

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

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)


Gimenes, Nelson Antonio Simão. / Passarelli, Lílian Ghiuro. (Orgs.)
Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa II -
- Nelson Antonio Simão Gimenes / Lílian Ghiuro Passarelli (Orgs.) -
Campinas, SP : Pontes Editores, 2018

Bibliografia.
ISBN 978-85-2170-041-8

1. Educação - formação de professores I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação - formação de professores - 370.7

The background features a stylized tree where the trunk is a pencil and the branches are dark lines. The leaves are represented by various shades of gray and black rounded shapes. A semi-transparent white box is centered over the tree, containing the title text.

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

Nelson Antônio Simão Gimenes
Lilian Ghiuro Passarelli
(Organizadores)

Pontes

Copyright © 2018 - dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e capa: Eckel Wayne
Revisão: Pontes Editores

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

A ESCOLA POR DENTRO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS COM A PESQUISA.....	7
NARRATIVAS DIGITAIS MULTIMODAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
Sandra Cavaletti Toquetão Fernanda Coelho Liberali	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM LITERATURA INTERCULTURAL: A INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE.....	35
Silvania Francisca de Jesus Ana Maria Saul	
O TEMPO, O CAMINHO E A EXPERIÊNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA CRECHE: OS SABERES E AS ROTINAS QUE ARTICULAM, FORMAM E TRANSFOR- MAM SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS – REFLEXÕES PÓS-PESQUISA.....	57
Margarete Cazzolato Sula Vera Maria Nigro de Souza Placco	
O TRABALHO COLABORATIVO COMO UM CAMINHO PARA TRANSFORMAR A PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE ORIENTADORAS EDUCACIONAIS.....	79
Claudia Maria Duran Meletti Lílian Ghiuro Passarelli	
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA LIMPEZA NA PERSPECTIVA FREIREANA: A (IN)VISIBILIDADE DOS EDUCADORES NÃO DOCENTES.....	101
Vanessa Barbatto Rodrigues Laurizete Ferragut Passos	
RELATÓRIOS DESCRITIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA UNIDADE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DESAFIOS PARA REALIZAÇÃO.....	125
Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes Nelson Gimenes	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES VIVENCIADOS NA ESCOLA.....	149
Dilean Marques Lopes Clarilza Prado de Sousa	

PROCESSO FORMATIVO NO ÂMBITO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL: PERCEPÇÕES DE EQUIPES DE GESTÃO ESCOLAR	169
Adriana Cristina Reis de Assis Ângela Maria Martins	
GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	199
Tânia Maranesi Laurinda Ramalho de Almeida	
DIREÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A EQUIPE GESTORA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....	221
Ana Lucia Madsen Gomboeff Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
O DISPOSITIVO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DISCENTE E DOCENTE	247
Fabiana Silva Soares Vieira Ana Sílvia Moço Aparício Maria de Fátima Ramos de Andrade	
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	271
Marisa Garbellini Sensato Marli André	
ENTRE O PÁTIO E A SALA DE AULA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NA PRISÃO	289
Maria das Graças Reis Barreto Márcea Andrade Sales	
A CONSTRUÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FUNDADA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES	315
Giseli Passador Lombardi Adelina de Oliveira Novaes	
SOBRE OS AUTORES.....	335

A ESCOLA POR DENTRO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS COM A PESQUISA

Considerando a repercussão da publicação *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa*¹, apresentamos uma nova coletânea, com relatos de pesquisas desenvolvidas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Mestrado Profissional (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), além de capítulos produzidos por docentes e ex-orientandos e pesquisadores de outros mestrados profissionais.

A presença dos colegas de outras instituições e seus respectivos ex-orientandos promove um diálogo produtivo entre as pesquisas realizadas nessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que todos os programas se destinam ao desenvolvimento de estudos voltados à Educação Básica e investem nos profissionais em serviço – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores das redes pública e privada de ensino, além dos profissionais não docentes – rumo ao aprimoramento de sua atuação, de modo a sustentar mais eficientemente suas práticas e decisões e, assim, colaborar para a melhoria do ensino. Reitera-se nesta segunda Coletânea o processo de parceria, ao conferir o estatuto de coautoria ao (ex)orientando e seu orientador, demarcando mais uma vez a vocação formativa dos mestrados profissionais aqui representados, no que diz respeito à realização da análise fundamentada da prática, consubstanciada por diferentes pesquisas de sua função formativa.

¹ PASSARELLI, L.G. (Org.). *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa*. Campinas-SP: Pontes, 2017.

O propósito desta publicação – *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa II* – é divulgar as pesquisas desenvolvidas em diferentes frentes da escola básica, constituídas de estratégias formativas, grupos colaborativos, sempre cuidando do desafio de atender produtivamente às expectativas de profissionais que buscam o aprimoramento de suas práticas como formadores.

Assim, os catorze textos que compõem esta Coletânea abarcam diferentes aspectos da formação de formadores, contemplando, entre eles, aqueles que se referem à formação de professores, coordenadores, orientadores educacionais e profissionais não docentes, à avaliação educacional, aos gestores escolares, ao processo de alfabetização, à Educação de Jovens e Adultos no âmbito da educação em prisões, à formação por meio de narrativas digitais multimodais na Educação Infantil e à elaboração de estratégias pedagógicas na Educação Superior.

A temática **da formação de professores, coordenadores, orientadores educacionais e profissionais não docentes** está contemplada nesta Coletânea. Em relação à formação de professores na Educação Infantil, as autoras Sandra Cavaletti Toquetão e Fernanda Coelho Liberali, apresentam uma discussão sobre o modo como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma unidade de educação infantil, destacando, numa perspectiva crítico-colaborativa, seu potencial como recurso na formação de professores. Já o texto de autoria de Silvania Francisca de Jesus e Ana Maria Saul tem como foco central ações formativas dirigidas a Professores Orientadores de Sala de Leitura e realizadas entre os anos de 2013 a 2016. Traz depoimentos de educadoras participantes das ações formativas a luz de conceitos freireanos, com destaque para as categorias diálogo, humanização e respeito à diversidade étnico-racial. O texto de Margarete Cazzolato Sula e Vera Maria Nigro de Souza Placco registra reflexões sobre os saberes e as rotinas que articulam, formam e transformam as práticas educacionais do coordenador pedagógico de creche. O outro

texto, elaborado por Claudia Maria Durán Meletti e Lílian Ghiuro Passarelli, aborda os significados atribuídos por um grupo de orientadoras educacionais à sua prática formativa, vivenciada por meio de um processo contínuo de partilha, de documentação e de reflexão sobre suas práticas da orientação na unidade escolar. Por fim, de autoria de Vanessa Barbato Rodrigues e Laurizete Ferragut Passos, o capítulo discute quais elementos da pedagogia de Paulo Freire contribuem para a construção de um caminho investigativo e formativo, que possibilite a profissionais não docentes, no caso, os da limpeza, se assumirem como educadores na escola, saindo da condição de coadjuvantes do processo educativo.

A temática da **avaliação educacional** foi contemplada nesta Coletânea por meio de dois capítulos. Um deles, de autoria de Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes e Nelson Gimenes, discute os desafios dos docentes de uma escola de educação infantil da rede municipal de São Paulo em desenvolver a avaliação de crianças de acordo com a Orientação Normativa n. 01/2013 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em que são estabelecidos os critérios de avaliação de crianças de 0 a 5 anos. O outro texto, elaborado por Dilean Marques Lopes e Clarilza Prado de Sousa, aborda o processo de autoavaliação de escolas de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, a partir da experiência vivenciada pela equipe escolar de uma unidade de ensino no ano de 2016.

Três textos abordam a questão da formação no âmbito da **gestão escolar**, sendo que o elaborado por Adriana Cristina Reis de Assis e Ângela Maria Martins busca compreender as percepções e as expectativas dos diretores sobre um processo de formação no qual participaram e, também, identificar, por meio dos próprios diretores, quais características eles necessitam possuir para a condução efetiva dos processos formativos dirigidos à equipe de professores da unidade escolar. O outro texto de autoria de Tânia Maranesi e Laurinda Ramalho de Almeida versa sobre o papel do diretor e seus estilos de gestão, com o objetivo de compreender como se estabelecem as relações entre os integrantes da gestão e

dos demais membros da equipe escolar e, também, identificar quais concepções orientam as ações da gestão no dia-a-dia da escola. Por fim, neste conjunto de textos que tratam da gestão escolar, o livro traz também o capítulo de Ana Lucia Madsen Gomboeff e Wanda Maria Junqueira de Aguiar cujo objetivo foi o de apreender as significações de uma diretora a respeito da atividade desenvolvida pela equipe gestora, de modo a compreender os aspectos que favorecem ou dificultam o trabalho colaborativo realizado pelos membros dessa equipe.

Dois outros textos têm como foco os processos de **alfabetização** nos anos iniciais da educação básica. Um deles, de autoria de Fabiana Silva Soares Vieira, Ana Sílvia Moço Aparício e Maria de Fátima Ramos de Andrade, analisa o processo de construção de uma sequência didática dirigida aos alunos em fase de alfabetização, elaborada de forma colaborativa entre a professora pesquisadora e a professora da turma de alunos do 1º ano. Já o outro capítulo, de Marisa Garbellini Sensato e Marli André, tem como objetivo analisar um processo de formação em contexto instituído na Secretaria Municipal de São Paulo (Projeto Especial de Ação) e suas contribuições para a transformação das práticas pedagógicas das docentes do ciclo de alfabetização.

O capítulo de Maria das Graças Reis Barreto e Márcea Andrade Sales apresenta pesquisa voltada à **Educação de Jovens e Adultos**, mais especificamente aquela realizada no âmbito da educação em prisões. Por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos da EJA, professores da escola, coordenador pedagógico e diretor da penitenciária e levantamento documental em prontuários dos alunos, as autoras destacam desafios de ordem legal e situacional para o exercício da docência em escolas do sistema prisional.

Por fim, a Coletânea inclui um capítulo referente à **Educação Superior** e à atuação de **educadores não docentes**. O primeiro, cujas autoras são Giseli Passador Lombardi e Adelina de Oliveira Novaes, associa a investigação do significado de um componente

curricular à criação de uma estratégia pedagógica. Fundamentado na teoria das representações sociais, na pedagogia freireana e na avaliação emancipatória, relata o desenvolvimento e a investigação estratégica por meio de procedimentos de pesquisa científica e de intervenções didáticas.

Desejamos uma boa leitura a todos.

Os organizadores



NARRATIVAS DIGITAIS MULTIMODAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Cavaletti Toquetão
Fernanda Coelho Liberali

DA REFLEXÃO PARA O CAMINHO DE UM TEMA

Vivemos em uma sociedade fortemente marcada pelos avanços da tecnologia digital e comunicação virtual, sendo assim, novos desafios surgem na escola e conseqüentemente refletem nas ações formativas de professores. Para Nascimento, Bezerra e Herberle (2011), o mundo está cada vez mais interconectado e passamos a interagir em uma gama mais ampla de práticas textuais, como, por exemplo, vídeos editados e postados em comunidades virtuais. Observa-se que o texto impresso vem dividindo espaço com o texto digital. Por exemplo, a utilização de e-mail e outros comunicadores para a circulação da informação, evitando a impressão no papel, e incentivando a digitalização de dados. Além disso, com a escassez de recursos naturais, os problemas ambientais e a utilização excessiva de material, que não se decompõe facilmente, faz necessário repensar a produção de documentação pedagógica impressa como os portfólios, por exemplo, que inviabilizam o armazenamento em espaço físico na escola.

A produção de mídia digital na educação infantil é grande, porém muitas vezes é utilizada sem uma devida criticidade. Segundo Forman (2016), gradualmente, estamos vendo um maior

compartilhamento dos vídeos devido à facilidade de distribuição digital pelos computadores. Na escola, os recursos audiovisuais estão mais acessíveis por meio de tecnologias como câmera digital, *tablets*, rádio, *Smart TV* e computadores conectados à internet. Esses recursos facilitam as produções de registros pedagógicos digitais que combinam diferentes mídias e narram processos educativos: **as narrativas digitais multimodais.**

Nessas produções encontram-se marcas multimodais que evidenciam as pretensões comunicativas e, sobretudo, contribuem para a elaboração de significação no planejamento do professor. Ao analisar a documentação pedagógica digital, na educação infantil, por exemplo, percebe-se pouca participação das crianças na construção desta narrativa, daí a necessidade de problematizar tais concepções e suas mediações, uma vez que a escola ainda tem muito que avançar para compreender as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. O capítulo se articula inicialmente para a apresentação de um breve histórico da educação infantil com as diferentes abordagens que influenciam as concepções de infância. Na sequência, são discutidas as narrativas digitais multimodais e suas implicações. Para descrever os encaminhamentos feitos neste capítulo, é então apresentada a metodologia utilizada para o recorte escolhido e os dados coletados e sua forma de análise. Na discussão dos dados, duas seções são desenvolvidas: construindo significados a partir de duas narrativas digitais multimodais e a narrativa digital multimodal como instrumento na formação de professores. Finalmente, são apresentadas considerações sobre o estudo realizado.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A política de ampliação do acesso de crianças à educação infantil no Brasil é recente e vem se construindo nos últimos trinta anos, sob influência de processos sociais - como a urbanização,

o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade - e também como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social e saúde (FCC, 2010). Segundo Kramer (2006, p. 799) as políticas educacionais voltadas às crianças de zero a seis anos, nos anos de 1970, preocupavam-se fundamentalmente em compensar “carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”, e ao mesmo tempo buscavam “salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar”.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação infantil como um direito da criança, sendo o Estado obrigado a ofertá-la de acordo com a demanda. Nessa época, inseriu-se uma nova fase para a educação infantil no Brasil. O processo de abertura política, com o fim do regime de ditadura militar, foi marcado pela intensa mobilização e forte presença dos movimentos sociais ligados aos direitos da criança (SILVA, 2013) que são iguais para todas, independente de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive (FARIA; SALLES, 2012).

De acordo com Rosemberg (2003), a implantação da LDB/96, inicia um novo período com reformas que passam a receber influência das organizações internacionais, orientando estratégias de ação sob a influência de conceitos como o de rede de proteção social, retomando os movimentos assistencialistas. Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI). Houve, nesse momento, muita crítica baseada no modelo padrão de criança do documento, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, considerando uma população infantil homogênea, ao invés de diferentes infâncias com processo desiguais. Apesar das críticas relacionadas ao seu caráter cognitivista e também pelo fato de haver uma demasiada separação das experiências infantis em áreas de conhecimento, a contribuição dos RCNEI foi significativa, pois passaria a oferecer subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil (AMANCIO, 2011).

Nessa trajetória, muito se discute sobre as contradições que se caracterizam nas concepções de educação infantil. Diferentemente dos RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) trouxeram o conceito de currículo de forma mais integrada, afirmando que: “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2009). As DCNEI entendem a criança como sujeito *sócio-histórico-cultural (SHC)*, ativa e participante, que possui especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais que geram necessidades específicas (FARIA; SALLES, 2012). Contudo, em seu relatório de pesquisa, Campos (2006) aponta que a concepção pedagógica que ainda prevalece nos municípios advém de uma visão adultocêntrica, expositiva e verbalista. Segundo a pesquisadora, há rotinas que se reproduzem indefinidamente, muitas vezes improvisadas e empobrecidas porque se limitam ao cuidar.

Em dezembro de 2017, após três versões, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada e ainda muito se discute sobre seu processo de construção. Com sua homologação, o processo de implementação da Base também se inicia. Desde sua primeira versão, tem suscitado diversas contestações. A maior crítica à BNCC é de uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por invisibilizar as questões ligadas à identidade de gênero e orientação sexual, enfatizar o ensino religioso e antecipar a idade do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada criança.¹ São questões polêmicas na sociedade e que, ao que parece, não encontraram ainda um consenso.

No que se refere à BNCC sobre a Educação Infantil, o aspecto que se manteve nas versões anteriores foi a organização curricular estruturada em cinco campos de experiências.² As crianças podem

1 Análise do site <http://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada>. Acesso em: 20/01/2018.

2 Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças. São eles: 1. O eu, o outro e o nós; 2.

construir e apropriar-se de conhecimentos, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A consolidação na BNCC dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira, como os propostos no artigo 9º das DCNEI foi um avanço. De acordo com Faria e Salles (2012), na educação infantil a criança constrói uma história que vai se fazendo por meio da interação com seus pares, produzindo e compartilhando uma cultura da infância que lhe permite não apenas reproduzir o mundo adulto, mas resignificá-lo e reinventá-lo.

Outro ponto a considerar, neste estudo, é a utilização da tecnologia digital por crianças pequenas. Sabe-se que é na relação com o outro e com a cultura que as crianças adquirem e dão forma às infinitas possibilidades de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que as tecnologias digitais vêm contribuindo no processo de interação das crianças, a preocupação se volta ao excesso do uso, a qualidade da experiência e à organização da atividade, uma vez que elas vivenciam as tecnologias e também são público-alvo de diferentes formas de violência simbólica que a mídia transmite (MULLER; FANTIN, 2014).

As crianças vivem num mundo conectado, em que adultos e outras crianças utilizam a tecnologia em diferentes momentos: para se informar, comunicar, divertir, pesquisar e relaxar. Muller e Fantin (2014) mencionam sobre a importância de estimular o desenvolvimento de todas as linguagens das crianças, ampliar seu repertório e propiciar o contato com a cultura de modo geral. Nesse sentido, é papel da escola discutir sobre o uso da tecnologia e assegurar tal direito, como forma de inclusão digital, social e cultural.

Rinaldi (2017) apresenta inúmeras possibilidades do uso pedagógico das tecnologias pelas crianças em diferentes produções, dentre elas, o envolvimento de professores e crianças na construção de portfólios com suas diferentes formas de registros. A autora

Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

destaca as formas de aproximação das crianças com os diferentes objetos da cultura pela mediação do professor e das tecnologias incluídas em seu planejamento. A participação da criança nas narrativas junto com os professores é uma possibilidade a ser discutida nos espaços de formação. Nos registros da educação infantil, cada mídia que utiliza tinta, lápis, colagem, argila, gráficos de computador, vídeo digital conta uma narrativa que pode representar as concepções de quem a produziu.

Nesse contexto, a formação de professores é essencial para refletir sobre as concepções amarradas e enrijecidas que ainda se encontram nas escolas de educação infantil. A análise da documentação pedagógica elaborada pelo professor tem muito a contar sobre essas concepções que permeiam suas práticas. Segundo Mello, Barbosa e Faria (2017), foi Loris Malaguzzi³ que, por meio de um diário, apresentou as primeiras considerações sobre a documentação pedagógica. A análise de algumas modalidades de documentação pedagógica permite que o professor observe, interprete e reflita sobre seu planejamento. Essa prática pode constituir-se como objeto de reflexão e revelar especificidades do trabalho do professor. Assim, a narrativa digital multimodal apresenta-se, na próxima seção, como uma forma de registro no qual o professor assume uma autoria expressando seu pensamento efetivo.

O QUE SÃO AS NARRATIVAS DIGITAIS MULTIMODAIS?

Os estudos de Lévy (1993) concebem a tecnologia para além de ferramentas. Eles apontam a tecnologia como linguagem para estabelecer relações com o mundo, como ritmos e modalidades de comunicação. Quando o autor analisa a linguagem e a inteligência humana, apresenta os diferentes momentos de transformação do

3 Loris Malaguzzi e seus colaboradores constituíram um tipo de escola, especialmente dirigida a creches e pré-escolas, de gestão educacional participativa, que hoje denomina-se Reggio Emilia. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem Reggio Emilia. Esta abordagem tem uma concepção de criança potente e de escola da infância como um lugar de encontro e de vida comum (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

sujeito. Identifica que a sucessão da oralidade, da escrita e da informática não se dá por substituição e sim pela integração de várias linguagens. A escola está permeada pelo uso destas linguagens. Elas coexistem, interferindo e modificando as formas de pensar daqueles que se apropriam dos novos instrumentos construídos socialmente.

Dessa forma, defende-se que narrativas digitais multimodais são os registros pedagógicos digitais que combinam diferentes mídias e recursos multimodais que narram processos educativos. As análises de Valente e Almeida (2014) sobre as narrativas digitais e a tecnologia na formação de professores consideram um processo significativo pautado pelo exercício da autoria, ao permitir registrar a trajetória epistemológica e organizar os modos de pensar sobre as experiências, por meio da construção, análise e reconstrução de suas histórias, podendo contar com a colaboração dos pares para estabelecer relações consigo mesmo e com o mundo.

