilizados no curso em sua maioria possuíam imagens e os conceitos foram trabalhados na exposição do formador. A apresentação do conteúdo do encontro com a projeção de imagens pode ser entendida como uma tentativa do formador em trazer novas linguagens. Para aprofundamento das questões emanadas pela **proposta educ comunicativa**, seria necessária uma reflexão com um aporte teórico-prático, no entanto, as discussões ocorreram de forma superficial, sem adentrar no modelo comunicacional utilizado pelos professores de emissão de conteúdo, que segundo Freire (1970; 1971; 1996) não conta com a participação dos estudantes. Esse aspecto pode ser observado nesse encontro quando o formador apresentou brevemente dois educ com unicadores: Kaplún e Freinet, e não realizou um aprofundamento de suas teorias.

Ao final da apresentação dos slides, foi dado início à confecção do blog com a intenção de utilizar o blog como ferramenta prática durante o curso. Essa sugestão foi feita e o blog foi elaborado pelo formador revelando que participação dos professores ocorreu passivamente, suas decisões foram limitadas, não houve oportunidade, nesse encontro, para a participação crítica.

Nos dois encontros seguintes o curso teve início com a leitura e análise das postagens realizadas por um dos participantes. O formador iniciou a leitura com a projeção do *post* e os participantes acompanharam. Alguns professores realizaram intervenções:

*"Achei o texto muito longo"/ "a formatação está diferente", "gostei da imagem"/"acho que ficaria melhor se já colocasse o link no texto".*

As sugestões foram acolhidas e foram realizadas as alterações na postagem. Nesse momento, com os professores opinando, dando sugestões, fazendo críticas, podemos afirmar que houve a colaboração, pois, segundo Liberali (2015, p. 79), na formação crítica e colaborativa os sujeitos “preocupam-se em alcançar um ponto em comum com os demais na tentativa de encontrar uma possibilidade de combinação de vozes distintas na busca de um significado compartilhado”. Assim, a **colaboração crítica** concentra o foco para a produção de relações dialéticas entre os participantes e na discussão colaborativa das questões da prática.

No encontro 2 o tema de estudo foi a análise de postagem do Facebook, seguindo o mesmo modelo de estudo em que os professores trocaram impressões de suas leituras. No encontro 3 foi estudada a ferramenta Canva e a produção dos memes<sup>3</sup> que circulam na internet. Os trabalhos foram organizados em pequenos grupos, os professores discutiram entre si e realizaram a atividade proposta pelo formador, a seguir foi realizada a apresentação da produção de cada grupo, cada um com um interlocutor. Não houve discussão ou demandas apresentadas pelo grupão. Feito isso, foi encerrado o encontro. Nesses dois encontros formativos, o aporte utilizado concentrou-se na técnica do uso das mídias, leitura crítica dos meios, sem um aprofundamento teórico acerca do uso das mídias na escola, ou ainda sem o aporte teórico **educomunicativo**

---

3 Termo grego que significa imitação, nas redes sociais a ideia de meme pode ser considerada como uma imagem caricata de uma personalidade pública ou um acontecimento recente e que ganha grande repercussão em um curto período de tempo.

fundamentado na participação ativa dos estudantes, nos processos de construção do conhecimento. As referências teóricas educomunicativas teriam possibilitado confrontar a prática tradicional dos educadores.

Seguindo demanda apresentada pelos docentes participantes da formação e também pela participante/pesquisadora, o formador optou por trabalhar com as questões do uso do blog na educação. Essa tomada de posição atende o disposto por Fullan e Hargreaves (2000) sobre a importância de uma formação de professores “com e pelos” professores, conferindo **participação e colaboração**. Podemos ainda pensar, sob a ótica de Vygotsky ([1930] 2007; [1934] 2008), que nessa linha o desenvolvimento dos sujeitos participantes do projeto ocorreu pelo **compartilhamento das ações** historicamente situadas.

Desse modo, o encontro 5 sofreu uma adaptação, como informado pelo formador, para atender à necessidade do grupo. A ideia foi trabalhar uma proposta de ação para o uso do blog na educação, tendo sido suprimida a atividade com *Podcast*. A atividade foi encaminhada com as seguintes consignas expressas pelo formador:

“Como pensar um blog educativo? / Pensar situações para usar o blog com as crianças. / Como o blog pode ser usado no contexto educativo? / Se alguém tiver alguma experiência com o uso do blog na escola, pode trazer para o grupo”.