Segundo Forman (2016), entende-se por mídia digital, qualquer tipo de arquivo que fique em um computador ou smartphone, mesmo que seja posteriormente impresso em papel ou gravado em vídeo. Com a digitalização, a mídia torna-se leve, móvel, maleável, inquebrável (LÉVY, 1995). O formato digital proporciona grande flexibilidade para compartilhar, armazenar, publicar, editar, compor sobrepôr com outros símbolos, tais como textos com vídeos ou fotografias com gráficos animados.

Segundo Nascimento, Bezerra e Herberle (2011) a prática educativa pode favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal, que envolve o conhecimento e uso adequado de diferentes recursos semióticos como gestos, sons e imagens na comunicação contemporânea, além das demais competências comunicativas. De acordo com Valente e Almeida (2014), a multimodalidade pode referir-se às mais distintas formas de representação utilizadas na construção linguística de uma dada mensagem. Os recursos multimodais potencializam a narrativa com suas formas

variadas, como tipografia, imagem, escrita, gestos, posturas, expressões, ambientes ou outras combinações possíveis. A análise crítica da multimodalidade, com a identificação e interpretação de elementos na imagem, produz sentido a fim de compreender as concepções de infância promovidas pelas narrativas multimodais.

Sendo assim, como se observa na próxima seção, as narrativas digitais multimodais utilizadas como documentação pedagógica digital podem ter significados cada vez mais relevantes na educação infantil, pois representam as práticas pedagógicas e seus interesses específicos, visto que as escolhas das imagens relacionam com seu contexto social.

METODOLOGIA DESTE TRABALHO

O presente estudo teve por objetivo investigar como são produzidas as narrativas digitais multimodais (NDM) em uma escola de educação infantil, bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítico-colaborativa. A pesquisa baseou-se na abordagem teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração que tem como objetivo intervir e transformar contextos escolares, com práticas discursivas, de modo a propiciar que os participantes aprendam uns com os outros em permanente diálogo de colaboração e contradição. Essa metodologia contempla o processo de construção das narrativas digitais multimodais para a formação de educadores porque proporciona a observação, análise e transformação, possibilitando novas maneiras de agir.

O contexto desta pesquisa ocorreu no horário de formação de professores de uma escola municipal de educação infantil localizada no município de São Paulo na qual a primeira autora é coordenadora pedagógica, pesquisadora e condutora do processo reflexivo de formação em serviço. A pesquisa foi orientada pela Prof^a Doutora Fernanda Liberali e segunda autora deste capítulo. Participaram deste estudo dez professores que compõem um grupo de formação da escola em questão.

Os dados foram produzidos a partir dos três instrumentos de coleta: questionário semiestruturado sobre registro e documentação pedagógica; os excertos da gravação de áudio das sessões reflexivas e a produção, pelos professores, das narrativas digitais multimodais com recorte das cenas de temas específicos. Na etapa de produção de dados, a pesquisadora sugeriu para o grupo de formação de professores que levantassem temas para o enredo das produções das narrativas digitais multimodais. Dessa forma, estabeleceu-se um eixo em comum dos processos vividos, ou seja, quais práticas pedagógicas queriam aprofundar e dar visibilidade na formação.

A maioria das produções de narrativas digitais, após a coleta de fotos e vídeos com o aparelho celular do próprio professor ou câmera fotográfica da escola, foi construída no *movie maker*, software de edição que tem nos computadores das escolas. Os registros digitais deveriam ser realizados pelo próprio professor ou criança para captar a essência da experiência que queriam compartilhar na formação, mesmo que, do ponto de vista técnico, as fotos não ficassem com a qualidade desejada. Presumiu-se que o recorte fotografado, por exemplo, foi o que o professor considerou de melhor na sua prática, portanto, o que lhe possibilitou reflexões sobre suas concepções. O seu texto digital poderia ser composto de outros elementos além da fotografia ou vídeo, tais como, desenhos das crianças, textos explicativos, referências teóricas, mensagens, títulos, créditos finais.

Para a análise de dados do recorte da documentação digital deste capítulo e para a própria formação dos professores (ver a seguir), foram utilizadas as três categorias da argumentação organizadas por Liberali (2018) - enunciativa, discursiva e linguística/multimodal - dentro de uma perspectiva dialógica.

Observa-se no quadro abaixo que as características *linguísticas-multimodais* apresentam os mecanismos de composição do discurso que foram utilizados, conforme a necessidade e a relevância. As

características *enunciativas* fazem referência ao contexto (atuação e circulação) em que as narrativas digitais multimodais são produzidas, as formas de agir dos sujeitos em atividade, levando em consideração o local de realização, o momento de produção, o papel dos envolvidos, o objetivo da interação e seu contexto temático. As características *discursivas* fazem alusão ao modo como um texto pode ser organizado no que diz respeito à temática, foco sequencial, articulação de ideias, ponto de vista e posições.

Quadro 4 - Resumo das categorias para análise multimodal		
Linguísticas/ multimodais	Enunciativas	Discursivas
<p>(Mecanismos de composição do discurso)</p> <p>Escrita: Recursos gráficos como fonte, cores, linhas. O significado é feito pelo posicionamento dos elementos no espaço, conteúdo e estrutura gramatical.</p> <p>Corpo: Gestos, expressões faciais e corporais.</p> <p>Imagem: Adequação ao tema, posicionamento da informação.</p> <p>Música: Adequação de voz, Ritmo, adequação, audível e mensagem.</p>	<p>(Contexto)</p> <p>Lugar: momento físico e social de produção, recepção e circulação.</p> <p>Situação complexa: Conflito de opiniões e ideias</p> <p>Papel dos interlocutores (enunciadores) - Por meio de um contrato de participação, objetivos da interação, Objeto ou Conteúdo temático.</p> <p>Quem? O que? Para quem é realizada a NDM.</p>	<p>(Narrativo)</p> <p>Plano organizacional: compreender as formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra.</p> <p>Organização do tema: Foco sequencial e articulação (ver o entrelaçamento das vozes dos participantes no discurso)</p>
Fonte: Adaptação do quadro de Toquetão (2018)		

Essas categorias permitiram a constituição de um roteiro para análise multimodal (quadro abaixo) elaborado pela pesquisadora, para estimular as primeiras reflexões sobre documentação pedagógica digital. A maior parte do interesse sobre tecnologias

na produção de registros pedagógicos pode ser despertada com a necessidade vivida pelo grupo e compartilhada por conversas sobre o tema. A intenção foi que os professores se organizassem para transformar os registros das práticas, projetos e portfólios das crianças em um objeto de estudo: as narrativas digitais multimodais.

Os professores, orientados pelo roteiro da análise multimodal, levaram em conta as três categorias mencionadas, priorizando o aspecto multimodal e enunciativo, com o objetivo de proporcionar uma (re)configuração do modo como a linguagem é usada para a criação, análise, compreensão e interpretação (LIBERALI, 2015) da prática pedagógica na educação infantil.

Quadro 3 - Roteiro para a análise multimodal		
Categorias	Roteiro para análise multimodal dos vídeos com base nas categorias enunciativas, discursivas e linguísticas	Objetivo da pesquisa
Linguística/ multimodal	1. Como os diálogos são representados na narrativa digital?	Analisar como os elementos que compõe as NDM (vozes, imagens, textos, músicas) são utilizados na produção audiovisual.
	2. Qual é o foco da imagem? (Brinquedo industrializado, elementos da natureza, sensações, relações, atividades escolarizadas, brincadeiras dirigidas, experimentações)	
	3. Se há música, que representação ela traz?	
	4. Se há texto verbal, até que ponto ele reforça, complementa ou contraria o discurso vinculado pelas imagens?	



Enunciativa	5. Que atividades foram desenvolvidas? Em grupo ou individual? Foi transmitido, construído, co-construído?	Compreender qual é o foco das relações que os interlocutores (enunciadores) trazem na NDM. Identificar quais são as revelações e ocultações em seu discurso.
	6. As hipóteses e pensamentos das crianças aparecem nos registros digitais?	
	7. Que tipo de interação é projetada entre: criança x criança e criança x adulto ou diferentes faixas etárias?	
	8. Como são organizados os tempos de espera da criança na imagem representada na NDM: crianças aguardam para que todos finalizem o planejado ou há possibilidades de interação com outros objetos?	
	9. A produção digital deste professor revela o Projeto Político Pedagógico da escola?	
	10. Que sugestão você daria à professora que produziu o vídeo no que se refere à prática pedagógica?	
Discursiva	11. Como os espaços são representados nos vídeos? Com foco em seus atributos (representação conceitual) ou em suas ações (representação narrativa)?	Perceber como o professor relaciona o discurso da NDM com a concepção apresentada no PPP.
	12. Em comparação a outras narrativas digitais, que diferenças podem ser observadas quanto ao uso de recursos tais como espaço, material e interações?	
Fonte: Adaptação do quadro de Toquetão (2018)		

De todos os dados efetivamente produzidos na dissertação, as autoras realizaram recortes das NDM e algumas respostas ao roteiro que melhor serviriam para expor os objetivos deste capítulo. As análises e interpretações foram descritas nas duas seções seguintes.

CONSTRUINDO SIGNIFICADOS A PARTIR DE DUAS NARRATIVAS DIGITAIS MULTIMODAIS

Esta seção apresenta as NDM de dois professores de educação infantil que foram utilizadas como objeto de análise pela pesquisadora e também pelos professores. A formação teve como eixo de estudo as abordagens teóricas da educação infantil para posterior análise dos vídeos produzidos. Esta reflexão não teve como objetivo classificar práticas pedagógicas, mas compreender o processo de formação do professor, fornecendo subsídios que possibilitassem uma aproximação ou afastamento das concepções pela compreensão de suas ações. Os dados gerados foram relativos às duas produções de audiovisual realizadas na unidade, no ano de 2018, registrando as ações desenvolvidas no que diz respeito à especificidade da infância. As imagens foram disponibilizadas num quadro comparativo conforme se observa abaixo:

Quadro 6 -Análise multimodal das narrativas digitais

1 Maior ênfase em concepções mais tradicionalistas	2 Maior ênfase na concepção Sócio-Histórico-Cultural	Tema recortado das narrativas digitais
		FOTO DA TURMA Destaca-se a diferença da organização das classes. A foto da coluna 1 apresenta um controle na organização. As meninas estão em pé e os meninos sentados no chão, em fileiras junto à parede. Na coluna 2, as crianças estão agrupadas em uma formação mais livres e interagindo com o interlocutor.

		<p>ATIVIDADE COM TINTA</p> <p>Na coluna 1, percebe-se uma criança agindo a partir do controle da professora para explorar a tinta. Há também criança no fundo aguardando a sua vez para pintar a mão. Na figura 2 as crianças simultaneamente aparecem explorando as tintas, provocando várias misturas. A professora medeia a situação de exploração, mas não controla o desenho.</p>
		<p>ATIVIDADE CORPORAL</p> <p>Na coluna 1, o professor ensina determinado movimento e toda a turma repete em simultaneidade. São atividades específicas para desenvolver determinada habilidade como o equilíbrio, por exemplo. Na coluna 2, as crianças exploram o brinquedo e são observadas pela professora. O foco parece ser a interação.</p>
		<p>PRODUÇÃO DA CRIANÇA</p> <p>A coluna 1 representa um trabalho realizado após a leitura do livro Menina Bonita do Laço de Fita. Apresenta bonecas cujos olhos e cabelos foram colados do mesmo jeito, refletindo um controle de estética. Na coluna 2, os desenhos são diferentes uns dos outros e recortados pela professora. Também percebe-se a presença de controle e regras, mas a produção individual da criança é destacada.</p>
<p>Fonte: Adaptação do quadro de Toquetão (2018)</p>		

Na análise dos excertos acima, observam-se as marcas distintas das concepções de educação infantil que ressoam nas imagens selecionadas para compor a narrativa dos professores. Estas marcas serviram de base para a formação de professores. Foi possível perceber na coluna 1, maior controle da produção das crianças, exercícios corporais repetitivos, divisão entre meninos e meninas. Por outro lado, na coluna 2, predominam produções mais livres, brincadeiras mais espontâneas e maior possibilidade de experimentação de materiais.


A coluna 1 apresenta uma abordagem mais tradicional, pois parece partir do pressuposto de que a criança precisa ser estimulada pelo professor com exercícios que se repetem até atingir seu objetivo como observamos na atividade corporal. Neste tipo de abordagem, parece ficar marcada uma atitude de transmissão de informações aos alunos e de centralização no produto final, como observamos na “Produção da criança”.

Na coluna 2, percebe-se a criança mais ativa no seu processo de aprendizagem, com maior possibilidade de criar e experimentar materiais, espaços e interações entre outras crianças, representando uma abordagem que parece predominar uma concepção mais SHC. Nesta concepção, o professor atua como um mediador entre a criança, o ambiente e as interações. Sanches (2003) enfatiza a importância da relação criança-criança, identificando na escola um lugar rico, pela diversidade de interação e liberdade de criação. Antes se entendia que o desenvolvimento de uma criança acontecia naturalmente. Hoje se entende que o professor intencionalmente, pode provocá-lo, para que as crianças se desenvolvam, mas é preciso que espaços de reflexão sejam criados dentro do contexto da escola para discutir sobre as práticas pedagógicas. Portanto, as narrativas digitais elaboradas pelos professores funcionam como uma modalidade de argumentar o próprio discurso e podem ser objeto de análise na formação de professores.

A NARRATIVA DIGITAL MULTIMODAL COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta seção apresenta recortes da NDM de dois professores de educação infantil para a interpretação na sua formação. As imagens foram disponibilizadas num quadro comparativo com o objetivo de destacar as categorias enunciativas, descritivas e linguísticas/multimodais. A seguir, encontra-se um recorte da análise multimodal realizada pelo grupo de professores.

Quadro 6 - Análise multimodal das narrativas digitais

1	2	3	4
			
Categorias	Excertos produzidos pelas professoras na análise das NDM's - primeiro grupo		
Linguística	<p>P2 - Não tem diálogos representados. Só a professora fala. É claro que tem umas crianças que fazem umas “algazarras”. Houve um momento de interação entre as crianças na brincadeira dirigida, mas não com autorização da professora. Há uma sequência de elementos musicais, música de roda e o nome das crianças que se repetem no decorrer na brincadeira: “Vai, João”, “Agora é você, Maria” (Foto 2).</p>		
Enunciativa	<p>P1 - As atividades desenvolvidas são brincadeiras organizadas pela professora. Percebe-se na fala algumas preocupações como o respeito ao próximo: “Tem que esperar a vez do outro falar”. Os tempos de espera das crianças são longos, pois tem que esperar cada amigo falar ou fazer a proposta. No caso dos vídeos, a criança tinha que simplesmente executar a orientação e o comando. (referindo aos dois vídeos).</p> <p>P2 - Eu acho que mesmo numa brincadeira dirigida, a criança pensa, imagina, levanta hipótese, mas não tem muita autonomia para pensar. Se ela criar demais, ela atrapalha a brincadeira dirigida. (Foto 4).</p>		

Discursiva	P3 - Os espaços estavam adequados para a atividade, porém poderia ter feito na parte aberta e externa como os parques do que no controle da sala. A brincadeira contempla a interação e controle do professor nas diferentes etapas do brincar. Observa-se que a concepção ambientalista é que predomina neste tipo de brincadeira. P4 - Talvez se as regras das brincadeiras fossem construídas com a participação das crianças e não apresentadas diretamente a elas pelas professoras poderiam se aproximar de uma concepção sócio-histórica. Será?
Fonte: Adaptação do quadro de Toquetão (2018)	

Após a análise realizada em pequenos grupos, os professores comentaram seus registros e compartilharam o roteiro de observação, assim permitiram-se perceber os desafios de suas práticas. A forma de questionamento e intervenção dos adultos, os espaços escolhidos para o registro das atividades, a movimentação das crianças e do professor marcam posições pedagógicas nas imagens. A discussão gerada proporcionou possibilidade de ouvir algumas das diferentes posições. Por exemplo, mostraram-se incomodados ao observarem “os tempos de espera”, como registrado no quadro da categoria enunciativa, ou mesmo, quando na categoria linguística apontaram que as crianças são orientadas a aguardar tranquilas a sua vez na brincadeira, destacando as abordagens mais de controle do que de criação nas ações educativas.

Ao utilizarem palavras como “algazarra” ou a “interação sem a autorização da professora”, revelaram as concepções mais tradicionais que ainda permeiam a centralidade do professor na escola. Na medida em que o professor analisa os excertos, subsidiado pelos estudos das concepções de educação infantil, permite-se também buscar nas suas imagens argumentos que embasam o discurso pedagógico. Essa análise pode provocar um distanciamento do objeto registrado para compreender a prática da colega e, assim, repensar a sua própria prática. Como resultado, a proposta de análise multimodal contribuiu na construção de significados pelos professores, apoiada pelas concepções que permeiam a educação infantil.

Na formação, buscou-se explicitar algumas das formas como os professores empregam recursos audiovisuais de modos particulares e produzem sentido sobre si mesmos ou sobre os interlocutores. Ao fazer análise das narrativas digitais multimodal na formação de professores, desenvolvem-se dois aspectos fundamentais. O primeiro aspecto refere-se à própria produção de autoria do professor, uma vez que o recorte escolhido reflete a significação do sujeito sobre a infância. Na medida em que constrói suas narrativas digitais, o professor faz escolhas em seus registros quanto às diferentes formas de representar sua prática. Suas escolhas são orientadas pela vontade enunciativa, ou seja, por qual situação comunicativa ele quer representar no registro digital. Quando expõe as narrativas digitais multimodais para compreender a leitura da realidade a partir da visão do outro também amplia a compreensão e a sua própria visão.

O segundo aspecto diz respeito ao potencial reflexivo deste instrumento quando compartilhado. Ao oferecer essas narrativas ao grupo de professores para reflexão, é possível reconhecer as concepções de infância, compreender, discutir e avaliar as suas práticas para a transformação contextual mais ampla. A NDM mostra-se, portanto, como oportunidade de ampliar a formação uma vez que as modalidades escolhidas na representação têm significado e marcas históricas e têm força de produção de sentido sobre o outro, além de expressarem ideias e pensamentos. Isso torna possível acessar sentidos, refletir sobre eles e pensar como transformar o contexto em que os sujeitos estão atuando. Essa é a base do processo crítico-reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA SOBRE AS PRODUÇÕES DE NARRATIVAS DIGITAIS MULTIMODAIS

Considerando o exposto neste capítulo, a partir das discussões realizadas sobre a análise das narrativas digitais multimodais, foi possível perceber uma ampliação do olhar do professor. A pesqui-

sa, com base na colaboração crítica, evidenciou que as imagens legitimam múltiplos discursos e revelam as fortes ideologias arraigadas nos professores, abrindo campo de interlocução entre os profissionais da educação infantil.

Assim, ficou evidenciado que esta documentação, por ser objeto de estudo na formação de professores, no embate discursivo, viabiliza a reflexão para reconstrução de novas práticas. Aponta-se a necessidade de entender como a composição de recursos multimodais pode se transformar em instrumentos de formação, a partir dos quais os educadores farão escolhas sobre a maneira como planejarão o registro de suas práticas. Nessa direção, a narrativa digital multimodal poderá se tornar parte da documentação pedagógica reveladora do Projeto Político Pedagógico da escola. Ela tem importância na formação de professores e se diferencia de outros tipos de registros na medida em que pode:

1. incentivar o processo de reconstrução da história da escola e da criança, pois o meio digital pode facilitar a edição e produzir as marcas das experiências vivenciadas.
2. favorecer a memória, permitindo a construção de novos sentidos sobre as práticas, pois é possível registrar diferentes tempos, espaços e interações sem ocupar espaços físicos como de portfólios guardados em armários ou arquivos de escolas.
3. ampliar a comunicação e a informação. Após a divulgação das narrativas digitais em diferentes momentos de formação, a comunidade escolar pode se integrar aos projetos. Isso diminui a ansiedade e as expectativas em relação ao trabalho do professor.
4. revelar a intencionalidade discursiva do Projeto Político Pedagógico tornando-o mais acessível. As documentações digitais podem ser compartilhadas em diferentes plataformas de comunicação divulgando os processos de pesquisa.
5. criar ocasiões de debates e integração não só nos espaços físicos da sala de formação de professores, mas entre as crianças da mesma

turma, entre outras turmas e turnos ou escolas. O debate pode ir além do espaço físico, pode gerar reflexões entre a comunidade nos ambientes virtuais ou presenciais que facilitam o confronto e o diálogo entre pontos de vista.

6. favorecer a participação das crianças como produtoras de cultura, produzindo marcas que representem suas experiências, construindo o material e escolhendo os recursos digitais que irão documentar o percurso dos projetos de sua turma.

Concluindo, o processo de formação para as narrativas digitais requer abordagem técnica dentro da infraestrutura e programas de tecnologias necessários, com a possibilidade de troca entre os pares mais experientes nas ferramentas digitais. Além disso, é um instrumento fundamental na reflexão sobre as possibilidades e formas de comunicar as suas práticas pedagógicas na escola. Seus diferentes suportes englobam os aplicativos, ferramentas de comunicação digital, mídias imagéticas, artefatos tecnológicos, entre outros. Estão relacionados aos conhecimentos teóricos que permeiam as concepções sobre o uso da tecnologia, infância e educação infantil. Finalmente, a participação de todos na análise de contexto digital é um exercício de qualquer comunidade em busca de um bem comum. Esta participação pode surgir de um desejo de criar um ambiente, presencial ou virtual, em que as pessoas têm voz, são ouvidas, questionam e compartilham seus valores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 25, n. 59/2, p. 526-546, jun. 2016. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833>>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- AMANCIO, Isabel Aparecida Pereira. *Portfólio: desafio à prática e à formação docente*. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.
- CAMPOS, Maria Malta. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final*. São Paulo: FCC/DPE, 2006.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança - A Experiência de Reggio Emilia Em Transformação - vol. 2*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FARIA, Vitoria Libia Barreto de; SALLES, Fátima. *Currículo na Educação Infantil: Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Ática, 2012.
- FORMAN, George. O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em Transformação - vol. 2*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa - Relatório Final*. 2010. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf Acesso em: 20 jan. 2018.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796. Acesso em: 19 de jan. 2018.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1995.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2015.
- _____. Argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: *Discurso e Argumentação: Fotografias Interdisciplinares - vol.1*. PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. Coimbra: Gracio Editor, 2018
- MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- MULLER, Julian Costa.; FANTIN, Monica. Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil. In: *II Simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança*. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, 2014.
- NASCIMENTO, Roseli Gonçalves; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://tamanini.com.br/wp-content/>

- uploads/2017/10/Multiletramentos-e-imagens.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação infantil: construindo o presente. *Anais...*, Brasília, DF: Unesco Brasil, 2003.
- SANCHES, Emilia Cipriano. *Creche: realidade e ambiguidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. *Política Nacional de Educação Infantil: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade estadual de Campinas, 2013.
- VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. *EmRede*. V. 1, n. 1, 2014 Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em: 11 set. 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM LITERATURA INTERCULTURAL: A INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE

Silvania Francisca de Jesus
Ana Maria Saul

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa acadêmica cujo tema foi *A Literatura Afro-brasileira e Indígena na formação de professores de Sala de Leitura da Secretaria Municipal de Educação/SP*¹. Nessa investigação propusemo-nos a identificar e analisar as contribuições da formação, com a literatura afro-brasileira e indígena, junto a professores de sala de leitura².

Objetiva-se, neste texto, apresentar de que modo conceitos centrais da obra de Paulo Freire inspiraram, e foram se tramando, na organização e implementação dessa formação de professores³ de sala de leitura, para o trabalho com a literatura intercultural.

De acordo com Leite (2009, p. 31-32),

[...] a sala de leitura [...] surgiu inicialmente de uma necessidade pedagógica: incentivar e promover a leitura

-
- 1 Trabalho apresentado por Silvania Francisca de Jesus para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação no ano de 2018 (PUC-SP) com a orientação da Professora Ana Maria Saul.
 - 2 As ações de formação ocorreram na cidade de São Paulo, no período entre os anos de 2013-2016, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad.
 - 3 Em relação ao gênero dos substantivos, o uso da forma masculina em palavras como professor, aluno, orientador, é uma opção de redação e não uma linguagem sexista; afirma-se excluir, aqui, qualquer tipo de discriminação.

a partir de uma conveniência – trazer as bibliotecas infanto-juvenis, que eram distantes, para dentro das escolas. O projeto Sala de Leitura surgiu em 1972, visando promover a leitura e a pesquisa estudantil. Inicialmente chamava-se de Programa Escola-Biblioteca (PEB), promovendo a integração entre as escolas municipais e bibliotecas infantis e atuando como ação pedagógica voltada para a leitura dirigida por fichas.

Por mais de quarenta anos houve ampliação quantitativa e qualitativa de ações desse projeto que não sofreu interrupções durante as gestões municipais e, assim, foi ganhando importante tradição. Houve, ao longo das décadas, momentos de formação dos profissionais que atuam nas Salas de Leitura, mas uma decisão política desencadeou um ritmo mais intenso no trabalho que objetivava a formação intercultural.

Durante o percurso de formação dos Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSL), houve investimento na aquisição de acervo literário étnico-racial das unidades escolares, motivando ações de leitura simultânea que já vinham sendo realizadas em algumas escolas. A partir de então, estas ações passaram a ser conhecidas como Leituraço⁴, e foram inseridas no processo de formação de professores com o foco na problemática intercultural. Isto aconteceu num tempo ainda inóspito, mas com muitas mobilizações sociais e reflexão acadêmica que fizeram avançar o nível de consciência quanto à questão étnico-racial e quanto à riqueza e diversidade da produção literária nessa perspectiva.

O que se fez, neste processo formativo com a literatura intercultural, não foi algo simples diante da invisibilidade grave das minorias/maiorias numa sociedade habitada ainda pelo colonialismo imperial modernamente conservador. Um processo contra-hegemônico de inserção cultural afro-indígena causa muitos estranha-

4 Leituraço um dos projetos de ação afirmativa do Núcleo de Estudos Étnico-Racial (NEER) para ajudar a implementar as leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 por meio da literatura produzida por autores indígenas, africanos e afro-brasileiro. Esse Projeto da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi lançado no dia 30 de outubro de 2014.

mentos. Nas formações dos professores, alguns manifestavam a facilidade de lidar com a literatura clássica brasileira, portuguesa, e até norte-americana, porém, demonstravam acanhamento em apresentar aos alunos esta outra vertente literária, atingida que está, com exceções, por um silenciamento hostil e não admitido, que acompanha a história brasileira. Esteve em curso um exercício coletivo de descolonizar o currículo e assumir uma sociedade pluralista intercultural.

O olhar para estas culturas tornou-se necessário e urgente em vista da realidade de discriminações e preconceitos aos afrodescendentes e indígenas em todo o território nacional. A sociedade está diante de injustiças históricas que perduram e de situações de violação de direitos que desafiam a cada dia a reflexão e exigem debates e ações no cenário político-social e educacional.

Para que essa problemática fizesse parte dos projetos escolares, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo propôs-se a incluir, na formação continuada de professores orientadores de sala de leitura no município de São Paulo, as culturas afro-brasileira e indígena como um dos temas prioritários.

O trabalho com a literatura intercultural tornou-se, também, uma provocação para outra urgência maior que é a necessidade de reconhecer e dar visibilidade aos alunos de origem afro-indígenas no espaço escolar e social, buscando a diminuição de clichês que menosprezam a identidade de crianças, adolescentes e jovens negros (as) ou descendentes de indígenas. A literatura intercultural emergiu, então, como porta-voz desta maioria da população brasileira que se esconde atrás de outras imagens culturais não assumindo suas raízes, por se pensarem inferiores. O trabalho com a literatura intercultural, com o intuito de construir uma educação para a diversidade, implicou a tomada de consciência do quanto o preconceito racial se revelava nas ausências de todo o tipo, inclusive das valorações culturais e literárias que fazem parte de nossa sociedade. Mesmo com a existência de uma legislação fede-

ral específica sobre o tema e a ampliação da produção literária e teórica, causava inquietação os muitos equívocos das comunidades escolares no tratamento dessa temática.

A FORMAÇÃO DE ORIENTADORES DE SALA DE LEITURA PARA O TRABALHO COM A LITERATURA INTERCULTURAL

A Diretoria de Ensino da Região Pirituba Jaraguá ofereceu o projeto de formação de Professores Orientadores de Sala de Leitura para 59 escolas. Foi organizado pelo Núcleo de Sala de Leitura e pelo Núcleo de Estudos Étnico-Racial (NEER) da SME. Esta formação ocorria uma vez por mês, em horário de trabalho. Participaram todos os orientadores de sala de leitura dessa Diretoria de Ensino, totalizando 96 professores. Esses foram divididos em dois grupos, conforme as suas disponibilidades de horário. A formação desenvolvida teve o intuito de provocar esses professores no uso de abordagens dialogais sobre questões étnico-raciais no ambiente escolar.

A preocupação em construir um ambiente de ‘roda de estudos’ e conversação nesses encontros formativos permitia o diálogo constante entre os participantes. Os encontros formativos possibilitaram trazer para a “mesma roda” elementos de diferentes culturas às quais os professores se sentiam ligados. O jeito diferente de ser, bem como a forma de trabalho a partir do repertório cultural de cada um e a realidade vivida em cada local compuseram também uma importante diversidade que foi acolhida, valorizada e se tornou inspiradora.

Os formadores convidados foram acolhedores, durante toda a formação, permitindo um diálogo constante com os professores, tirando dúvidas e provocando reflexões. Quanto aos diferentes espaços escolhidos para formação, além do auditório da DRE (Diretoria de Ensino), foram também ocupados outros ambientes que favorecessem o diálogo entre os professores, embora tivesse sido necessário, por vezes, quebrar hierarquias ou distanciamentos

definidos por administrações com diferentes formas de pensar e agir. O espaço de leitura do Parque da Água Branca, o teatro da Faculdade Uninove, as feiras literárias na Galeria Olido, o museu Afro, a Biblioteca do Memorial da América Latina, os Teatros dos CEUs (Centros Educacionais Unificados), a Bienal do Livro e as exposições educativas do SESC, foram espaços escolhidos para que diversos momentos formativos acontecessem.

Os professores, a cada encontro, eram convidados para partilhar sua prática com a literatura indígena ou afro-brasileira para os demais colegas, incentivando aqueles que ainda não haviam iniciado. O educador responsável pela organização dos encontros preparava a pauta de cada formação garantindo o tempo para vivências culturais acolhedoras, momentos de escuta e diálogo com formadores/palestrantes convidados pela SME e entre os participantes.

Os formadores tinham saberes acadêmicos e experiências/vivências nas áreas de antropologia, história, geografia e sociologia, alguns voltados para a cultura indígena e outros para a cultura africana e afro-brasileira. Cada encontro era preparado como um acontecimento a ser vivido com intensidade.

Depois de quatro anos de formação, realizamos a pesquisa, como exigência parcial de conclusão do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. Contamos com os depoimentos de quatro professoras orientadoras de sala de leitura, que manifestaram suas posições e avaliações sobre as formações voltadas para as questões étnico-raciais. As professoras entrevistadas atenderam aos seguintes critérios: pertencer, na função de POSL, à Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá; ter participado, de forma sistemática, dos encontros de formação no período de 2013-2016; demonstrar, em seus depoimentos, práticas coerentes com a formação que estava sendo desenvolvida, no tocante aos aspectos étnico-raciais; ter anuência do diretor da escola para participar da entrevista.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, sem a revelação dos nomes das entrevistadas. As professoras foram identificadas como Pérola, Safira, Jade e Ágata, garantindo assim o anonimato desses sujeitos.

Nas falas das entrevistadas foi possível detectar a inspiração e o valor da produção teórica de Paulo Freire no processo de formação que aqui apresentamos Trata-se de uma pedagogia com dimensão histórico-civilizatória implicada em processos de libertação. O diálogo, a humanização e o respeito às diferenças, conceitos/princípios centrais da obra de Freire, estiveram presentes na metodologia do trabalho formativo e foram explicitados no depoimento das professoras entrevistadas. Os depoimentos de professoras, colhidos em entrevista, atestam o valor dos fundamentos da pedagogia freireana no trabalho de formação com a literatura intercultural, tecendo, de forma indissociável a relação teoria - prática.

Neste artigo deixamos de mencionar inúmeras citações de Freire, que trouxemos na dissertação de mestrado, para fazer ressoar, com encanto e ousadia, a fala das professoras entrevistadas.

O DIÁLOGO NA FORMAÇÃO PROPORCIONA UM AMBIENTE CRIATIVO E PARTICIPATIVO

Encontros de Formação foram preparados e realizados mensalmente em ambiente acolhedor, no qual os participantes se posicionavam em círculo, com tempo e espaço para dialogar e compartilhar saberes. Diálogo foi compreendido não apenas como o momento em que alguém fala e depois outros também falam. O diálogo “[...] nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 2005, p. 107).

Um educador que não demonstra paixão por seu trabalho, pelo encontro com os estudantes e pelas causas da humanidade “[...] É acríptico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso.

Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente [...]. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados” (FREIRE, 2005, p. 107-108). Quando os caminhos da educação estão obstruídos pela arrogância, imposição e distância acusatória, fica-se restrito aos horizontes pequenos do treinamento, das cobranças e dos confrontos.

O diálogo sugere problematização, provocações e instiga à curiosidade, à procura, à pesquisa. Para isso há que aprimorar processos que tornem o diálogo presente no campo do viver educativo. Nem sempre os professores têm estabelecido o diálogo com seu grupo de estudantes. Nem sempre a comunidade educativa, dentro da escola, aprimora o diálogo participativo.

A experiência com a formação para trabalhar com a educação intercultural possibilitou que as professoras, partindo do que já sabiam e já faziam, se abrissem a novas formas de lidar com a temática, como transparece na fala da professora Pérola:

Eu sou professora de História, então, antes de ir para a sala de leitura, eu dava aula de História. E como professora de história eu sempre buscava esse tipo de material. Assim é, era uma coisa do meu interesse mesmo, trabalhar as questões indígenas, as questões da nossa formação afro-brasileira, para a aula de história. Eu não trabalhava com as questões de literatura de ficção, mas os textos para a aula de história, eu sempre tive alguma coisa, para trabalhar a questão da escravidão.

A abertura para uma experiência nova despertou nas professoras o desejo de fazer diferente, de ressignificar sua prática, de apresentar aos seus educandos algo novo no universo leitor, nesse caso, uma literatura que eles não estavam acostumados a ler.

A professora Jade, em entrevista, diz que foi mobilizada para uma esperança crítica, para um desejo de transformação, para uma ação capaz de superar os bloqueios para o encontro das culturas.

A professora Safira, em sua fala, expressa entusiasmo ao experimentar uma formação que dialoga com a realidade de tantos educandos.

Nas formações, cada vez que a gente participava, a gente se alimentava de alguma coisa diferente. Esse resgate da cultura mesmo, e da nossa cultura enquanto brasileiros, acho que isso foi muito forte. É aquela coisa, eu sempre acreditei nisso e vejo aqui materializado e consistente. Então eu não estou no caminho errado. Como as pessoas encaram isso: "lá vem ela com essas coisinhas da cultura que não são muito utilizadas". Acho que foi uma descoberta de não estar sozinha. É uma coisa que eu sempre gostei, da cultura popular.

O grupo apreciava o formato do curso com estudo do tema, com a prática vivencial do formador, com o relato de práticas dos colegas, com vivências culturais. E havia a solicitação permanente para que os professores fizessem sua avaliação, suas sugestões e se programassem para continuar o compartilhamento entre um encontro e outro. Um elo afetivo foi estabelecido entre as pessoas e com a literatura indígena e afro-brasileira. A professora Ágata expressa sua experiência na formação e a chegada de material para desenvolver seu trabalho a partir dos encontros formativos.

[...] começamos a ler, não só no Leituraço, mas trazer essa literatura no dia-a-dia, misturar esta literatura. Mais na indígena, até por conta das lendas, dos mitos, de todo o apanhado folclórico que nós temos. Nós tínhamos mais livros sobre a cultura indígena. E a literatura afro a gente não tinha material para trabalhar. Na verdade, a gente não tinha nada, nenhum material. A gente tinha o livro infantil "Menina Bonita com laço de fita". Na sala de leitura não tinha produção. Já tinha sido discutido, a gente ia para as palestras, mas não havia material para trabalhar. Aliás, uma das cobranças era esta, a gente não ter material para trabalhar. [...] nós

que estamos em sala de leitura precisamos abrir esse horizonte. Então, a introdução do material e o trabalho, isso vem para a gente. Tudo eu procurava passar. Fiz muitas rodas de conversa com essa temática. O que eu percebi é que, quando a gente começava a tratar de algum assunto, eles mesmos tinham preconceito, os próprios alunos. Então, o material é importante, mas tem que ter bastante conhecimento, muita conversa, porque ler por ler não adianta.

Professoras de sala de leitura se propuseram a apresentar, com a literatura, as culturas originárias da África e do Brasil. Surgiram, no entanto, limites provenientes da configuração histórica da sociedade, do ambiente escolar ou dos profissionais de educação, mesmo depois de participação em cursos de formação. É o que revelam algumas afirmações de professoras entrevistadas. Vejamos Pérola:

Eu não sei quase nada da África. Sobre indígenas a gente tende a generalizar, como se os indígenas fossem todos iguais. [...]. Ah, eu me lembro de um trabalho que fiz com os estudantes, mas não deu muito certo, porque eles têm preguiça de ler. Se eles não estão realmente interessados fica difícil. Mas eu peguei todos os livros escritos por indígenas. Eu até selecionei, assim, para não ler o livro inteiro, selecionei algumas partes de alguns livros para ler na aula. [...] Agora, todo ano a professora de história leva as crianças na aldeia em Parelheiros. Eu fui com ela uma vez. Aí sim presenciei a reação deles em relação à cultura indígena. Mas foi muito pejorativo, os comentários, não foram bons. Chamaram a aldeia de favela, [disseram] que tudo é muito sujo. [...]. Isso também expressa um preconceito, dizem que não é índio, só por causa do uso do celular.

Há ações pedagógicas que, mesmo estando intencionalmente direcionadas a um importante tema de relações interculturais, podem ser vividas justamente na contramão da intencionalidade a que se propõem, porém o diálogo enseja a possibilidade de

debater as percepções e de partir delas. O excesso de dificuldade nas ações revela limites que não são apenas dos educadores, mas são entraves da escola e da sociedade.

Há uma preciosa valorização de três condições importantes para o diálogo: a interação entre professor e estudantes, o envolvimento do corpo docente e a abertura para o encontro substantivamente democrático com as pessoas de culturas diferentes, como os indígenas. Assim é que o diálogo pode alinhar a circulação da vida e do saber, e cada pessoa ou grupo pode se sentir sujeito ativo, participante na horizontalidade circular das relações.

A FORMAÇÃO PARA A INTERCULTURALIDADE E O HORIZONTE DA HUMANIZAÇÃO

A formação para a educação intercultural tem, no horizonte, a humanização. É isto que a educação propõe: participar da transformação da condição de desumanizados em que parte importante dos humanos e das culturas se encontram.

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. (FREIRE, 1969, p. 127)

Para que a educação realize sua tarefa de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, plural e justa, é necessário a permanente ação formativa de educadores, para que desenvolvam e aprimorem sua sensibilidade solidária. Embora o currículo escolar inclua novos conteúdos, voltados para questões interculturais, esses cumprirão apenas finalidades informativas e

memorísticas, se não forem trabalhados a partir de um olhar voltado para o contexto, para a realidade, com vistas à humanização.

Nesse sentido, a DRE Pirituba Jaraguá desenvolveu um espaço formativo diferenciado, num ambiente dialogal, promovendo interações entre professores e formadores. Com isso, a meta de cada encontro era de valorização dos saberes dos professores, suas experiências com a temática em estudo e o avanço da sensibilidade para uma educação intercultural. Esse processo tem o seu valor reconhecido pela professora Safira, quando afirma que

[...] as formações não foram só um momento de leitura, mas de humanização, de aguçar o olhar diferenciado, de saber que você não está sozinha [...]. E nós, professoras, precisamos nos ver, que nós somos diferentes e que vamos buscar nossas origens, a nossa afirmação mesmo, de quem somos, filhos de quem somos, de onde vem nossa formação.

Mesmo o professor não se sentindo seguro sobre seu trabalho com a cultura afro-brasileira e indígena, os encontros formativos mensais procuraram atender suas expectativas e dar-lhe suporte necessário para suas aulas, como testemunha a professora Pérola:

Acho que a principal contribuição [do Leituraço] é o acesso a esta literatura. Porque houve a intenção de trazer esses livros para dentro da escola. Porque uma diferença grande, foi mesmo ter esses livros, ali. E poder trabalhar com eles no Leituraço, no sarau, entende. Eu considero que meu trabalho é muito incipiente nessa área[...].

A chegada dos livros da literatura afro-brasileira e indígena nas salas de leitura pelo projeto Leituraço possibilitou que os professores pudessem pensar numa educação intercultural e contar com recursos apropriados. A professora Jade revela um misto de crise e encantamento com as formações e o acervo literário.

Eu não me considerava preconceituosa, mas eu era ignorante. E quando eu fui para a sala de leitura foi no mesmo instante que estava mudando. Então, cada livro passou pelas minhas mãos. E eu vi que tinha uma quantidade enorme de literatura africana. Aí eu falava: olha, fala de lendas. E aí a gente dividiu, já naquela época, antes de entrar toda esta política pública, literatura africana, literatura indígena e de folclore. A gente teve o cuidado, ao arrumar, de não misturar o folclore e literatura indígena.