Formados os pequenos grupos de discussão, foi disponibilizado um tempo de 30 minutos. Os professores se reuniram e iniciaram os trabalhos. As ações propostas, nesse encontro formativo, contaram com a participação dos envolvidos nas discussões em diálogo, na realização dos posts do blog, nos comentários e no planejamento da atividade. Na retomada da participação no grupão, foi realizado o compartilhamento das discussões. Essa atividade revelou a possibilidade de criar uma reflexão aprofundada realizada

na formação de pequenos grupos, em que as pessoas podem trocar ideias, dizer o que pensam e dar opiniões. A estratégia consistiu em levar as discussões dos pequenos grupos ao grupão com a intenção de unir as ideias, opiniões e juntos construir um processo formativo **crítico colaborativo**.

No primeiro grupo, uma professora, com posse do turno, relatou que o uso do blog se daria com alunos do 5º ano com o tema “Folclore”, em que seriam trabalhados os seguintes assuntos “lendas, costumes, comidas típicas”. Então o formador fez uma intervenção, perguntando “Por que lendas?”. As professoras riram e outra integrante explicou “Porque é orientação do Currículo da Cidade” e completou “é um assunto que sempre trabalhamos, todo ano falamos de folclore”. O formador questionou “como será a participação dos alunos?”, e as professoras expuseram que seriam postadas as produções textuais e atividades artísticas dos estudantes com o objetivo de divulgar as atividades para a escola e as famílias. Retomando, com os professores, os modos de utilização da mídia no ideário educacional, o formador ressaltou que como registro o uso do blog não atendia à proposta.

A tarefa realizada pelo professor participante como relato de sua prática revela que a escola continua com sua retórica distante da vida, a escolha do tema (MARTÍN-BARBERO, 2014) não possibilitava ao estudante participar da ação e tão pouco essa atividade estava ligada à sua realidade. A justificativa apresentada por outra pessoa do grupo “todo ano trabalhamos isso” demonstra a imobilidade da prática docente ou, ainda, “Porque é orientação do Currículo da Cidade”, que demonstra a passividade do docente em executar o currículo sem o questionamento de sua realidade e da necessidade de segui-lo sem alguma reflexão. Desta maneira, a atividade do professor impõe passividade aos alunos que desenvolverão menos em si a consciência crítica, sua ação transformadora e sua inserção no mundo (FREIRE ([1970], 2015).

Na apresentação do segundo grupo, uma professora relatou uma atividade a ser desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental II, sem definir uma série específica. Ela sugeriu a confecção de um blog por turma com objetivo de socializar as produções dos alunos. A professora destacou que os textos dos alunos eram muito bons e que eram lidos só por ela: *“precisam ser divulgados”*, disse. O formador concluiu que essa proposta atingia o objeto educ comunicativo, que consiste em elevar a autoestima dos estudantes. O terceiro grupo trouxe, para sua apresentação, o relato de experiência de um dos integrantes do grupo no trabalho com o uso do blog na Educação Infantil. Com o objetivo de trabalhar a valorização da produção dos alunos, a professora contou que, em sua sala, existe um espaço denominado “escritório”, onde os alunos realizaram as produções e as postagens de seu blog concentram atividades de vídeo e arte produzida pelos alunos.

Nessa atividade, o formador interferiu pouco nos relatos, não realizou uma reflexão sobre a prática com os professores. As atividades relatadas, como por exemplo, “lendas”, ou ainda o “registro” de atividades no blog, não modificam a prática. O aparato pode ser outro “Blog”, mas a prática não se modifica. No fechamento do encontro, o formador apresentou ao grupo o modelo de atividade de registro a ser realizada pelo grupo, com a seguinte consigna: realizar o planejamento de uma atividade educ comunicativa, que será entregue no próximo encontro e apresentada no grupão. Essa atividade, segundo Liberali (2015) revela a possibilidade de criar uma reflexão aprofundada realizada na formação de pequenos grupos, em que as pessoas podem trocar ideias, dizer o que pensam e dar opiniões. A estratégia consiste em levar as discussões dos pequenos grupos ao grupão com a intenção de unir as ideias, opiniões e juntos construir um processo formativo **crítico-colaborativo**.