A professora está entre a estabilidade do saber consagrado, com a literatura presa aos paradigmas do folclore, com os mitos aprisionados às interpretações domesticadoras, e o dinamismo do saber vivo do outro. Passa nas suas mãos a vida feita em contos, passam no seu imaginário os sonhos dos povos, passa pela sua presença educativa a grandeza das culturas que se transformam dia a dia e que mantêm a sabedoria ancestral sempre renovada. O reconhecimento do valor de ser indígena e de ser afrodescendente estava presente no processo formativo e na qualidade dos textos literários. Foi assim que muitos traços das culturas indígenas e africanas se entrelaçaram às vidas de educadores e educandos, criando aproximações com raízes e ancestralidades que haviam sido bloqueadas por muito tempo. A professora Pérola fala sobre isso:

Eles [os alunos] leram na sala de leitura várias histórias que, de alguma forma valorizavam a beleza negra. Eu recolhi tudo. Tinha até livro em que não se tratava da beleza negra. Lembra o livro "Tanto, tanto"? É uma família negra. Não tem nada discutindo sobre racismo, só os personagens negros. Isso já é alguma coisa. Um livro inteiro com personagens negros, sendo protagonistas. Então eu reuni tudo que eu achava que podia significar uma valorização da cultura negra e da beleza negra.

A criança negra, no seu projeto de vida, vai buscando os fios para tecer seu valor, para celebrar seu vir a ser, seu ser mais. A

intenção de ser mais das crianças e adolescentes passa pela valorização das ancestralidades como também pelo respeito vivido e sentido no dia a dia. Há uma pluralidade de relações e acontecimentos educativos nesta direção. É no jogo dos desafios e na arte de conduzir-se na história que o inusitado pode acontecer. Esta reflexão é trazida pela professora Safira:

A literatura abre horizontes para o aluno e, também, para a gente. Quando coloca a leitura, a gente desenvolve a humanização, junto com ele. Isso nos torna melhores, a partir da leitura [...]. Foi um encontro. E eu precisei arrumar umas estratégias, especialmente com os alunos, na época 8ª série. Eram alunos que ficaram um bom tempo sem sala de leitura. E eu fui arrumando algumas estratégias: trabalhar em cima da poesia, que é ligada à música, que é ligada à identificação mesmo deles.

A atitude da professora de perceber que sua atuação assertiva pode cativar os educandos para uma aula de leitura na temática intercultural possibilitou com que ela buscasse diferentes estratégias. Percebe-se que a professora se encanta com a literatura como um meio de vivenciar com os educandos diferentes situações humanizadoras em diferentes espaços.

Quando você vê uma criança do primeiro ano, ao ir ao Teatro Municipal, dizer a você: “professora, lá não é só lugar de rico, só de mulher de rico; lá é lugar de todos nós; nós podemos ir, por isso é que nós estamos aqui”. Isto é muito forte, esta afirmação, e perpassa esta questão, dos Direitos Humanos, de quem somos. (Professora Safira).

A tomada de posição da professora, das crianças e adolescentes indica caminhos que vão sendo vividos e reconhecidos pelos outros, também. O fato de o aluno se reconhecer dentro da sociedade, consciente de que é um ser livre e que pode transitar

por diferentes lugares, expressando-se e tomando sua história na mão, torna-se uma provocação para a reflexão no ambiente escolar.

A tomada de consciência de que algo não vai bem e que isso se deve a um contexto político, social e econômico, pode ser despertado por momentos de rodas de leitura de uma literatura que denuncia e que provoca o senso crítico. Assim se manifesta a professora Pérola:

Quem é excluído economicamente, é justamente a população negra, a população indígena. A população indígena que está o tempo todo ameaçada, de perder seu principal meio de sobrevivência que é a terra. Então, acho que têm o direito violado, tanto na questão étnica como na questão econômica. Viver bem é um direito humano. E essas populações têm esse direito violado o tempo todo. E está piorando agora.

A professora reflete, assim, sobre a exclusão destas duas matrizes culturais apontando para as necessárias mudanças. Pensar em humanização diante da duradoura história de perdas de direitos da população negra e indígena no país é um grande desafio e uma esperançosa utopia: trata-se do reconhecimento amplo e cotidiano da sabedoria e do valor dos povos, e da decisão de reparar os danos históricos construindo os espaços de humanização numa convivência solidária e pluralista.

Cada ser humano e toda a comunidade se realizam despertando no outro ser humano o desejo de realização, de afirmação de sua dignidade, de presença social participante. Para superar a situação de desumanização que agride grande parte das pessoas, é necessário um processo social e educacional de presença consciente e ativa na história, na busca de sua humanização.

As professoras contaram, no decorrer das formações, uma série de pequenas intervenções e projetos em vários espaços da escola, do bairro, do centro da cidade, da Avenida Paulista, que fazem avançar a consciência e a resistência.

Depois de todo esse trabalho com as crianças, a gente decidiu sair para a rua para ler. Decidimos ler poesia na rua, que as pessoas param e escutam. Fizemos aqui pelo bairro e depois tivemos a ideia de ir para a Avenida Paulista. (Professora Safira).

A tomada de consciência em plena ação é uma sabedoria pedagógica. Crianças e adolescentes saíram da sala de aula e levaram um tanto de negritude, um tanto da cultura indígena, um tanto de periferia e um tanto de cada um, para compartilhar seus projetos com outros habitantes da cidade. Não foram fazer um show para aplausos, mas buscaram uma expressão de seu ser, para ser mais, ali mesmo onde nasce o brilho nos olhos e o desejo de criar. Percebe-se, no entanto, que não é tranquilo vivenciar práticas que desestabilizam, que incomodam modos de pensar, sentir e fazer, já formalizados e cristalizados.

A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O RESPEITO À DIFERENÇA NO ENCONTRO COM O OUTRO

A diferença é um traço da humanidade em todos os campos. Personalidade, culturas, saberes, desejos, sonhos, gostos, modos de viver, idade, sexo, origens, competências, fragilidades, saúde, corpo, olhares, valores, opções: em tudo está a marca da originalidade e das diferenças.

No contraponto está uma história pelo avesso. Há que recusar o louvor ao opressor e o elogio à resignação, o louvor à prepotência e o elogio à submissão, o louvor ao preconceito e o elogio à insensibilidade. Um mundo plural se avizinha, ainda que distante, e não vem por um descuido ou um golpe da sorte, mas por uma ação intencional que acredita na diversidade. É contra as visões colonialistas que Paulo Freire (2014, p. 30) se manifesta:

Observem que essa é a concepção branca do Brasil mestiço com relação às culturas negras ou à dos índios

do Brasil. [...] a gente percebe isso, a branquitude brasileira ao expropriar as terras, ao dominar a cultura, ao considerar os indígenas como de menor idade, incapazes, quistos de negatividade no Brasil e de inferioridade, manchas da impotência nacional. [...].

Há que enfrentar as dominações antigas e contemporâneas, pois são distorções da verdadeira vocação humana. Com este olhar, a comunidade educativa pode abrir-se à compreensão quanto à presença dos indígenas na cidade e quanto às expressões de africanidade na sociedade brasileira e recusar a permanência histórica das visões colonialistas e inferiorizadoras.

O respeito às diferenças esteve presente de forma explícita nos encontros formativos. Os professores, participantes da formação, faziam transparecer suas diferenças, e isto foi acolhido como um valor para ampliação dos horizontes e enriquecimento das relações. Não se tratou apenas de um artifício motivador, mas de uma convicção política-teórica-metodológica, em coerência com o trabalho dos formadores.

Os encontros formativos possibilitaram trazer, elementos de diferentes culturas a que os professores se sentiam ligados. O jeito diferente de ser, bem como a forma de trabalho a partir do repertório cultural de cada um e a realidade vivida em cada local compuseram uma importante diversidade que foi acolhida e valorizada.

A formação dos professores de sala de leitura foi apontada como momento de diálogo, de humanização e de reconhecimento da diversidade cultural. Esta formação oportunizou a discussão sobre valores e gerou desafios, conforme afirmam duas das professoras entrevistadas:

[...] nós, professoras, precisamos nos ver, (saber) que nós somos diferentes e que vamos buscar nossas origens, a nossa afirmação mesmo, de quem somos, filhos de

quem somos, de onde vem nossa formação. (Safira).
Eu acredito que esse processo formativo que iniciamos
vai continuar, essa política de valorização das culturas
não vai acabar. (Ágata).

Há que vencer bloqueios intolerantes arraigados na sociedade. Uma das questões complexas é a da falta de receptividade quanto às religiões de origem africana. Pode-se chamar de racismo religioso, pois a perseguição efetiva e afetiva se direciona especificamente aos rituais de matriz africana. Aí vale muito o trabalho dos professores para criar afetividade positiva necessária à construção do respeito. Sobre isso, a professora Safira afirma na entrevista:

Quando a gente conversa [com os alunos] eu falo sobre a diversidade religiosa: "se você é cristão, então não tem que desmerecer aquele que não é". É saber que a religião afro tem as suas entidades, tem os seus orixás, que é diferente. Falam: "a macumba!". Eu acabo colocando para eles as coisas que eu sei, e eles parece que entendem: "ah! Então não é isso!" A gente tem que conversar muito, porque é novo. E na EJA é muito claro como eles entendem e gostam quando a gente coloca. Nessa noite africana eu trago mesmo histórias com orixás. Eu trouxe a história de Ododuá e Obatalá, a história de Iemanjá, aquela passagem que ela tem uma irmã que desobedece, e trouxe também a de Oiá.

Há que pensar e agir com mais amplitude e profundidade para mexer nas raízes e nas estruturas simbólicas, subjetivas e sociais que mantêm a insensibilidade, a intolerância e a injustiça.

O ambiente de receptividade ao outro, numa sociedade com o desprezo pelo migrante, pelo refugiado, pelo morador de periferia ou da rua, pelos indígenas, pelos afrodescendentes, é urgente para salvar a nação brasileira dessa doença que é o preconceito, o racismo e a discriminação. A literatura intercultural tem sido um caminho importante no conjunto de atividades culturais, educa-

cionais e formação de professores de sala de leitura, promovidas pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

Ao colocar os estudantes em contato com a diversidade literária e com acontecimentos mobilizadores, emerge com vitalidade a exigência ética do respeito. Não será preciso fazer discursos impositivos sobre a intolerância, sobre a discriminação, sobre o preconceito. A leitura em clima de prazer, sintonia, interesse, vibração vai constituindo outro ideário e outras práticas compreensivas. O acesso a essa literatura e aos diálogos que ela proporciona é valorizado pela professora Safira:

Eu trago [essa literatura para os alunos] e eles recebem de uma forma boa, por ser ligada à arte. Tem uma boa aceitação, por isso que a gente continuou os diálogos. Tem que formar opinião, não impor, mas mostrar a questão da diversidade. E cada uma tem que ser olhada na sua singularidade. Deixar de ler é não permitir que eles tenham acesso.

O trabalho de formação intercultural teve uma intencionalidade bem definida: incidir no respeito às diferenças em todos os âmbitos. Em cada escola aconteceram eventos estimulados pela Diretoria de Ensino e outros organizados por iniciativa local. Este é o caso das atividades indicadas pela professora Safira:

A gente fez alguns trabalhos em novembro, que foi da consciência negra, que nós fizemos juntos com professores de português, professora de ciências. E o que eu tenho de muito ganho aqui é o trabalho na EJA. Na EJA a gente faz a noite africana, a noite indígena, a noite de sarau de poesias periféricas e também uma de poesias do nordeste. E nós trouxemos também música de compositores que eles conheciam e eles recitavam aqui. Nestas noites a gente faz também uma alimentação específica, que envolve todos os professores, o que foi um ganho muito grande. No ano passado nós fizemos

3 noites de sarau, também uma de literatura indígena, outra de literatura africana e uma em homenagem à mulher. Trouxemos palestrantes que conversaram com os educandos e sobre estas questões dos gêneros, não só masculino e feminino. E quando a gente conversa com adulto, é diferente.

Os projetos desenvolvidos pela professora Safira foram reforçados nas formações onde havia a troca de experiência e cada um teve o espaço para expressar o que desenvolveu, na roda de debates. O trabalho com a diversidade não é, portanto, uma aceitação genérica que não se importa com as diferenças, mas uma investida nas singularidades que buscam espaço de expressão. Isto favorece o diálogo na interação, criando ambiente de participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação, na solidariedade.

A professora Ágata afirma que o trabalho, que nasceu na sala de leitura, extravasou para a escola e as crianças “[...] começaram a soltar mais o cabelo, a assumir enquanto raça, cor e até modo de falar [...] e elas começaram a enxergar a beleza, começaram a se assumir”.

Professores que despertam para a literatura afro-indígena começam a ver o que outros não veem, começam a destacar o que estava escondido na imensa biblioteca genérica com o critério daquilo que faz sentido para os estudantes e possibilita um trabalho literário e social comprometido com a humanização na diversidade cultural. É o que traz a entrevista com a professora Ágata:

Temos agora muitos livros. Tantas produções surgiram. Antes não tinham esse olhar cuidadoso e hoje as coisas estão mais claras, têm mais estudos e debates. Tudo mudou, as coisas mudaram e para melhor. Há uma grande miscigenação na nossa sociedade. E o que eu observo é que a literatura africana está mais próxima dos nossos estudantes [...]. Eu acredito que esse proces-

so formativo que iniciamos vai continuar, essa política de valorização das culturas e não vai acabar.

No entanto, a intolerância tem crescido, também pela ausência de experiências ricas e solidárias nas práticas escolares, sociais e na construção do imaginário generoso e dialogal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura intercultural pode contribuir com a consciência emergente das raízes africanas e indígenas do povo brasileiro. Em busca de nossa identidade plural, vamos afirmando que somos África e Ameríndia na cor, no cabelo, na dança, na arte, na religião, nos sentimentos, na ancestralidade e em tantos outros elementos culturais, vivendo, no entanto, transtornos e conflitos como consequências das formas violentas da mercantilização do trabalho e da sexualidade, como também do tráfico, das perseguições, dos massacres, das leis, da negação dos direitos fundamentais da humanidade durante séculos.

A pedagogia de Paulo Freire, que presidiu o caminho do estudo, trouxe uma luz importante para fazer emergir com centralidade a riqueza de proposições e análises de uma formação de Professores Orientadores de Sala de Leitura, com a literatura afro-brasileira e indígena. Os professores, sujeitos desta pesquisa, por meio de respostas às entrevistas, apresentaram conexões importantes entre suas práticas educacionais e os processos formativos. As quatro professoras entrevistadas transitaram na relação teoria-prática, pelo diálogo, pela humanização e pela diversidade cultural.

Essa pesquisa, aqui sintetizada, se insere no esforço acadêmico de estudar e divulgar práticas sociais e pedagógicas em que os sujeitos envolvidos nos processos de formação se reconhecem como coautores e ganham a dimensão pedagógico-política de sua ação educativa. O trabalho lançou um olhar de encantamento na formação de Professores e Professoras de Sala de Leitura. Esteve

em jogo uma ousadia, uma paixão pela causa, uma abertura ao desconhecido, uma prontidão para correr riscos, uma disposição para aventurar-se nos encantos e mistérios da cultura indígena e afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- _____. *Educação como prática de Liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da Tolerância*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- JESUS, Silvania Francisca. *A Literatura Afro-brasileira e Indígena na formação de professores de Sala de Leitura da Secretaria Municipal de Educação/SP*. Trabalho de conclusão de curso. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- LEITE, Ana Carolina dos Saltos Martins. *O lugar da sala de leitura na Rede Municipal de Educação de São Paulo*. Dissertação. Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.



O TEMPO, O CAMINHO E A EXPERIÊNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA CRECHE: OS SABERES E AS ROTINAS QUE ARTICULAM, FORMAM E TRANSFORMAM SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS – REFLEXÕES PÓS-PESQUISA

Margarete Cazzolato Sula
Vera Maria Nigro de Souza Placco

INTRODUÇÃO

*Abandonar as rotas previstas
As ideias pré-concebidas
O vestido preto no armário, à espera da festa.
O mesmo ritual que consagra as manhãs.
O que fazer amanhã?
(Sula, 2016)*

A creche é, por essência, movimento! E um movimento ruidoso, marcado por vozes, risos, balbucios, gritos, choro, barulho de brinquedos. Aromatizado também, muitas vezes, por um cheirinho de sopa que invade o ambiente e quase sempre faz lembrar a casa da gente!

Nessa rotina, que é regada de intensa agitação, os Coordenadores Pedagógicos (CP) cotidianamente buscam ressignificar a sua atuação profissional, tendo em vista a complexidade das dimensões articuladora, formadora e transformadora, subjacentes ao seu papel, num espaço educativo, constituído pela urgência das reivindicações sociais, demarcado por contradições históricas e permeado por múltiplas e permanentes transformações.

Assoberbado de tarefas, todos parecem interromper o CP a qualquer instante, boa parte das vezes por motivos banais. Conversar com professores sobre conflitos relacionais, correr atrás das intempéries, cuidar de solicitações e demandas meramente burocráticas, acalmar funcionários, são demandas que o desviam constantemente do foco da formação. Mas, a necessidade de formação continuada, centrada na própria escola, é revelada por inúmeras cenas que confirmam a urgência das ações formativas.

Embora as práticas desenvolvidas atualmente objetivem tornar o cotidiano das creches um rico espaço de aprendizagem para as crianças, revelam ainda fragilidades no que tange à intencionalidade pedagógica e demandam um contínuo acompanhamento do CP. Dentre estas, sobressaem-se: poucas situações de interação e brincadeira, práticas desarticuladas das necessidades da faixa etária, planejamentos que reproduzem estratégias, rotinas engessadas, incompreensões a respeito da concepção de Educação Infantil (EI) e, também, os conflitos relacionais entre professores e demais profissionais de apoio, que acabam por afetar os processos pedagógicos.

Faz-se, então, necessário que o CP busque organizar uma rotina de acompanhamento pedagógico que favoreça o desenvolvimento das ações formadoras, tendo por base as necessidades individuais dos profissionais, articulado às demandas coletivas que se manifestam no cotidiano, somadas à busca pelas condições de desenvolvimento profissional dos sujeitos e da instituição.

Desafio inadiável, que se entrelaça de forma inexorável ao papel desenvolvido pelos CP que, enquanto convivem com dificuldades distintas para estruturar uma rotina de trabalho que organize as intervenções pedagógicas, visando construir um itinerário formativo frente à multidimensionalidade das ações, constroem também a sua própria identidade como coordenadores, mobilizando e constituindo diferentes saberes profissionais.

Buscando analisar as rotinas de trabalho dos coordenadores pedagógicos¹, a partir de ações articuladoras, formadoras e transformadoras de suas práticas educacionais, as reflexões da pesquisa aqui compartilhadas evidenciam os saberes emergentes, os constituídos, os revelados e os mobilizados neste cotidiano de acompanhamento pedagógico.

Constituir-se CP, neste emaranhado de urgências, nos coloca à frente de uma complexa função, permeada por diferentes percepções e sentimentos; uma constituição tecida na confluência de múltiplos saberes: pessoais, profissionais e institucionais.

SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES: CONSTITUIR-SE COORDENADOR PEDAGÓGICO, NA ENGRENAGEM MULTIFACETADA DA ROTINA DA CRECHE

*Coordenar...
Lapidar as pedras que encontramos no caminho!
Articular, formar, transformar!
E se encantar com cada flor que nasce em meio ao asfalto!*
(Sula, 2016)

A pesquisa em pauta deflagrou diferentes percepções a respeito do sentimento de constituir-se coordenador pedagógico.

Neste contexto, os CP se perceberam como profissionais inquietos, em constante processo de aprendizagem, constituição e transformação. Tais percepções encontram eco nas palavras de Placco e Souza (2010), que salientam que o processo de constituição identitária do CP resulta de “[...]um movimento de tensão permanente, contínuo, fluido, com movimentos de identificação que possuem dadas formas identitárias, sempre provisórias, mas constituidoras de sua maneira de agir e pensar sobre o que fazem e vivem” (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 94).

1 O presente artigo busca apresentar os resultados da pesquisa “O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: os saberes e as rotinas que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais”, defendida em 2016, no programa FORMEP, PUC São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco, que teve como campo de estudo as creches municipais da cidade de Santo André – SP.

Convém ressaltar que, desde sua formalização em 2005, as funções de Assistentes Pedagógicos são ocupadas por professores do quadro do magistério local, encontrando-se vulneráveis aos processos de transição política.²

Em meio a este contexto, uma preocupação comum, ao longo da pesquisa, caracterizou-se pela suscetibilidade da constituição identitária desses profissionais, que ora atuam como professores, ora como coordenadores, num terreno que se mostra continuamente afetado por rupturas e discontinuidades nos processos formativos.

Os sentimentos manifestados pelos CP em relação ao papel que desempenham na creche revelaram a complexidade do humano e das relações que os constituem.

Ao mesmo tempo em que foi possível observar alguns aspectos que se mostraram similares na pesquisa, foram também observadas divergências, localizadas no âmbito das experiências individuais, que apontaram para contradições, que anunciam os coordenadores “[...] como seres complexos, feitos de ambivalências, de emoções, de experiências diversas, vividas em uma rede de relações” (SOUZA, 2012, p.110).

Dentre os achados da pesquisa, os “encantos” relacionados à função de CP foram preponderantes aos “desencantos”. As ações concernentes ao desenvolvimento das crianças, ao trabalho em equipe e ao potencial de transformação das práticas educacionais mostraram-se carregadas de sentimentos positivos com relação ao trabalho realizado:

Amo a função. Acredito que somos, sim, o fio que une as práticas. Aquele que rege a orquestra e que garante o melhor para a criança (Extraído do questionário).

2 Somente em 2005, a rede municipal de Santo André passou a contar com um CP em cada unidade escolar. A princípio, a função foi desenvolvida na rede, em caráter setorial, envolvendo grupos de escolas, sendo denominada Assistente Pedagógico (AP). Na dissertação optamos por utilizar a nomenclatura CP, no local de AP, em consonância com os referenciais teóricos adotados na pesquisa.

As CPs entrevistadas³ também expressaram sentimentos positivos com relação ao papel que desempenham, ao se mostrarem valorizadas e aceitas pelos grupos em que atuam, como se observa na fala da entrevistada Sá Maria:

Eu gosto muito do que eu faço. Eu acho que isso também é importante para o trabalho da gente, né? Você se sentir valorizada dentro daquilo que você faz [...] (Sá Maria).

Embora atribuam a si mesmo um sentimento positivo, relacionado à ideia de transformação das pessoas, dos espaços e dos processos formativos, percebendo-se parceiras dos professores, os dados recolhidos também evidenciaram seus desencantos para com o processo de transformação das pessoas, visto como um movimento vagaroso e, muitas vezes, atravancado pelas relações interpessoais. Neste sentido, a CP Clara ponderou sobre sua frustração diante dos sujeitos que parecem se manter refratários aos processos de reflexão:

Tem pessoas que passam anos a fio discutindo, ouvindo, mas isso não toca, não entra e a pessoa não modifica muito a sua dinâmica, então acho que isso é bastante difícil. Isso você vê no trabalho com a criança, você percebe no relatório, percebe na escrita, no registro desse profissional e se a gente não cuidar, a gente se frustra, porque você fala: “nossa, eu não consegui mexer com esse ser humano, com essa pessoa, não consegui trazer para uma reflexão. Consegui trazer, mas não consegui fazer a mudança e aí fica a pergunta: será que sou eu que produzo essa mudança? Eu posso tentar, mas não sou eu que vou fazer ela mudar (Clara).

3 A pesquisa contou como instrumento de coleta de dados um questionário caracterizando os 28 coordenadores que atuavam nas creches municipais em 2016, com destaque para quatro CP que foram entrevistadas, aqui denominadas como Adalgisa, Clara, Sá Maria e Rosa. Os nomes fictícios foram inspirados nas personagens dos poemas de Drummond, atentando-se para características pessoais das CP em questão, respectivamente: a sedução, a defesa da infância, o olhar amoroso e acolhedor e a marca da criticidade, características que julgamos imprescindíveis ao CP que atua na Educação Infantil.

Vasconcellos (2010) considera a resistência à mudança como uma queixa recorrente na fala dos coordenadores e pondera que se faz necessário refletir profundamente sobre o que nomeamos como “resistência”. Para o autor, os profissionais da educação vivenciam uma crise de sentido sobre seus próprios fazeres, e aos coordenadores se faz necessário desvencilhar de juízos morais e buscar compreender os motivos que levam a tal postura.

Ao discutir resistências e recusas acerca das ações formativas, Almeida (2012a, p.85) relembra as ponderações de Wallon de que o “hábito precede a escolha”. Assim, a autora destaca a necessidade de buscar-se meios para desconstruir conceitos e atitudes cristalizadas, atitude implicada com um sentimento de resiliência diante das adversidades, o que demanda um saber emocional do CP.

Lidar com os próprios sentimentos e convicções constitui-se, segundo Vasconcellos (2010, p.91), uma das dimensões mais difíceis do trabalho do coordenador, que implica uma atitude comprometida com a ideia de “[...] acreditar na possibilidade de mudança do outro”.

Toda relação humana autêntica se baseia na crença da possibilidade do outro, de que ninguém é melhor ou superior a ninguém. Acreditar que o outro pode mudar, que o que lhe faltou até então foi efetiva oportunidade ou percepção da necessidade. Este é o ponto de partida: confiar que o professor pode mudar sua visão e sua postura em relação à prática pedagógica. Precisamos nos trabalhar nesta direção, desarmar preconceitos, buscar sinceramente esta crença. (VASCONCELLOS, 2010, p.91)

Os sentimentos, ilustrados pelas falas de Clara, revelam os desafios que permeiam o cotidiano das CP, que, embora se mostrem convictas de suas conquistas, também demonstram apreensões e questionam-se a respeito das suas próprias práticas, relatando que vivem:

[...]uma crise constante. Sempre. Sabe porquê? Tanta coisa que eu queria saber se estou fazendo certo... (Adalgisa).

Relatando estar em “crise constante”, a busca de sentido para o trabalho se revela na fala da CP Adalgisa, que interpreta o fato das professoras a procurarem para discutir as práticas pedagógicas, e não somente para se queixarem sobre o comportamento dos alunos, como um termômetro da aceitação de seu trabalho:

Uma coisa que me faz crer, que está fazendo sentido meu papel é elas virem me perguntar alguma coisa do pedagógico e não só para me procurar para dizer que a criança está terrível, que está difícil, que não sabe o que faz. A partir do momento que elas chegam para mim e dizem... “estou pensando em tal coisa, me ajuda numa ideia, é esse caminho que eu tenho que seguir”. Aí eu penso... “Opa, olha! Estou cumprindo o meu papel!” (Adalgisa).

A sensação de “estar cumprindo seu papel” ocupa um lugar importante na relação estabelecida entre CP e professores, parecendo mobilizar um sentimento de satisfação para com a função desenvolvida.

O sentimento de resiliência também é desvelado nas falas de Sá Maria e Rosa, que buscam, no cotidiano da creche, alguns indícios que as alimentem e as motivem para o trabalho, apesar das adversidades:

Tem dia que você está de baixo astral, você fala que não está valendo a pena, mas aí você repensa “não, eu vou em frente, eu vou conseguir, as pessoas vão fazer um bom trabalho...”, e aí quando você vai ouvindo as famílias, o que vão falando da creche, isso é muito bom. É sinal que o trabalho está dando certo (Sá Maria).

Outra questão pungente na pesquisa diz respeito à organização da rotina de acompanhamento pedagógico. Alguns coordenadores manifestaram como “desencanto” a dificuldade em exercer seu papel, sendo tratado como “dificuldade” na fala das entrevistadas Rosa e Adalgisa, as quais se mostraram frustradas por não conseguirem dar conta de todas as demandas que acreditam ser sua atribuição.

Placco (2012a, p.47) argumenta que o cotidiano do CP é atravessado por experiências e situações que o conduzem “[...] a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética...”. Nesse sentido, a intencionalidade e a organização da rotina do CP são imprescindíveis para uma atuação bem sucedida.

Neste contexto, as CP demonstraram ter conhecimento das responsabilidades implicadas em seu papel. Rosa e Sá Maria se veem como peças de uma engrenagem e destacam a importância da mediação para a conquista da autonomia do grupo:

É interessante que ultimamente eu tenho me visto como uma peça numa engrenagem. Eu acredito que a coordenadora tem um papel muito importante, mas ela só é parte. [...] acredito que um dos papéis mais importantes seja favorecer a autonomia da equipe, para que essa equipe caminhe, aprenda, se transforme, qualifique sua prática e principalmente entenda qual é o seu papel, principalmente na creche (Rosa).

O sentimento de solidão do CP também foi revelado na fala da CP Adalgisa, que se queixa da ausência de um interlocutor que acompanhe amiúde o desenvolvimento das suas ações. Sá Maria, em contrapartida, percebe de outra maneira a atuação de sua superior e busca apoio para suas ações nessa parceria, demonstrando vê-la como referência de atuação, conforme extrato:

A questão da humildade é tudo. E aí até eu vou citar a minha coordenadora. Porque, gente, é uma pessoa

que por todo o conhecimento que ela tem, todo essa trajetória, a humildade que a pessoa tem para se colocar, para dizer, de repente, “olha, não está legal; isso aqui a gente tem que trabalhar de uma outra forma...”, eu acho que isso é muito importante para o grupo (Sá Maria).

Almeida (2012b, p. 41) destaca a importância do outro no processo de constituição da identidade. Pautando-se em Wallon (1975), a autora salienta que “[...] o ‘socius’, ou ‘o outro’ interiorizado, é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica”, os quais fazem parte de nós por toda a vida. O “outro” pode se configurar também como um interlocutor real e concreto, com os quais mantemos nossas relações interpessoais (ALMEIDA, 2016). Assim, tal como os professores, os CP precisam do olhar do outro para provocá-lo à busca de novas práticas.

Quem trabalhará para contribuir na resignificação das práticas e promover a formação continuada do CP, e de que maneiras e sob quais condições, mostrou-se um assunto controverso. A pesquisa explicitou, entretanto, que a formação dos CP não pode ser deixada em segundo plano, devendo ser compreendida e assumida em todas as suas interfaces, nuances e problemáticas.

Em relação a este aspecto, Placco e Souza (2012) chamam a atenção para a responsabilidade coletiva e institucional dos sistemas, que precisam fortalecer os espaços de formação continuada das equipes, ao mesmo tempo em que sejam articuladas políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos coletivos.

VOU SER UMA PROFESSORA MELHOR!

Um aspecto revelado de forma explícita, em uma das entrevistas, diz respeito ao sentimento de uma CP em relação à condição de “função gratificada”, pois, se, por um lado, os CP mobilizam

saberes específicos para atuar como coordenador, por outro, convivem diariamente com a perspectiva de retornar à sala de aula.

Grosso e Almeida (2013) discutem os sentimentos envolvidos na passagem de professor a coordenador, visto como “um momento de turbulência afetiva” (p.94). O artigo remete a uma pesquisa com os coordenadores da rede estadual paulista que enfrentam um cenário similar ao da rede de Santo André (SA), em que não há concurso para provimento desse profissional.

Se a vinda para a função de coordenador representa um momento de turbulência afetiva, o mesmo acontece nas situações opostas, pois retornar à função de professora também representa um momento permeado por emoções e sentimentos diversos.

A expressão “Vou ser uma professora melhor” se reafirmou de forma contundente durante as entrevistas, reforçando a percepção de que os CP entendem o exercício da sua função como uma fecunda oportunidade de desenvolvimento profissional, embora mostrem-se apreensivos e reflexivos diante desse contexto.

Pelissari (2005), ao discutir os saberes dos formadores de professores, menciona que não basta ensinar, pois se constituir formador pressupõe o desejo de aprender. Nesse sentido, a experiência na função é entendida por Clara, Adalgisa e Sá Maria como possibilidade efetiva de aprendizagem e constituidora de novos saberes:

[...] Eu falo que, se eu voltar para a creche amanhã, vou ser uma professora mil vezes melhor do que eu era. Muito melhor. Agrega demais tudo que elas fazem (Adalgisa).

Me trouxe também um repertório muito maior, porque, através da troca, a gente também se repertoria, porque o professor está lá atuando diretamente com a criança [...]. Se eu volto hoje para a sala, eu sei que eu vou voltar melhor do que eu fui lá atrás, com uma bagagem maior (Clara).

Observa-se que a função de CP é vista como uma experiência de autoformação importante, geradora de novas aprendizagens para os que atuam na rede. Unanimemente, as entrevistadas relataram que aprendem com as práticas vivenciadas com os professores, ao mesmo tempo em que constituem a sua identidade como CP.

Ao desenvolverem as ações de articulação e formação junto aos seus grupos, as CP entendem que estão colocando em jogo seus próprios saberes e constituindo novos conhecimentos. Julgam também que o saber experiencial e as aprendizagens consolidadas na função lhes serão válidos para as práticas que desenvolverão quando retornarem à sala de sala de aula.

Apesar dos aspectos positivos destacados, foi possível identificar inquietações sobre a forma de funcionamento do sistema, nas inflexões de Sá Maria. Ao colocar seus sentimentos com relação ao que entende por falta de autonomia e suscetibilidade dessa função, a CP reflete sobre os limites de sua atuação, mencionando que nem sempre a função é valorizada pelo professor, especialmente quando há cobranças necessárias a serem efetuadas.

Sá Maria coloca também a dificuldade dos professores em legitimarem uma “hierarquia provisória”, referindo-se à relação de poder implícita à função. Os cenários e as relações instáveis nos quais se configura a função no município trazem preocupações à CP, que lamenta as interrupções de gestão, com receio de que as ações se percam e que muitos saberes experienciais sejam “colocados em segundo plano”:

[...] porque como a gente não tem cargo, a gente tem função, ao longo do tempo muita coisa se perde, porque eu lembro.... Em dois mil, dois mil e um, dois mil e dois, quantas formações nós tivemos? Quanto material construído? Quanta coisa boa nós vivenciamos? E o que a gente trouxe disso para cá? A gente está resgatando muita coisa que se perdeu, e não era para estar resgatando, não é? Era algo que já deveria fazer parte (Sá Maria).

As idas e vindas à função fizeram parte da trajetória de Clara, Sá Maria e Rosa, que conviveram com transições de gestão. A descontinuidade dos processos e dos profissionais que se encontram na coordenação, pressupondo um contínuo recomeçar a cada gestão política, constitui uma realidade na rede municipal, e não há como apartá-la dos modos de ver, agir e sentir dos CP, de sua subjetividade.

A questão da continuidade dos CP na função é também abordada por Gastaldi (2012) e Gouveia (2012), que a indicam como um fator de sucesso dos processos formativos, o que conduz à reflexão acerca das possibilidades concretas de desenvolvimento profissional desse coletivo, bem como das possibilidades de sequência dos processos formativos desencadeados nas creches.

Num cenário de mudanças estruturais contínuas e desenfreadas, não há como, de fato, estabelecer uma rotina de trabalho que supere o puro atendimento das emergências. A continuidade das ações se mostra, nessa conjuntura, um aspecto vital, pois é preciso tempo e organização para que saberes possam ser constituídos e consolidados.

Um outro sentimento apontado pela CP Sá Maria disse respeito à coerência entre a sua atuação como professora e como coordenadora. Concebendo-a de forma indissociável, Sá Maria aproxima-se das ideias de Nóvoa (1995), ao defender que as dimensões pessoais e profissionais devem ser vistas de forma inseparável, pois “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 1995, p.38).

[...] porque aquilo que eu trabalho com os meus professores, é acreditando naquilo que eu sou enquanto professora, porque eu não posso ser duas pessoas [...]
(Sá Maria).

A coerência entre o discurso e a prática, exercício contínuo da pedagogia freireana, pode ser também percebida na fala da CP

Rosa que, ao vislumbrar a perspectiva de retornar à sala, verbaliza um sentimento de responsabilidade com relação às práticas que não poderá desenvolver mais como professora.

[...] quando eu voltar para a sala. Eu sei que isso eu não posso fazer, eu fazia isso! Pelo amor de Deus, não posso fazer mais! (Rosa).

Placco (2012b, p.70) afirma que “[...] haverá sempre, nas relações cotidianas, um movimento que envolve idas e vindas, circularidades, saltos, evoluções e retrocessos no tempo e espaço em que essas relações se realizam”.

Diante deste cenário, a ideia contida na afirmação “vou ser uma professora melhor” revela que, embora limitante, as circunstâncias não paralisaram, não neutralizaram o compromisso assumido por esses profissionais, nem lhes tiraram a esperança de qualificar também a sua própria prática, iluminada por múltiplos saberes.

APRENDIZAGENS CONSOLIDADAS NO CAMINHO E NO TEMPO DA EXPERIÊNCIA: DE QUE SABERES FALAMOS?

Os saberes emergentes das narrativas da história de vida das CP entrevistadas, de suas trajetórias acadêmicas, das marcas do início na profissão docente, da influência dos parceiros mais experientes, das contribuições advindas dos processos de formação continuada e do ingresso na função de CP corroboraram para responder aos objetivos gerais e específicos da pesquisa realizada.

A rotina de trabalho do CP, vista como uma engrenagem que se mobiliza a partir da rotina pedagógica da creche, deu visibilidade a muitos saberes. Alguns destes se manifestaram na relação direta dos CP com seus parceiros e na íntima naturalidade com que orientam os funcionários, conduzem e organizam as rotinas de acompanhamento pedagógico, realizam suas intervenções, pla-

nejam suas estratégias, organizam o fluxo de ações, coordenam as reuniões e os diversos processos formativos estabelecidos.

Outros saberes se revelaram na maneira como os CP organizam, concebem e pensam o espaço da creche e os processos formativos, por eles desencadeados. Muitos saberes ainda se mostraram amalgamados nas relações interpessoais diárias, nas interações com as famílias, com os demais profissionais e as próprias crianças.

Em suma, o cotidiano de atuação revelou distintos e valiosos saberes, que se encontraram imbricados numa dialética, que engloba “[...] um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano- interacional e política” (PLACCO, 1994, p.18 apud ORSOLON, 2012, p.19). Dentre os principais saberes identificados neste estudo destacaram-se os advindos da historicidade, os relacionais e os experienciais.

Saber e ter vivenciado de forma particular e profunda a história da creche como monitora, professora, diretora e CP garantiram à Clara não somente um saber experiencial, mas, principalmente, **um saber da historicidade**. Segundo Tardif e Raymond (2000)

Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores e, mais especificamente, nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239)

Nesse contexto, a historicidade é um saber decisivo em sua atuação, pois Clara traz consigo as marcas das transformações sofridas pela creche, tanto no que diz respeito à natureza do seu atendimento, quanto às práticas e objetivos desenvolvidos nesse espaço. Compreender as marcas da historicidade da creche é um aspecto fundamental às políticas de formação continuada, que

priorizem investimentos potentes na constituição da identidade do profissional que atua com as crianças de 0 a 3 anos.

Os saberes experienciais se revelaram também em vários momentos ao longo da pesquisa. Os estudos de Tardif revelam que, para os professores, a experiência na profissão é concebida “[...] como a fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2014, p.61). Os saberes experienciais nascem “[...] da prática cotidiana em confronto com as condições da profissão” (2010, p.52).

Quando questionadas a respeito da experiência de ter sido professor na creche, antes de serem coordenadores, as CP não apresentaram respostas consensuais, por argumentarem que é possível a todos estudar e se apropriar de uma realidade.

Contudo, ao mesmo tempo, pareciam reconhecer que a experiência anterior como professora de creche possibilitara uma compreensão maior a respeito das práticas ali instaladas, aspecto que lhes conferira uma bagagem, um saber experiencial para a compreensão da dinâmica da creche. O extrato abaixo, que traz um episódio a respeito do tempo de espera da alimentação dos bebês, exemplifica com vigor a presente argumentação:

Tem decisões que tem que ser de um momento para outro e se você não conhece essa rotina, você vai achar que um atraso na alimentação não tem problema, você vai achar que se as meninas chegarem num refeitório com vinte e cinco bebês e a comida ter sido colocada naquele momento no prato, está pegando fogo, não tem problema, porque as crianças só vão esperar cinco minutos... E cinco minutos para vinte e quatro bebês que estão cansados, que estão com sono, para quatro adultos, é terrível e se você não foi professora de creche, você vai achar que tudo bem esperar [...]. (Rosa)

O conhecimento apontado por Rosa acerca das condições de alimentação dos bebês, da temperatura da comida, do tempo de

espera não se revela um saber sistematizado, mas, sobretudo, um saber experiencial, um saber prático, constituído de forma interativa nas relações estabelecidas entre os atores da prática educativa, “[...] impregnado de normatividade e de afetividade e [que] recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc” (TARDIF, 2014, p.108, grifo nosso).

Nessa realidade, a vivência como professora seria uma âncora para um saber necessário à CP, que teria condições de refletir com a equipe a rotina da creche e a importância de ações e práticas desenvolvidas pelos diversos profissionais.

As falas das depoentes revelam a historicidade e o saber experiencial que cada uma vivenciou em sua trajetória profissional e que constituem os saberes profissionais deste grupo. Placco e Souza (2006, p.86) afirmam que “As experiências, por sua vez, podem constituir-se em saberes e, a um só tempo, ser significadas por esses saberes e gerar novos saberes, em um movimento constante e contínuo”.