No sexto e último encontro do curso, os professores se basearam na discussão em grupo realizada no encontro anterior e reapresentam suas ideias seguindo do modelo do Roteiro de Atividade Educ comunicativa. O formador fez considerações sobre o propósito

da educomunicação em ser participativo e contar com a produção dos alunos, não só como divulgação de atividades, como também no processo de diálogo para a construção do conhecimento. Após a explanação do formador, foi disponibilizado um *link* do formulário Google e os participantes realizaram uma avaliação do curso. Em seguida, foi aberta a palavra aos participantes para socializarem suas impressões sobre o curso. Os professores já haviam colocado os apontamentos na plataforma digital e não acrescentaram mais nenhuma sugestão ou opinião sobre a formação. O formador foi, então, fechando o encontro, deixando uma proposta aberta ao grupo e à escola para uma possível visita técnica para suporte com o trabalho nos projetos elaborados e discutidos ao longo do curso. Atentamos que a proposta do formador em retornar à escola e oferecer suporte técnico aos professores, apesar de atender os pressupostos da SME-SP pode gerar uma cultura de dependência. Assim, a **colaboração crítica** na formação não pode estar baseada na passividade do professor participante, mas precisa ter o foco na problematização e na transformação das questões da prática, da realidade e do cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso abordou a linguagem utilizada pelas redes sociais e problematizou sobre o uso das mídias na prática docente. Sob esse aspecto, percebemos um aparelhamento técnico para o professor fazer uso de tais recursos. A formação abordou de forma rápida, sem profundidade teórica o conceito de educomunicação. Sob esse aspecto, as atividades que foram realizadas ao longo do curso não permitiram uma reflexão teórica sobre as práticas dos professores e a constituição de uma formação crítico colaborativa.

Diante do exposto e pensando na formação a partir da abordagem TASHC, resta evidenciado o processo de participação dos sujeitos. A respeito da formação crítico-colaborativa, é **necessário avançar da colaboração confortável para a colaboração crítica**

(FULLAN e HARGREAVES, 2001), pois as questões da juventude e uso das mídias, trazidas nos relatos dos professores, revelam a realidade e as demandas dos professores em suas aulas, que não são trabalhadas ao longo do curso. Desse modo, para avançar para a **colaboração crítica** (LIBERALI, 2015) seria necessário fazer uma discussão emanada pela contradição da atuação pedagógica em que o professor é emissor e o estudante mero ouvinte e a **prática educ comunicativa** que privilegia o diálogo e a interação professor-aluno (SOARES, 2011, 2014; FREIRE, [1970, 2015; MARTÍN-BARBERO, 2004), no processo comunicativo como forma de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, considerando as análises realizadas neste trabalho e pretendendo uma reflexão sobre os encontros formativos, torna-se necessário resgatar o aporte teórico na tentativa da transformação dos encontros formativos do programa Imprensa Jovem. Tais apontamentos visam uma proposta de reconstrução da formação:

- criar espaços de dessilenciamento que alcancem os propósitos dos professores; escutar ativamente, ou promover a voz dos docentes; dar oportunidades para os professores confrontarem suas ideias (LIBERALI, 2015), crenças e práticas. Provocar a reflexão crítica;
- Mostrar-se preparado para a escuta e para a mudança (FREIRE, [1970] 2015; LIBERALI 2015);
- Evitar a cultura da dependência no exagero do saber especializado, sem dar valor aos conhecimentos práticos dos docentes (FULLAN e HARGREAVES, 2001);
- Possibilitar condições de os docentes construírem sua própria produção permeados pelo diálogo, interação em constante construção e convívio social (FREIRE, [1970] 2015);

- Criar situações em que o sujeito tenha que analisar, prever e redesenhar suas atividades (LIBERALI, 2015);
- Preparar os professores para a tomada de decisão do currículo e do ensino (FULLAN e HARGREAVES, 2001; FREIRE [1970] 2015); e,
- Criar uma comunidade que, ao longo do tempo possa discutir e desenvolver propósitos comuns para suas escolas.

Tentamos extrapolar o contexto atual da formação contínua de professores do programa Imprensa Jovem para a formação crítico colaborativa. Não podemos deixar de pontuar as valiosas contribuições dos referenciais teóricos da educomunicação, que corroboram com as contribuições da TASHC. Acreditamos que, se consideradas e trabalhadas com profundidade teórica nas formações, as referências **educomunicativas** contribuem para a formação contínua de professores.

Não pretendemos sugerir que as ações descritas encerram as discussões ou limitam a visão crítica sobre a formação de professores, pois muitos fatores são importantes na construção de um processo de formação e de atuação na carreira docente. Sabemos que o salário, o mercado de trabalho, o clima escolar, as estruturas hierárquicas são fatores que contribuem com a progressão ou estagnação do docente, mas precisamos apontar caminhos que permitam novas possibilidades formativas em um contexto que pode oferecer aprendizagem crítico-colaborativa para todos os envolvidos: formadores, professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

- ENGESTRÖM, Yrjo. **Activity theory and transformation**. In. Perspectives on activity theory. Cambridge University Press. Reino Unido, 1999.
- ENGESTRÖM, Yrjo. **Development, Movement and Agency: Breaking away into Mycorrhizae Activities**. Center for Activity Theory and Developmental Work Research. University of Helsinki. Finlândia, 2006.

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1976], 1981.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1971], 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970], 2015.
- FULLAN, Micheal.; HEAGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes médicas Sul; 2000.
- FULLAN, Micheal. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto Editora; 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: LEONTIEV, Alex N., VYGOTSKY, Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª Edição. São Paulo: Editora Icone, 2010.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **As linguagens das reflexões**. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed. 2015.
- LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores**. *Calidoscópio*, vol. 02, nº 02, pág. 105-112, jul/dez. 2004.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Entrelaces Vygotskyanos**. Caderno de Resumos IV Fórum ISCAR Brasil, Londrina, p. 155-166, 2017.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro; UFRJ, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Desafios culturais da comunicação à educação**. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, pág. 51 a 61, maio/ago. 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Desafios culturais: da comunicação à educomunicação**. *In*: **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Castilho (Orgs.). São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MÈZÁROS, István. **A educação para além do Capital**; Trad. Isa Tavares. 2ª ed.. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas)**. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SMYTH, J. **Teachers work and teh politics of reflection**. *In*: América educational Reserach journal. V. 29, nº 02, 1992.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação**. **Revista Comunicação & Educação**: São Paulo, ano 09, n. 02, p. 15-26, jul/dez, 2014.

SOUSA, Sandra Santella de. **A educomunicação e a formação de professores: o papel do programa Imprensa Jovem na construção da formação crítico colaborativa**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica. SP, 2019

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **A formação social da mente**; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930], 2007.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**; tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934], 2008.

### Consultas on line

DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=CH3QJGJKRO0Ee6KVBGTGRODLM7S&PalavraChave=Imprensa%20Jovem>. Acesso em: 17/07/2018.

BLOG NO MEIO DO CAMINHO TINHA 1 BLOG. Disponível em: <http://nomeiodocaminhotinha1blog.blogspot.com/>. Acesso em: 14/10/2018.

SITE IMPRENSA JOVEM 10, disponível em <https://imprensajovem10.wordpress.com/entenda-sobre-como-sera-o-seminario-e-o-que-ele-representa-para-a-imprensa-jovem/>. Acesso em: 17/01/2019.

## SOBRE OS AUTORES

**Alessandra Olivieri Santos** – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Doutoranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8610937145510958>  
E-mail: [ale.olivieri@hotmail.com](mailto:ale.olivieri@hotmail.com)

**Alessandra Ruiz Barbosa Leite** – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5366288710635486>.  
E-mail: [aleruba@uol.com.br](mailto:aleruba@uol.com.br)

**Ana Cláudia dos Santos** – Mestre em Educação: Formação Docente e Desenvolvimento. Profissional pela UNITAU-SP. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Taubaté. Licenciada em Letras pela Universidade de Taubaté e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho: CV: <http://lattes.cnpq.br/9349290394086714>.  
E-mail: [anaclaudiasantus@yahoo.com](mailto:anaclaudiasantus@yahoo.com)

**Ana Maria Gimenes Corrêa Calil** – Mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Coordenadora do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté, professora de programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado profissional em Educação – UNITAU. CV: <http://lattes.cnpq.br/4815046589018403>.  
E-mail: [ana.calil@unitau.com.br](mailto:ana.calil@unitau.com.br)