Clara têm consciência de que sua identidade profissional é composta pelas diversas experiências vivenciadas ao longo de toda sua trajetória profissional e pelos muitos “outros” que possibilitaram olhar para a sua própria prática:

[...] eu vejo que a minha trajetória profissional veio ganhando um desenho diferente na medida que eu entrei em contato com pessoas diferentes, encontrei muita gente, no percurso, muito experiente, muitas pessoas que me ajudaram; participei de várias formações com profissionais muito bons na própria rede, aqui em Santo André mesmo, então isso me ajudou na formação que eu tenho hoje [...] eu acho que o papel de coordenadora é muito novo e que a gente está aprendendo e se constituindo enquanto profissional. (Clara)

Outro saber experiencial observado em Clara se revela na forma como a CP descreve a aprendizagem de algumas habilidades

de relacionamento interpessoal, que desenvolveu ao longo dos anos na função. No fragmento abaixo, a CP ilustra com sua fala um saber experiencial, contextualizado, mobilizado nas interações do cotidiano, constituído no tempo e no caminho da experiência:

[...] Eu acho que essa dinâmica eu fui aprendendo no decorrer do tempo, porque eu era muito mais explosiva. O pavio era curto, se via alguma coisa, já chegava, já falava, já enfiava o pé na jaca, aí, pronto, já destemperava. Acho que isso é importante da gente cuidar. (Clara)

André e Vieira (2010, p.20) questionam: “Como a coordenadora descobre qual é o momento adequado de confrontar o professor e qual é a melhor forma de fazê-lo?” Respondendo às próprias indagações, defendem que “São saberes que ela adquire na experiência cotidiana, fruto das interações, as especificidades das situações e do contexto de trabalho”. Clara demonstra saber que a imperícia no trato de uma questão delicada, a ausência dos vínculos de confiança necessários pode comprometer de forma irremediável uma intervenção, servindo como um alerta aos iniciantes na função.

Saber evitar destemperos emocionais, buscar por meio do diálogo, resolver os problemas se mostra um saber experiencial, que também passa pela dimensão pessoal do formador e, sobretudo, firma-se diante de sua postura como pessoa.

Tardif (2014), ao considerar que os saberes ligados ao trabalho são temporais, contraria a visão de professor como um técnico, que já possuiria de antemão um arsenal de competências disponíveis para a resolução de problemas. Ao considerar que essas situações demandam o desenvolvimento de saberes baseados e gerados no próprio processo de trabalho, o tempo assume um lugar de importância nas relações entre o trabalho e aprendizagem da profissão.

Ainda que os saberes experienciais sejam modelados pelo tempo e que os “outros” contribuam de forma significativa para a

constituição dos saberes de cada CP, faz-se imprescindível compreender que o processo de constituição é individual, sendo elaborado e ressignificado a cada nova interação, diante dos problemas que surgirem e das mediações que se fizerem necessárias em cada contexto, um processo cerzido na paciência pedagógica. Rosa, ao falar de sua ansiedade e inquietação, nos ajuda a refletir sobre a ideia de paciência:

E essa ansiedade, ela é ruim? Sim, ela é ruim, porque ela me coloca em sofrimento muitas vezes. Mas o que é essa ansiedade? [...] Então hoje, essa minha ansiedade, como coordenadora de creche, é porque eu sei o que é uma Educação Infantil de qualidade. Eu sei o que é uma creche que vai favorecer essa criança enquanto sujeito de direitos, a infância real e para que esses funcionários sejam felizes nesse trabalho. (Rosa)

Ao referir-se a Paulo Freire, Cortella (2014, p.15) menciona a *paciência histórica*, que se relaciona à “[...] percepção do momento adequado em que as coisas podem ser alteradas”, a *paciência pedagógica*, que implica a capacidade de compreender “[...] que as pessoas têm processos distintos de aprendizagem e de ensino” e *paciência afetiva*, que é inerente ao ato pedagógico, que olha o outro como pessoa.

Ter a paciência necessária para não atropelar as pessoas e a inquietude necessária para não paralisar diante de uma intervenção necessária é um saber que a experiência também coteja.

Nesse sentido, Cortella (2014, p.17) problematiza: “O que é necessário para alguém que lida com vidas humanas? Ter cautela para não perecer e ímpeto para não paralisar”. **Saber reconhecer o tempo necessário às transformações** e mudanças verdadeiras foi também um saber emocional, explicitado dentre os achados.

REFLEXÕES PÓS-PESQUISA: UMA SÍNTESE

Os resultados da pesquisa indicaram que o grupo de CP da rede se mostra em contínuo processo de constituição. As falas das entrevistadas evidenciaram que os saberes experienciais estão presentes nas rotinas de acompanhamento pedagógico das CP, amparando suas decisões, que muitas vezes demandam intervenções rápidas e pontuais. Tais saberes constituem a base de muitas ações articuladoras e formadoras, e sua mobilização, ajustada aos problemas que os CP enfrentam no trabalho, possibilitam agir com mais confiança, diante dos inúmeros contextos, complexos e instáveis com os quais se deparam cotidianamente.

Os CP possuem uma rotina, que, embora se revele planejada, se encontra ainda fragilizada e atravessada por intercorrências do cotidiano, ocorrendo dificuldades na organização e aprofundamento das ações formadoras, cerceadas por desafios diversos da ordem da continuidade. Os achados revelaram envolvimento nas ações articuladoras que mobilizam os diferentes coletivos para a concretização do Projeto-Político-Pedagógico, sendo as relações interpessoais uma das principais tensões e preocupações vivenciadas pelo grupo.

Ainda que tenham sido identificados diferentes saberes mobilizados e constituídos para a mediação de conflitos, visando o desenvolvimento do trabalho coletivo, saber olhar, saber ouvir e saber falar se revelaram saberes fundamentais.

Evidenciou-se também que os CP mobilizam saberes de diferente natureza para articular os coletivos e formá-los diante dos desafios do tempo atual, conjugados às necessidades de desvincular a creche das práticas assistencialistas, visando transformar as rotinas educacionais.

Ao falarem de seus sentimentos e percepções e ao refletirem sobre suas aprendizagens ao longo do tempo na função, avaliamos que os CP puderam tomar consciência dos saberes que foram cons-

tituindo no próprio contexto de trabalho “[...] um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão” (TARDIF, 2014, p.110-111).

Em suma, o poema anuncia um sentimento provisório sobre o que aprendemos na caminhada na pesquisa, uma fagulha de esperança aos que se aventuram a trilhar esse caminho. Com ele, finalizamos nossas reflexões,

*Ter o inusitado como guia de viagem.
E o universo como descoberta.
Seguir em frente à procura de novos saberes e
Reiniciar, com humildade, a cada aprendizagem.
Desaprender, aprender e reaprender a docência,
No tempo, no caminho e na experiência.*
(Sula, 2016)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Contribuição de Henri Wallon para o Trabalho do Coordenador Pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.
- _____. Um Dia na Vida de um Coordenador Pedagógico de Escola Pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano na Escola*. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.
- _____. Relações Interpessoais Potencializadoras do Trabalho Colaborativo na Formação de Professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e o Trabalho Colaborativo na Escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de.; VIEIRA, Marili M. da Silva. O Coordenador Pedagógico e a Questão dos Saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e Questões da Contemporaneidade*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 11-24.

- CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014. 125 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
- GASTALDI, Maria Virgínia. *Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador*. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- GOUVEIA, Beatriz Bontempi. *Formação dos Coordenadores Pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas*. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Passagem de Professor a Professor Coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. (Org.). *Os Professores e sua Formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O Coordenador/Formador como um dos Agentes de Transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. São Paulo: Edições Loyola, [2001] 2012.
- PELISSARI, Cristiane. *A Formação dos Professores: um tema em suspensão – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores*. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Ser Humano Hoje: contribuições da formação e pesquisa. In: ENS, Romilda Teodora; BEHREN, Marilda Aparecida (Org.). *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. (Coleção Formação do professor, 1).
- _____. O Coordenador Pedagógico no Confronto com o Cotidiano da Escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano na Escola*. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, [2003] 2012a. 183p.
- _____. A Sala de Aula como Lócus de Relações Interpessoais e Pedagógicas na Escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e os*

- Desafios da Educação*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b, p. 61-73.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- _____. Identidade de Professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, Aliciene Machado; HOBOLD, Márcia, de Souza; AGUIAR, Maria A. Lapa de. *Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa*, Joinville, SC: Ed. Univille, 2010. p. 79-99.
- SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano na Escola*. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- SULA, Margarete Cazzolato. *O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais*. 2016. 206f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- _____. Rotinas (2016). In: *O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais*. 2016. 206f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2002] 2014. 325 p.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. *Educação e sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico à sala de aula*. 13 ed. São Paulo: Libertat Editora, 2010. 213p.
- WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

O TRABALHO COLABORATIVO COMO UM CAMINHO PARA TRANSFORMAR A PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE ORIENTADORAS EDUCACIONAIS

Claudia Maria Duran Meletti
Lílian Ghiuro Passarelli

"Não se pode reformar a instituição sem antes reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem antes reformar as instituições."

Morin (2013, p.191)

Tendo como tema o trabalho colaborativo na formação em contexto, este capítulo apresenta um recorte da investigação realizada com um grupo de nove orientadoras educacionais de uma escola da rede particular de São Paulo.

A pesquisa do mestrado de Meletti (2017), orientada por Lílian Passarelli, buscou compreender os significados atribuídos pelas orientadoras do grupo à sua prática formativa e, para isso, investigou se houve mudanças na concepção de formação das orientadoras após a participação no grupo, se a participação no grupo de formação gerou transformações na prática das orientadoras educacionais e se a prática do grupo pode ser considerada uma prática colaborativa.

No entendimento de Passos e André (2016) a formação docente é concebida atualmente como um processo constante de desenvolvimento profissional que deve centrar-se no contexto da

escola e possibilitar aos docentes que compartilhem seus saberes e aprendam coletivamente. Segundo as autoras o trabalho colaborativo é um campo de estudos emergente no cenário nacional e internacional e ganhou força com a urgência das instituições escolares em corresponder aos desafios impostos nos anos 1990 pelas significativas mudanças no cenário mundial. No Brasil, esse contexto de mudanças está relacionado à democratização do acesso ao ensino fundamental e à entrada de novas tecnologias na sala de aula, fatores que trouxeram diversidade e complexidade para o interior da escola. Segundo as pesquisadoras (2016, p.12), é necessário pensar a formação fundamentando-a “nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho”.

Participar do grupo e acompanhar seu percurso colocou a pesquisadora, então mestrande, frente a frente com o dilema de analisar uma problemática estando implicada em seu contexto, em seu cenário natural. Para dar conta dessa tarefa, a pesquisadora assumiu o duplo papel de mediadora do grupo de formação das orientadoras educacionais, sujeitos da investigação, e o de pesquisadora. Foi necessário aprofundar o entendimento sobre o lugar ocupado como mediadora e como pesquisadora para assegurar a reflexão crítica sobre a prática profissional e guardar uma distância segura para entender o ponto de vista dos sujeitos da investigação.

Os passos exercitados – problematizar a prática, teorizar e retornar ao problema com as escolhas necessárias para avançar –, justamente reiterando a vocação do Formep de realizar “a análise fundamentada da prática, consubstanciada por diferentes pesquisas” (PASSARELLI, 2017, p. 13), orientaram o caminho metodológico escolhido, sustentado na pesquisa narrativa, proposta por Clandinin e Connelly (2015).

A ESCOLHA DA FORMA PARA REVELAR O CONTEÚDO

A pesquisa narrativa é uma das várias formas que a investigação qualitativa pode assumir e traduz um diálogo constante entre a prática e a teoria, entre a experiência e a interpretação da experiência. O eixo central da investigação narrativa está na experiência vivida e nas pessoas compreendidas em sua singularidade e em interação no contexto social. Seu objeto de estudo é o significado dessa experiência compreendida em um processo longitudinal, em um *continuum*. A narrativa, então, se constitui como uma forma de representar e viver a experiência em um espaço tridimensional: a temporalidade como a primeira dimensão, o pessoal e o social como a segunda dimensão, e o lugar onde se dá a experiência, como a terceira dimensão (CLANDININ E CONNELLY, 2015).

Diferente da pesquisa formalista, que chama o pesquisador para começar seu trabalho pelas referências teóricas que situam o problema investigado, na pesquisa narrativa o investigador começa pela experiência e parte da lembrança de suas próprias histórias associando o problema de sua pesquisa – chamado de *puzzle* por Clandinin e Connelly (2015) – a uma narrativa orientada autobiograficamente.

Escrita na primeira pessoa do singular, a narrativa que se inicia a seguir pretende assegurar o caráter autobiográfico do texto e contextualizar a experiência da pesquisadora no duplo papel que ocupou como mediadora do grupo de formação das orientadoras educacionais e como pesquisadora. Articulado às referências teóricas de autores do campo da formação docente, o texto reconta a experiência singular vivida pelas orientadoras em interação no grupo de formação e apresenta os resultados de sua investigação.

O CONTEXTO DA PRÁTICA: O GRUPO DE FORMAÇÃO DAS ORIENTADORAS DA ESCOLA D.

Estar implicada em uma pesquisa narrativa significou, para mim, caminhar no entremeio de muitas histórias: a minha história, a dos

profissionais com quem compartilhei e compartilho o meu percurso profissional, e as histórias que podem advir deste trabalho. Significou admitir, no âmbito da temporalidade, as interações que as histórias das experiências pessoais e coletivas escreveram por meio da minha investigação, mantendo o propósito de aproximar a teoria da prática para atribuir significados aos dizeres das orientadoras educacionais, participantes desta pesquisa e buscando superar as tensões geradas pelo processo de ir e vir da escrita narrativa, apontadas por Clandinin e Connelly (2015, p.120): “a experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e sendo parte da experiência”.

É o cenário da Escola D.¹ onde se entrecruzam a minha experiência e a das orientadoras educacionais, sujeitos da pesquisa aqui relatada. Participar do grupo de formação como mediadora e como pesquisadora não foi uma tarefa simples, mas significava dar voz a um grupo de profissionais experientes que pareciam me mostrar que a formação da qual compartilhávamos ajudava a transformar a prática da orientação educacional² (OE) na escola.

O início dos encontros do grupo das orientadoras da Escola D. se deu março de 2014 quando, em uma reunião do Departamento de Orientação Educacional (DOE)³, algumas das profissionais apontaram suas dúvidas quanto à pertinência das atribuições que vinham realizando. Segundo elas, tarefas importantes como planejar e registrar os projetos realizados, discutir questões do cotidiano escolar e propor ações que atendessem às necessidades observadas não aconteciam com a regularidade que desejavam.

As orientadoras propuseram, então, um encontro periódico para que pudessem compartilhar experiências entre todas, diferente do momento proposto para a reunião do Departamento, realizada uma vez ao mês e com duração de uma hora e trinta minutos, após o horário de trabalho. Validada pela coordenadora

1 É dessa forma que a pesquisadora nomeia a escola onde atua e onde se deu a pesquisa.

2 A partir desse momento refiro-me à Orientação Educacional pela sigla OE.

3 A sigla DOE será usada como referência ao Departamento de Orientação Educacional da escola onde se dá a pesquisa.

do Departamento, a proposta considerou um encontro mensal em um horário comum a todas para discutir o trabalho desenvolvido pela OE, promover estratégias para dar visibilidade ao que já acontecia e planejar novas ações. Uma vez que a coordenadora do Departamento não poderia se responsabilizar pela realização dos encontros porque participava de outras reuniões no mesmo horário, o grupo sugeriu que uma orientadora mais experiente em práticas de formação se responsabilizasse pelos mesmos. Coube então à pesquisadora a atribuição de organizar e mediar os encontros responsabilizando-se por manter o espaço-tempo de formação.

Desde o seu início, o grupo de orientadoras educacionais privilegiou o olhar sobre a prática da OE na escola, problematizado ora na ação individual das profissionais, ora na ação coletiva do grupo. O quadro a seguir, descreve a progressão do trabalho do grupo entre os anos de 2014 e 2016.

2014 <ul style="list-style-type: none">• encontros mensais• participação de nove orientadoras• mediação de uma orientadora• produção coletiva: conteúdo para o site institucional e para o PPP	2015 <ul style="list-style-type: none">• encontros quinzenais• participação de dez orientadoras• mediação de uma orientadora• estudo: regulação e autorregulação da aprendizagem• produção coletiva: Plano de Ação do DOE	•2016 <ul style="list-style-type: none">• encontros semanais• participação de dez orientadoras• mediação de duas orientadoras• participação da Coordenadora do DOE em parte dos encontros• estudo: Inclusão Escolar e Educação Socioemocional• produção coletiva: (1) documento sobre as práticas inclusivas da instituição e (2) concepção e prática da Educação Socioemocional no currículo escolar
--	---	---

Fonte: Meletti (2017).

Placco (1994) ao abordar a formação e a prática da OE compreende que o orientador educacional é o profissional que pode promover as intervenções necessárias para assegurar ao aluno a construção do conhecimento. Nesse papel, sua ação está em refletir com o corpo docente sobre a relação ensino-aprendizagem,

com vistas a favorecer a realização do projeto coletivo da escola em uma ação pedagógica transformadora.

Para Grispun (2008, p. 73), o papel da OE no cenário escolar atual foi redimensionado deslocando-se “dos alunos-problema para todos os problemas dos alunos/escola”. A autora entende que a ação da OE está voltada para a dimensão humana na escola e, que sua atuação com o estudante, deve caminhar para possibilitar-lhe o conhecimento de si e de sua realidade e a construção de sua subjetividade, dos valores e dos sentimentos deste que se forma como sujeito ao longo da escolaridade.

Além disso, a autora destaca que o papel atual da OE está na mediação entre a escola e a sociedade, na articulação entre todos os atores da comunidade educativa e na integração entre o particular e o coletivo, e ressalta que o seu papel é o de assumir, em sua atuação, os objetivos propostos pelo projeto político pedagógico da instituição escolar e “pensar, articular, organizar, este projeto da e na escola” (GRISPUN, 2012, p.8).

Entre março e agosto de 2014, os trabalhos se concentraram em descrever as ações do DOE e nessa construção, revisitamos as concepções das orientadoras sobre a natureza do trabalho da OE e começamos a conhecer melhor as práticas de cada orientadora.

Em agosto daquele ano, a instituição se envolveu coletivamente na revisão de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as reuniões do grupo prosseguiram tendo como foco a definição dos objetivos do departamento para cada eixo estruturante do projeto: falávamos como percebíamos a atuação da OE no contexto da instituição e que lugar poderíamos ocupar.

No ano de 2015 o grupo contou com a participação de dez profissionais e os encontros ganharam novos matizes. Uma vez que o grupo já se reunia quinzenalmente, propus a permanência dos encontros em outro formato: um grupo de estudos. Coloquei-me à disposição para mediar o trabalho e sugeri um tema que, naquele momento, vinha de encontro às discussões do grupo: a autorre-

gulação da aprendizagem. Meu papel nesse momento do percurso formativo foi o de favorecer a interação entre as orientadoras e atuar como um par mais experiente, propondo um referencial teórico⁴ que sustentasse as estratégias formativas propostas, fundamentadas na reflexão e na investigação sobre a prática.

A escolha por esta estratégia formativa foi especialmente inspirada na narrativa presente em Placco e Souza (2006) que relatam a constituição de um grupo de formadores implicados na aprendizagem do adulto professor. Segundo as autoras, da interação dos adultos em formação resulta a aprendizagem do adulto professor, a significação e ressignificação de vivências e práticas e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

Os encontros do grupo de estudo se alternaram com reuniões destinadas a elaborar coletivamente o Plano de Ação do DOE. Chamado de *portfólio*, o documento se propôs a explicitar os objetivos e as ações do Departamento no ano de 2015. Ultrapassando a perspectiva inicial de constituir-se em uma coletânea do trabalho do DOE e um documento de referência para as orientadoras educacionais, o material assumiu um caráter institucional ao ser entregue para conhecimento e apreciação de todo o corpo diretivo da instituição, no início de 2016. Ainda que tenha assumido uma identidade híbrida – um plano de ação e um relatório das ações do ano – o material evidenciou como se dava a atuação das orientadoras na escola. As orientadoras olharam para o seu cotidiano no trabalho com uma lente de aumento e se aproximaram das ações que realizavam em conjunto e do que faziam individualmente.