**Cristiane Ferreira da Silva** – Mestre em Educação Formação de Formadores pela PUC-SP. Professora da rede municipal de ensino de São Paulo. CV: <http://lattes.cnpq.br/5793493526568990>.  
E-mail: [cristianeferre@gmail.com](mailto:cristianeferre@gmail.com)

**Eliane Greice Davanço Nogueira** – Doutora em Educação, licenciada em Psicologia e Pedagogia, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). CV: <http://lattes.cnpq.br/0696315996622077>.  
E-mail: [eg.nogueira@uol.com.br](mailto:eg.nogueira@uol.com.br)

**Emília Cipriano 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: <http://lattes.cnpq.br/1621685976264300>.  
E-mail: [emiliacipri@uol.com.br](mailto:emiliacipri@uol.com.br)

**Fernanda Coelho Liberali** – Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Pós-Doutora pela Universidade de Helsinki, pela Freie Universität Berlin e pela Rutgers University. 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. E-mail: [liberali@uol.com.br](mailto:liberali@uol.com.br)

**Gisele Aparecida Rodrigues Mano** – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Atualmente é professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio de escola estadual e professora e orientadora de área em escola da rede municipal. CV: <http://lattes.cnpq.br/3106749110585307>.  
E-mail: [giselermano@gmail.com](mailto:giselermano@gmail.com)

**Ivete Teixeira dos Santos** – Mestre em Educação e Diversidade. Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas, Campus XXII – Euclides da Cunha/BA. Coordenadora Local da

UAB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/  
CNPq. CV: <http://lattes.cnpq.br/3977103039516734>.

E-mail: [itsantos@uneb.br](mailto:itsantos@uneb.br)

**Laurinda Ramalho de Almeida** – Mestre e doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Atualmente é vice-coordenadora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da PUC-SP. CV: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>.

E-mail: [laurinda@pucsp.br](mailto: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: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>.

E-mail: [laurizatefer@gmail.com](mailto: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: <http://lattes.cnpq.br/1266427942692895>.

E-mail: [lghiurop@pucsp.br](mailto:lghiurop@pucsp.br)

**Lisandra Paes** — Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo. CV: <http://lattes.cnpq.br/8701835762652086>.

E-mail: [lisandra.paes@gmail.com](mailto:lisandra.paes@gmail.com)

**Luciana Rodrigues de Souza** – Mestre em Educação, especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, Alfabetização, Gestão, Coordenação

e Supervisão Escolar, licenciada em Pedagogia, professora na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, membro do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). CV: <http://lattes.cnpq.br/1107051332143650>.

E-mail: [luciana77souza@hotmail.com](mailto:luciana77souza@hotmail.com)

**Márcea Andrade Sales** – Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, Campus I – Salvador/BA. Professora do Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq. CV: <http://lattes.cnpq.br/3084896451938008>.

E-mail: [masales@uneb.br](mailto:masales@uneb.br)

**Marli Eliza Dalmazo Afonso 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](mailto:marliandre@pucsp.br)

**Sandra Novais Sousa** – Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciada em Pedagogia, especialista em Coordenação Pedagógica, Alfabetização e Gestão Escolar, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). CV: <http://lattes.cnpq.br/2223071682147508>.

E-mail: [sandra.novais@ufms.br](mailto:sandra.novais@ufms.br)

**Sandra Santella de Sousa** – Mestre em Educação pela PUC-SP, formada em Letras e Pedagogia. Assistente de direção na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade em Contexto Escolar (GP LACE), associada à Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4226794576272179>. E-mail: [ssantella@hotmail.com](mailto:ssantella@hotmail.com)

**Simone Pannocchia Tahan** – Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP, Diretora do Colégio Parthenon, participante do Grupo de pesquisa PUC/CNPq Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId). CV: <http://lattes.cnpq.br/9210682282108377>.

E-mail: [simone@parthenonplus.com](mailto:simone@parthenonplus.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 PUC-SP. Coordenadora do Grupo de pesquisa PUC/CNPq Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId). CV: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>.

E-mail: [veraplacco@puccp.br](mailto:veraplacco@puccp.br), [veraplacco7@gmail.com](mailto:veraplacco7@gmail.com)

**Viviany Gonçalves Lino Borges** – Mestre em Educação, licenciada em Pedagogia, professora na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, membro do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). CV: <http://lattes.cnpq.br/6514676860316072>.

E-mail: [vivyfino@gmail.com](mailto:vivyfino@gmail.com)