Em 2016, tendo como ponto de partida um documento sobre inclusão escolar produzido por duas orientadoras do Departamento, o grupo se debruçou sobre o tema para ampliar o trabalho iniciado e fundamentá-lo nas decisões legais, atualizando e organizando a ação da escola. Desse processo nasceu um novo texto, construído a muitas mãos pelas orientadoras educacionais, com

4 HADJI, Charles. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?*. Pinhais: Ed. Melo, 2011. 168 p.

o propósito de oferecer subsídios para pautar a atuação da instituição em relação ao atendimento dos alunos que necessitam de intervenções diferenciadas para acessar currículo escolar e conviver no espaço da escola. Nos encontros realizados pelo grupo para discutir o tema e as práticas inclusivas na escola, a coordenadora do DOE, já com o horário um pouco mais liberado, pôde participar de algumas reuniões e, em algumas delas, houve alternância na mediação, feita por outra orientadora educacional do grupo com experiência em formação docente.

Próximo ao final do ano de 2016, a instituição sinalizou ao DOE sua preocupação em fortalecer as ações realizadas no eixo Educação Socioemocional, um dos eixos estruturantes do Projeto Político-Pedagógico⁵ da escola. “Aquecidas” pelos trabalhos que já vinham realizando no grupo de formação, as orientadoras se mobilizaram para corresponder à demanda da instituição integrando as ações da OE ao eixo da educação socioemocional e propondo ampliações para fortalecer as ações concernentes a esse eixo.

A CONVERSA ENTRE A EXPERIÊNCIA E A INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

À medida em que eu compartilhava o espaço de formação com meus pares na OE, ouvia suas histórias e preocupações para dar conta das atribuições da OE e me perguntava como as orientadoras percebiam o processo formativo em que nos implicamos, se essa ação estava trazendo mudanças à prática de cada uma. Tais questionamentos convergiam com a concepção sobre as práticas colaborativas na formação docente de Passos e André (2016), que reforçam a importância das ações formativas que buscam se alimentar da prática para melhorar a própria prática.

5 O PPP da instituição é composto por outros cinco eixos estruturantes, além do eixo educação socioemocional. São eles: valorização do conhecimento acadêmico com excelência; protagonismo: autonomia, liderança e iniciativa; flexibilidade, criatividade e inovação; convivência na diversidade e integração (horizontal e vertical).

Entendi que minha ação como orientadora educacional e mediadora do grupo de formação possibilitava-me investigar sobre o trabalho colaborativo na formação em contexto no meu próprio espaço de atuação profissional. Assim, sob a perspectiva do pensar narrativo, a pesquisa realizada privilegiou a experiência vivida pelas orientadoras educacionais em interação no grupo de formação e buscou compreender quais os significados atribuídos pelas orientadoras educacionais às práticas formativas do grupo. Retiradas das entrevistas realizadas com as profissionais, as falas das orientadoras foram analisadas e categorizadas a partir de três significados: o **pertencimento**, o **fortalecimento da identidade profissional** e a **prática reflexiva**.

O significado de **pertencimento** pode ser reconhecido nas falas que traduzem as experiências **da partilha, do diálogo e da organização do tempo para a formação** e revelam que as reuniões do grupo de formação serviram como apoio para lidar com os desafios do cotidiano e que a experiência de compartilhar a prática aproximou as orientadoras, rompendo com o isolamento que a rotina escolar e as demandas do dia-a-dia impunham às profissionais.

A troca de experiências foi dando espaço para que as questões do cotidiano das orientadoras na escola tivessem um lugar para serem manifestadas, e esse movimento de aproximação pela prática da OE atravessou as fronteiras de anos/séries e segmentos, dando elementos ao grupo para compreender o processo do trabalho realizado pelo DOE.

O tempo de formação se constituiu em um **espaço de partilha da prática** e o exercício do **diálogo** realizado pelo grupo possibilitou a construção de uma relação de escuta, de reciprocidade e de respeito-mútuo, como sugerem as falas de CM e AF.

É o suporte, é o estudo. Eu acho que é o espaço para se compartilhar, para sair de cada uma as expectativas, as experiências que deram certo e que não deram, as ideias para serem realizadas. (MM)

Os nossos encontros de sexta-feira são muito importantes, porque também não adianta a gente só estudar e procurar fora se nós, do Departamento, também não tivermos um alinhamento de conduta, e isso aconteceu há pouco tempo. Eu acho que a gente tem que se conversar, acho que a união do Departamento também é muito importante. (AF)

A permanência dos encontros aproximou as orientadoras que, convivendo em uma outra situação formativa na escola e negociando seus propósitos por meio do exercício do diálogo, se acercaram da ideia proposta por Imbernón (2016, p. 177), para quem o docente

precisa de uma formação que o ajude a utilizar suas emoções (o que interpretam e o que sentem) para estabelecer uma relação maior entre todos os que participam na educação e a desenvolver uma ética de compromisso coletivo. Uma formação que ajude o professor a ser uma pessoa “normal” e a não esconder suas emoções diante dos colegas, já que ocultá-las dificulta suas relações. Uma formação que o ajude a compartilhar os problemas que surgem, relacionados com a atenção para a diversidade, a inclusão, a educação das cidadanias; a como trabalhar com a democracia e com a multiculturalidade.

A reunião mensal deixou de ser o único momento de encontro do grupo, entretanto, a difícil organização do tempo é mencionada como uma dificuldade encontrada para manter a presença nas reuniões formativas, isso por causa da rotina atribulada pelas demandas da função. Entretanto, mesmo se referindo às situações que as impedem de participar dos encontros, as orientadoras parecem acreditar na importância da continuidade do trabalho e procuram garantir a existência do grupo e conservar o dia da reunião.

A gente já conseguiu ter um horário para discutir, porque a gente não tinha, lembra? Uma vinha e outra não vinha e a gente foi se perdendo, ao mesmo tempo que foi bom, aquilo lá trouxe para a gente a visão de que a gente precisava ter esse encontro e a gente descobriu que a gente precisava discutir uma outra questão da escola que era a inclusão, mas esse já é um horário nosso garantido. (TS)

A experiência de compartilhar a prática, de dialogar e de organizar o tempo para participar da formação possibilitou a transformação de uma lógica centrada no trabalho individual para, aos poucos, dar espaço a uma prática de cunho mais colaborativo. O **pertencimento**, possibilitado por uma experiência dialógica, articulou as dimensões pessoal e profissional das participantes e parece ter incidido positivamente na ação do DOE, parte da dimensão organizacional da instituição. As relações vivenciadas na prática formativa, pautadas no apoio mútuo, na negociação de propósitos, na construção de um vínculo de confiança e na valorização dos saberes das participantes fortaleceram o grupo, que, aos poucos, assumiu uma identidade refletida e com sentido. A fala de AL explicita esse percurso coletivo que revigorou a percepção do pertencimento a um mesmo grupo, o DOE.

Quando você fala de uma equipe é você ter diferentes ali, nós estamos construindo um novo departamento. Era muito separado, muito engessado, ficava cada um no seu quadrado e essa conversa está ficando cada vez mais próxima. (AL)

As falas que fazem referência ao pertencimento como um significado atribuído à prática formativa do grupo também se remetem aos elementos do trabalho colaborativo enunciados por Boavida e Ponte (2002). Os autores entendem o trabalho colaborativo como um meio para desaprender como se aprendia e para aprender no diálogo e na reflexão sobre a prática. Os dizeres das

orientadoras se encontram também com a compreensão de Passos (2016, p.171), para quem a troca que acontece nos encontros nos quais se fala e se escreve sobre a prática de forma articulada com o estudo referendado pela literatura específica, amplia-se o vínculo com o conhecimento, desencadeando “uma reflexão do grupo sobre o narrado”.

Ainda que a existência de uma prática de formação colaborativa na escola não defina a existência de uma cultura de colaboração, como sugerem Fullan e Hargreaves (2000), o movimento narrado pelas orientadoras aproximou-as dos elementos que a definem: a confiança, o apoio, a ajuda e a abertura e o compromisso em valorizar as pessoas e os grupos aos quais pertencem. Esses princípios parecem se constituir, portanto, como uma condição para que seja possível desenvolver práticas colaborativas na formação docente. As falas que atribuem à prática formativa do grupo o significado do **fortalecimento da identidade profissional** correspondem às **experiências de documentar a prática, de reconstruir saberes e de reconstruir a profissionalidade**.

Na percepção das orientadoras, a experiência de **documentar a prática** aproximou o grupo em torno de objetivos comuns. A construção do *portfólio* se tornou uma marca importante para a história do grupo. Recontar a ação de cada orientadora e a ação do DOE e organizá-las sob um mesmo propósito, na percepção das participantes da pesquisa, levou o grupo a olhar para a prática individual e coletiva e possibilitou às orientadoras o fortalecimento de sua identidade profissional.

Com esses encontros, nós estamos formalizando o nosso trabalho, documentando. A gente fazia muitas coisas e elas se perderam no caminho. Hoje elas têm um corpo. Só aparecia o atendimento, muita coisa se perdia. (MA)

Construir o nosso portfólio também fez com que a gente olhasse para nossa prática. (TS)

De acordo com o entendimento de Zabalza (2004) sobre as potencialidades da escrita para alcançar o pensamento docente, pode-se compreender que, ao produzirem os registros de seu trabalho, as orientadoras estiveram incluídas em um processo reflexivo que focalizou tanto os saberes necessários à ação da OE na escola quanto à concepção sobre a OE. Documentar a prática da OE na Escola D., por meio da construção coletiva do *portfólio*, deu condições para que o trabalho realizado pelas orientadoras assumisse materialidade se acercasse do propósito de compreender melhor o objeto de trabalho da OE e os saberes necessários para desempenhar a função. A fala de TS ressalta a **experiência de reconstruir saberes** e o movimento de busca de conhecimento que a prática formativa do grupo possibilitou.

O mais importante foi a discussão do Hadji. Minha grande inquietação era exatamente porque o aluno não se autorregulava, porque a gente sempre reproduz aquele discurso "você precisa estudar, você precisa fazer!". Para mim foi um divisor de águas. A questão da autorregulação é fundamental para quem trabalha com Orientação Educacional. É um tema que faz parte da nossa área e agora a gente foi buscar algumas coisas da neurociência para entrar no concreto, porque esse aluno não aprende. E a gente está preocupado com essas questões que antes não existiam. (TS)

Para as orientadoras, o cenário atual da formação e da prática da OE requer pensarmos em um corpo teórico que sustente a prática profissional, como sugere Nóvoa (2009) ao considerar os estudos científicos do campo da neurociência, da psicologia, da sociologia, da tecnologia e os demais que se ocupam em estudar a aprendizagem e as relações humanas. A fala de MC explicita como é visto o processo de reconstrução dos saberes especializados que fazem parte da competência específica da OE.

É o tipo da profissão em que não existe o caderno eterno. Não existe o caderno do orientador. O orientador não tem isso, ele precisa entender de psicologia, ele precisa entender de relações sociais, ele precisa entender da educação moral, do ponto de vista da formação ética do sujeito, ele precisa entender das modernidades todas. Tudo é absolutamente atualizado. Se ele perder alguma coisa no caminho, ele perde a condição de trabalhar. (MC)

As orientadoras também apontaram que percebem mudanças na ação da OE e em como a OE é percebida na escola.

Eu acho que a gente tinha uma postura no departamento bem diferente do que nós temos agora. Então, é uma desconstrução. (AF)

A Orientação é vista aqui na escola com respeito, não tem aquele viés de “ah, vai conversar com a orientadora”, de também achar que a orientadora acha que tudo é afetividade, de passar a mão na cabeça do aluno, dar colo... Não, a gente tem um lugar profissional na escola, não é de tia que acolhe. Embora a gente acolha muitas questões das famílias e dos alunos, eles reconhecem o papel importante da orientação. (TS)

A construção de uma prática profissional que corresponda às demandas de uma educação contemporânea também é uma das preocupações do grupo. Na perspectiva das orientadoras educacionais da Escola D., a identidade profissional do orientador de hoje dá sinais de que está em processo de mudança, e há diferenças tanto na forma de atuar como no campo teórico que fundamenta a prática a OE.

As coisas não estão estagnadas ou repetindo tudo o que nós fazíamos antes. Nós estamos saindo da mesmice. (MA)

Eu fico muito mais em sala de aula, na lida com os alunos, na relação, nesse currículo oculto de relação

professor-aluno, de comportamento diante de um fato, de dificuldades de aprendizagem, então eu vejo hoje a orientação aqui na escola muito mais com um caráter preventivo do que só remediador, de apagar incêndio. Isso foi um espaço que a gente conseguiu abrir e ter um olhar que nos valorizasse mais. Tanto das famílias como dos próprios professores, do corpo docente e da equipe. É colocar todo mundo não mais em uma mesa do lado de cá, do lado de lá, mas em um círculo. Então, acho que mudou o formato. (AL)

A dinâmica de formação fortaleceu a identidade coletiva do grupo. Além de agregar novos saberes às orientadoras, trouxe para a centralidade da formação a prática da OE, relacionando-a diretamente aos princípios e valores explicitados no PPP da escola.

Na compreensão das orientadoras a escola também ganha com esse movimento porque a dimensão coletiva do trabalho se expande para um contexto institucional, maior do que o próprio grupo, confirmando o entendimento de Marcelo (2010) que aponta que a identidade profissional se constrói em um processo que acontece nas dimensões individuais e coletivas, ao longo do exercício da profissão e tendo em vista o reconhecimento atribuído ao profissional pela sociedade.

De acordo com as falas das orientadoras, é possível considerar também que a prática formativa do grupo assumiu a vertente dupla de uma nova forma de socialização profissional a que se refere Canário (2006): a formação e a construção identitária. Pela dinâmica da prática formativa do grupo as orientadoras se dedicaram a repensar os saberes que são necessários ao exercício da OE, buscando construir novos saberes e, na medida em que se desenvolveu, o processo levou as orientadoras a pensarem sobre a atuação da OE a partir da perspectiva de se recriar a profissão.

A **prática reflexiva** é o terceiro significado atribuído pelas orientadoras educacionais à sua prática formativa e se expande **na experiência da autoformação, da formação em contexto e da formação em uma comunidade de prática formativa.**

Ainda que as orientadoras se preocupassem com a autoformação buscando situações formativas que entendiam como as mais adequadas às suas necessidades, o que viam fora do contexto da escola, parecia, a elas, desligado da prática.

Eu fui saindo um pouco da Pedagogia, eu fui buscar a Psicopedagogia e me desencantei também. E fui buscar o mestrado em Psicologia da Educação. E agora a gente foi buscar algumas coisas da neurociência. E a gente está preocupado com essas questões que antes não existiam. (TS)

É um conhecimento que a gente não encontra porque, muitas vezes, ele é muito fragmentado também. Então, a gente busca conhecimento, você busca coisas novas e você acha que você encontrou, mas quando você vai aplicar no seu dia-a-dia, ele não é pertinente. (MM)

Por causa da distância entre as modalidades formativas buscadas pelas orientadoras e a prática profissional o grupo de formação começou com o propósito de estudar, como lembra TA.

A gente começou com o propósito de estudo de grupo. Então tínhamos um livro, para trabalhar, para ler. (TA)

No decorrer do trabalho a dinâmica foi se ajustando às necessidades do grupo. A motivação, fator determinante para a aprendizagem profissional, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012), é percebida na fala de AL, sobre o trabalho realizado pelo grupo ao tematizar as práticas inclusivas na escola.

E esse protocolo que a gente está fazendo de inclusão está ajudando muito, porque eu estou estudando em

casa, eu estou tentando me inteirar mais de certas situações que são novas e eu não sabia realmente como lidar, eu escuto o relato de vocês e acaba também ajudando muito porque enriquece o dia-a-dia. (AL)

Em consonância com a compreensão de Imbernón (2011) sobre a consolidação do conhecimento de profissionais experientes, a fala das orientadoras reforça a percepção de que o conhecimento profissional compartilhado deu lugar ao conhecimento experimentado, necessário para melhorar a prática individual e coletiva.

A construção documento sobre a inclusão na Escola D., conservou a prática na centralidade da formação. Essa continuidade no trabalho parece ter transformado a concepção das orientadoras sobre a formação no contexto da escola.

E aí foi surgindo no meio dos encontros a angústia do problema da inclusão. Uma ou outra orientadora foi trazendo essas preocupações que, no fim, nós descobrimos que era uma preocupação de todas. E o nosso rumo mudou... (TA)

O processo de formação vivenciado no contexto da escola teve a colaboração como um elemento integrador entre a experiência das orientadoras e prática coletiva. Essa percepção, que se aproxima da compreensão de Canário (1998, 2006) de que é o patrimônio experiencial de cada sujeito o recurso mais importante para novas aprendizagens, se observa nas falas que se seguem.

Eu trago situações da minha prática para a discussão e eu acho que eu enriqueço aí, porque eu trago para a discussão, eu não fico como expectadora. (TS)
Eu sou espontânea, eu compartilho as situações de prática mesmo e aí tento justamente fazer esse link com essa questão teórica. (AL)

A prática formativa do grupo voltou-se para as situações reais e concretas do lugar de trabalho. Fortalecidas pelas novas aprendizagens oriundas da experiência compartilhada, a expectativa das orientadoras é que o trabalho permaneça.

Fortalece o grupo horizontalmente e aí a gente consegue lutar por coisas fora. Temos muito a conquistar, mas eu acho que não podemos perder de jeito nenhum isso. Então, é preciso garantir o espaço de formação interna. (MC)

Cada vez a gente vai achar um assunto importante, interessante, essencial para a gente discutir. As coisas vão mudar com velocidade e a gente vai se preparando junto. (CM)

O olhar para a prática e a partilha entre as orientadoras trouxe a compreensão de que era preciso – e possível – transformar a prática individual e coletiva para ir ao encontro do projeto da escola. A partir desse percurso, apoiado na reflexão e na análise das situações do cotidiano escolar, novos projetos de atuação surgiram gerando práticas que respondiam a situações reais e concretas vividas pelas orientadoras em seu trabalho (IMBERNÓN, 2011).

As orientadoras se referem à ação do grupo de formação como um espaço em que os problemas do cotidiano escolar são tematizados e investigados para que sejam encontradas soluções que as ajudem a transformar a prática.

A cada segmento a gente precisa levantar quais são as necessidades, o que eu preciso ver agora aqui no Ensino Médio, o que eu estou vendo mais nesse ano e o que que a gente precisa ver? O que vocês estão vendo por lá? É o trabalho de inclusão e eu acho que virão outras questões. Tem muita coisa para ser vista. (MT)

Então, quando a gente começa a trabalhar e a pensar junto dessa maneira a gente vai percebendo que alguns ajustes precisam ser feitos, porque eu ficava muito na-

quele bloquinho, eu trabalhava só com o 8º ano, não olho o que foi feito no 7º, no 6º. Porque, na verdade a gente nem se conversava. (TS)

A tarefa conjunta de investigar e discutir o cotidiano da escola para construir novas práticas é destacada também pelas orientadoras e, na fala de TS, vem de encontro à compreensão de Canário (2006) que destaca que a escola tem a importante atribuição de articular novas maneiras de socialização e de formação que, centradas em seu contexto, possam produzir mudanças individuais e coletivas e, por conseguinte, transformem o próprio contexto.

[...] a escola mudou, a família mudou, o aluno mudou, eu mudei... hoje a gente tem um olhar para o aluno, aquele discurso que a gente ouvia lá atrás, de formar cidadão, aquilo lá era discurso mesmo. Hoje não é discurso. Hoje é prática. (TS)

O CAMINHO COLABORATIVO

Durante o percurso formativo do grupo, as orientadoras compartilharam, investigaram e documentaram sua prática entre pares e, como sujeitos de sua formação, valorizaram sua experiência e se dedicaram a olhar para as situações reais e concretas do contexto da escola, alterando o eixo do processo formativo, que passou do ensinar para o aprender. No percurso, mostraram que adquiriram outra percepção sobre a atuação da OE na escola ao experimentar o exercício do trabalho colaborativo aproximando-se da compreensão de Grispun (2008), que confere à atuação da OE um caráter reflexivo, mediador e articulador.

A autora aponta que o orientador educacional pode ocupar um lugar significativo para contribuir com o fortalecimento da dimensão humana e coletiva na escola e construir pontes entre as práticas do passado, as demandas do presente e as possibilidades para a escola do futuro e, para isso precisa se aproximar do con-

texto da escola, rever suas práticas e buscar novas possibilidades de atuação.

Ainda que não se preocupassem em responder à pergunta proposta por Marcelo (2010, p.19), “*o que quero chegar a ser?*”, a relação estabelecida entre as profissionais deu espaço para que as orientadoras esboçassem uma outra compreensão de sua identidade profissional e do contexto ao qual pertencem, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional.

Para concluir retomo o difícil dilema enunciado por Morin (2013, p.191), para quem “*não se pode reformar a instituição sem antes reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem antes reformar as instituições*”. Essa proposição me inspira a olhar com respeito e esperança para outras histórias de vida e formação e para outras práticas de formação em contexto; para o cotidiano escolar e para as pessoas que nele estão, aquelas que ensinam e aprendem na escola. São elas que têm a condição de transformar as práticas pedagógicas para que a escola possa cumprir com o seu primordial papel de educar a criança e o jovem para construir e viver em um mundo melhor, mais humanizado e ético.

E um caminho real e concreto para realizar parte dessa tarefa gigantesca pode estar na compreensão de que o trabalho colaborativo na formação docente está no entremeio de uma nova forma de conceber a escola, a docência e a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- BOAVIDA, A.M.; PONTE J. P. Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In: *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: GTI - Grupo de Trabalho de Investigação. 2002. p.43-55. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02- Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Ponte%20(GTI).pdf)>. Acesso em: 08 set. 2016.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados*, São Paulo, PUC-SP, n. 6, 1998.
- _____. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 159 p.

- CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.
- FERREIRA, T. *Orientação Educacional na atualidade: possibilidades de atuação*. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14665>>. Acesso em: 08 novembro. 2015.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 136 p.
- GRISPUN, M. P. S. Z. (Org.). *Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola*. 4ª ed. ampl. São Paulo: Cortez. 2008. 160 p.
- _____. *A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. 5ª ed. ampl. São Paulo: Cortez. 2011. 237 p.
- _____. (Org.). *A prática dos orientadores educacionais*. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2012. 205 p.
- HADJI, C. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?*. Pinhais: Ed. Melo, 2011. 168 p.
- IAVELBERG, C. C. *Uma contribuição crítica para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo orientador educacional ao exercício de sua função*. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16927>>. Acesso em: 08 nov. 2015.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 127 p.
- _____. *Qualidade do ensino e formação do professorado*. São Paulo: Cortez, 2016. 229 p.
- MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: *Formação Docente*. v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- MELETTI, C. M. D. *O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática: a experiência de um grupo de orientadoras educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.
- MORIN, E. *A via: para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2013. 392 p.
- _____. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. 2009. Disponível em: <<http://elodeeducadores.blogspot.com.br/search/label/Download%20de%20livros>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

- PASSARELLI, L.G. (Org.). *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- PASSOS, L. F., Práticas formativas em grupos colaborativos. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. ALMEIDA (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016. p. 165- 188.
- PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 9 - 23.
- PLACCO, V. M. N. S. *Formação e Prática do Educador e do Orientador*. Campinas, SP: Papirus. 1994. 125 p.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L.T. (Org.). *Aprendizagem do Adulto Professor*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006. 96 p.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. 1ª ed. Curitiba: Ed UTFPR, 2012. 242 p.
- XIMENES, A. N. *Atribuições do orientador educacional: uma análise do real e do ideal na prática do orientador educacional*. 2008. 68 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília - UNB, Brasília. Disponível em: < <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/902>>. Acesso em: 08 nov.2015.
- ZABALZA, M. A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p. ente.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA LIMPEZA NA PERSPECTIVA FREIREANA: A (IN)VISIBILIDADE DOS EDUCADORES NÃO DOCENTES

Vanessa Barbato Rodrigues
Laurizete Ferragut Passos

O trabalho desenvolvido nas escolas não depende apenas de profissionais docentes. Outros sujeitos são imprescindíveis no cotidiano das instituições, como os funcionários que atuam na limpeza e na cozinha, trabalhadores geralmente terceirizados. Contudo, na maioria das unidades educacionais, esses funcionários permanecem alheios às discussões e decisões que subsidiam a construção do Projeto Político Pedagógico, apresentando uma postura subalterna em relação aos gestores e aos demais membros da comunidade escolar. O presente texto descreve e analisa um processo formativo que se pautou noutra direção: a de contribuir para alterar a condição de subalternidade e invisibilidade desses profissionais e resgatar seu papel educativo dentro da escola.

A necessidade de se estudar com maior profundidade a atuação educativa dos funcionários terceirizados que trabalham nas escolas nasceu na minha própria experiência profissional. Iniciei a carreira na educação pública há mais de quinze anos. No decorrer desse tempo, atuei como professora de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio, além de ter sido coordenadora pedagógica e diretora escolar.

Durante todos esses anos, aspectos relacionados à atuação dos profissionais terceirizados, cujo trabalho é imprescindível no cotidiano das escolas, provocaram minhas reflexões. Na maioria das instituições educacionais por onde passei esses funcionários não participavam de formações e não eram considerados em discussões e decisões que, a priori, deveriam ser coletivas. Tal situação deixava escancarada não somente a desvalorização profissional desses sujeitos, mas também a invisibilidade carregada por eles.

Diante de uma realidade que aponta para a existência de uma lógica opressora, arraigada dentro da maioria das instituições de ensino, que silencia e invisibiliza sujeitos fundamentais no contexto escolar, algumas questões passaram a me provocar ainda mais quando, em 2015, fui eleita pelo conselho como diretora de uma escola localizada na periferia de São Paulo.

Nos primeiros dias de trabalho, observei a atitude subalterna assumida pelos profissionais da limpeza em relação aos demais servidores da unidade. Eles também não se consideravam educadores e não eram assim reconhecidos pelos demais, sendo constantemente hostilizados e desrespeitados, tratados pelos adolescentes, principalmente, como serviçais. Por fim, adotando uma postura de resignação frente à realidade desumana vivida, passavam os dias desenvolvendo o trabalho cotidiano de maneira automatizada.

A partir dessa realidade, a seguinte questão me provocou: que elementos da pedagogia de Freire podem contribuir para a construção de um caminho investigativo e formativo, que possibilite a educadores não docentes assumirem seu papel educativo na escola, saindo da condição de invisibilidade vivida?

A fim de responder à problematização proposta optei por fazer uma pesquisa, cujo objetivo geral foi desenvolver e analisar uma prática formativa, na perspectiva freireana, com os educadores não docentes que atuavam em uma escola pública de São Paulo, visando o reconhecimento do seu papel educativo no cotidiano da instituição. E, por objetivos específicos:

- Compreender como os educadores não docentes se enxergavam profissionalmente no espaço escolar e como eram reconhecidos pelos demais atores da instituição;
- Analisar as etapas de uma sequência de formação desenvolvida pela gestora com os profissionais não docentes da unidade escolar, na perspectiva da pedagogia freireana.

O referencial teórico do trabalho está pautado em uma abordagem de educação crítico-emancipatória, resgatando fundamentos importantes da pedagogia de Freire e de outros autores que dialogam com ele e que compartilham da mesma concepção de educação.

Considerando a minha inserção na realidade estudada, atuando como diretora escolar e, simultaneamente, como formadora de um grupo composto por educadores não docentes que comigo trabalhavam, optei por desenvolver uma pesquisa-ação. Essa escolha metodológica me permitiu vivenciar junto aos pesquisados uma relação colaborativa, marcada por um processo de aprendizagem coletiva, além de nos ter oferecido condições para intervirmos na realidade investigada.

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE FREIRE E A CONCRETIZAÇÃO DO “SER MAIS” EM UMA TRAMA CONCEITUAL

Um dos aspectos fundamentais na pedagogia freireana se refere à vocação ontológica e histórica dos seres humanos: o *ser mais*. Inerente a essa vocação, Freire destaca o processo de humanização dos homens, partindo do pressuposto de que são sujeitos históricos e que, devido a essa condição, podem intervir na realidade e transformá-la.

O homem como um ser inconcluso, mas consciente de sua inconclusão, se insere em um constante movimento de busca em conhecer sua vocação ontológica de ser mais. A história, tal como o homem que a vive, não está pronta, o que possibilita a ele atuar

conscientemente em sua realidade objetivando efetuar mudanças, como defende Freire:

Como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade (o que não ocorre com os "seres em si", os quais, também incompletos, como os animais, as árvores, não se sabem incompletos), o homem é um ser da busca permanente. Não poderia haver homem sem busca, do mesmo modo como não haveria busca sem mundo. Homem e mundo: mundo e homem, "corpo consciente", estão em constante interação, implicando-se mutuamente. Tão-somente assim pode-se ver ambos, pode-se compreender o homem e o mundo sem distorcê-los. (FREIRE, 1969, p.125)

Além da vocação ontológica para o ser mais, ou seja, a humanização, Freire reconhece na realidade a distorção dessa vocação: a desumanização, o *ser menos*, identificado na coisificação dos homens.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2015b, pp. 40 – 41, grifo do autor)

Infelizmente, essa distorção da vocação ontológica para o ser mais está presente no cotidiano da maioria das instituições educacionais de nosso país e se traduz na invisibilidade vivida e sentida por profissionais que atuam, em especial, no segmento da limpeza. Esses funcionários são tratados apenas como trabalhadores braçais e permanecem alheios às discussões pedagógicas, cenário que nos aponta para uma realidade educacional que caminha na contramão da cidadania e da humanização, revelando mais um desafio a ser superado pela escola do século XXI.

Portanto, partindo de uma realidade desumana, diagnosticada no cotidiano da escola que serviu de lócus para a pesquisa, nos engajamos com os profissionais da limpeza em um percurso de investigação e de mudança daquela realidade. Tendo em vista que essa formação esteve fundamentada em uma prática pedagógica crítico-emancipatória foi construída uma trama, cuja leitura recomendo que seja feita em sentido horário, com as categorias do pensamento freireano que mais se destacaram no trabalho formativo realizado.

Figura 1 – Uma trama conceitual centrada no ser mais de Freire



Fonte: a autora.

A construção de tramas conceituais é uma prática discutida e utilizada na Cátedra Paulo Freire desde 2001. A representação dos conceitos freireanos na trama permite ao leitor observar que entre eles há uma relação de interdependência, e não de hierarquização, o que só é possível graças ao “caráter essencialmente relacional” (SAUL, A.M. et al, 2012, p.1) do pensamento de Paulo Freire. As tramas não se limitam a uma organização gráfica de conceitos, mas apresentam “[...] conexão com uma dada realidade e buscam explicar e/ou inspirar ações de transformações dessa realidade” (SAUL, A. M; SAUL, A., 2013, p. 108).

SER MAIS EXIGE DIÁLOGO

O diálogo é uma condição inerente aos seres humanos e faz parte da sua natureza histórica. Na perspectiva freireana de educação é um elemento fundamental no desvelamento da realidade e na busca constante pelo ser mais, estando comprometido com a emancipação do homem e com a transformação de sua realidade.

Freire ressalta que “O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo” (2016a, p. 135). É nesse encontro entre os homens que se efetiva uma relação dialógica que amplia e redimensiona o uso da palavra. O diálogo freireano, carregado de intencionalidade, permite ao homem expressar e revelar ao outro o seu próprio ser, sem esvaziar-se de si mesmo. É por meio do diálogo que os homens, em comunhão uns com os outros, compartilham as leituras de mundo que captam da realidade vivida e as problematizam, objetivando a própria humanização e a transformação dessa realidade, já que ao se reconhecerem como sujeitos da própria história podem refletir sobre as contradições vivenciadas e superá-las juntos:

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes

de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber. [...]. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 2011, p.167-168, grifo do autor)

Graças à intencionalidade da palavra responsável pela pronúncia do mundo é possível ao homem resgatar a dignidade subtraída. A propósito disso Freire enfatiza: “O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (2015b, pp. 184-185).

SER MAIS POSSIBILITA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao aprofundar no pensamento de Paulo Freire é possível perceber que o conceito de democracia perpassa toda a sua obra e abrange múltiplas dimensões, estando ligado à práxis política, à epistemológica e à pedagógica. Para Freire, a democracia é um processo contínuo, construído com respeito e liberdade a partir da comunhão entre os homens, fundamentado em uma relação dialógica e antiautoritária.

Na perspectiva freireana de democracia, “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 2015a, p.104), o que confere visibilidade à prática decisória, na medida em que ela valida coletivamente a análise da realidade e as discussões realizadas durante todo o processo de vivência democrática. Nessa concepção, a decisão não é isenta de participação e de reflexão política e ideológica, que referenda uma posição já previamente determinada por uma minoria, mas está a serviço da transformação da realidade, opondo-se veementemente a qualquer ação que inviabilize a voz dos sujeitos e, portanto, sua emancipação e a humanização.

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no

seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar. (FREIRE, 2007, p.88)

Ter voz e exercer esse direito demanda superar esquemas autoritários de poder, que se contrapõem ao exercício mais autêntico da democracia, uma vez que impõem para os homens o papel de meros coadjuvantes de um processo que acaba por mantê-los oprimidos, inertes e alienados.

Em uma escola democrática, o autoritarismo cede lugar à autoridade, imprescindível à formação que possibilitará as condições necessárias para a construção da autonomia, que “[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”, (FREIRE, 2015a, p.105), oportunizando o exercício da liberdade de escolha, que não se dá de modo isolado e individualista, mas de maneira compartilhada.

SER MAIS REQUER PARTICIPAÇÃO

Quando não se assume a politicidade da prática educativa, a participação dos atores que compõem a comunidade escolar se torna passiva, na medida em que o diálogo, a reflexão e o debate são negados. Nesse contexto, a tomada de decisão é centralizada, o que impede a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e a efetivação de uma gestão democrática.

Ao defender que a participação é um dos pressupostos fundamentais para a democratização da escola, Freire idealiza uma educação pública popular e democrática, construída com muitas mãos, contando com a participação política dos sujeitos nos processos decisórios que definem os rumos da instituição escolar, o que contraria uma participação passiva. A propósito disso, o autor ressalta que

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados *mutirões* por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. (FREIRE, 2001a, p.75, grifo do autor)

Portanto, a participação decisória é essencial no combate à subalternidade política, que aliena e desumaniza os homens, tratando-os como objetos e não como sujeitos. Em Freire, a participação é um instrumento político a serviço da transformação da realidade e na busca permanente pela humanização, vocação ontológica do ser humano.

O compromisso com a humanização dos sujeitos, que se faz *com o outro e não para o outro*, nos ensina que “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 2016b, p.213).

SER MAIS PRESSUPÕE FORMAÇÃO PERMANENTE

Na obra de Freire, o conceito de formação permanente se constrói a partir da concepção de que o homem, enquanto ser histórico é inacabado, sendo essa condição fundamental para inseri-lo em um processo constante de busca pelo conhecimento, a fim de compreender a si próprio e a realidade onde está inserido.

Na proposta de formação pensada por Freire, o homem é sujeito, pois “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos” (FREIRE,

2001b, p. 27), sendo a reflexão crítica sobre a prática o foco desse percurso formativo que considera, sobretudo, a realidade dos homens e os saberes construídos por eles a partir das experiências vividas em seu cotidiano.

A formação permanente, comprometida com a transformação da realidade, não se faz sem o diálogo reflexivo e crítico, imprescindível para que o homem compreenda a realidade vivenciada e lute para modificá-la, visto que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2015b, p.108).

Considerando que o ato de conhecer permite ao homem perceber-se como sujeito no processo de mudança, a formação permanente não é exclusividade de um grupo específico. No âmbito da escola, Freire não fazia distinção entre docentes e não docentes, ao contrário disso considerava todos como educadores e, assim, sujeitos em formação:

E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem inclui vigias, merendeiras, zeladores. (FREIRE, 2016b, p.32)

A formação é permanente porque se compromete com o homem e com a sua condição de inacabamento, compreendendo que ele está inserido em um contexto sócio-histórico-cultural que o desumaniza e que distorce sua vocação ontológica para o ser mais.

A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA DE EDUCADORES NÃO DOCENTES

O trabalho de formação desenvolvido com os educadores não docentes, foco dessa pesquisa, foi fundamentado nos princípios da investigação temática, metodologia coerente com a perspectiva

de uma educação problematizadora, tratada por Freire na obra clássica **Pedagogia do Oprimido**.

A escolha por essa metodologia não foi aleatória. Considerando os educadores envolvidos nesta pesquisa, trabalhadores invisibilizados no cotidiano de uma escola pública, era necessário optar por uma metodologia de formação que os considerasse sujeitos, inseridos em uma realidade a ser transformada. Nesse sentido,

A investigação temática tem como ponto de partida a prática concreta dos participantes da pesquisa e questões que, pela ótica destes, se constituem como seus maiores desafios e preocupações. Ao pesquisar coletivamente esses problemas, tem-se a intenção de produzir conhecimentos que possam contribuir para a transformação da realidade investigada e para o avanço do campo de estudos a ela relacionado, concomitantemente ao desenvolvimento de um processo crítico e colaborativo de educação. Trata-se, portanto, de uma forma de se aproximar da realidade que sobrepõe epistemologia e metodologia, subsumida a um compromisso ético-político com grupos oprimidos e com a superação de todas as formas de opressão. (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2017, p. 431)

O processo de investigação da realidade não pode ser realizado desprovido de problematização e de diálogo, elementos importantes para a elucidação das contradições vividas pelos sujeitos. A propósito disso, Freire (2015b) ressalta que problematizar “[...] é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (p. 229), fundamentada na “[...] prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (p. 77). Nesta concepção de educação, as relações entre os sujeitos são horizontais, em contraposição a qualquer postura autoritária e domesticadora.

Na perspectiva de uma educação dialógica, os temas, “encobertos pelas ‘situações-limite’” (FREIRE, 2015b, p. 130), situações concretas que se colocam como obstáculos que impedem a humanização e a libertação dos homens, impondo um limite para a atuação deles no mundo (FREIRE, 2015b), emergem do diálogo, por isso são carregados de sentido. Ao desenvolver a consciência crítica, o homem se empenha para superar as situações-limite que o oprimem, exercendo sobre a realidade uma ação transformadora, em busca da materialização de um sonho, ou seja, do inédito viável:

O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser menos*; o “inédito viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável. (FREIRE, 2016b, p.279, grifo do autor)[□]

Partindo da metodologia de investigação temática explicitada por Freire, alguns autores, considerando diferentes contextos de educação, construíram modos distintos para a sistematização desse processo. Dentre todos destaco Silva (2004, 2007), cujo trabalho contribuiu para a formação abordada neste artigo.

Ao longo dos encontros, três momentos do “fazer-educacional popular crítico”, como denomina Silva (2007, p.15), se fizeram presentes no percurso, sendo eles:

- Estudo da Realidade ou Problematização Inicial – em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação / descodificação de contradições).

- Organização do Conhecimento (OC) ou Aprofundamento Teórico (AT) – em que os conhecimentos sistematizados selecionados são confrontados com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas.
- Aplicação do Conhecimento (AC) ou Plano de Ação (PA) – em que o conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo. (SILVA, 2007, pp. 15-16)

OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS ENCONTROS FORMATIVOS

O grupo que participou dos encontros formativos era composto por seis funcionários contratados por uma empresa terceirizada como auxiliares de limpeza, sob o regime trabalhista da CLT.

Os momentos formativos foram realizados entre os meses de abril e dezembro de 2015. Precisávamos organizar as rotinas de todos os envolvidos, considerando as demandas do cotidiano escolar, que é repleto de imprevistos. Devido a isso, nem sempre conseguíamos agendar os momentos com muita antecedência ou cumprir as datas combinadas, cabendo a esses casos o replanejamento das formações. Geralmente, nos encontrávamos entre às 12h30 e às 14h.

A princípio, esses momentos eram chamados de “reuniões”, mas logo foram renomeados pelos educadores não docentes e passaram a ser chamados de “encontros”, com o argumento de que o primeiro termo os remetia à formalidade, à pouca participação e interferência na pauta, enquanto o segundo refletia outro contexto: um grupo de estudo que se reúne com maior liberdade, sem a rigidez que caracteriza uma pauta burocrática, participando na definição dos temas a serem estudados e dos encaminhamentos levantados.

Apesar de a equipe gestora acreditar na importância da formação desenvolvida com os educadores da limpeza e no papel educativo desempenhado por eles, muitas vezes a rotina da escola impossibilitava a presença de todos nos encontros. Desse modo, assistentes de direção e coordenadoras pedagógicas se revezavam para participar dos momentos formativos que, em alguns encontros, contou somente com a minha presença, pesquisadora e diretora da escola, além dos sujeitos participantes da pesquisa.

Considerando as especificidades do grupo, foram utilizadas diferentes linguagens durante o processo formativo, como ilustrações, charges, textos diversos, dentre outras. A escolha e o planejamento das atividades ocorriam entre os encontros, a partir das reflexões e dos diálogos realizados com os educadores não docentes.

A fim de sistematizarmos o percurso realizado, o conhecimento construído pelos educadores e os impactos disso na realidade, alguns encontros foram filmados, o que só foi possível graças à autorização prévia por eles concedida. Foram realizados também vários registros dos encontros: narrativas, desenhos, colagens e fotografias, materiais ricos e imprescindíveis para a análise dos dados.

Ao longo das formações, a avaliação não se fez presente apenas no meu olhar atento aos movimentos do grupo e nas minhas reflexões pessoais a respeito dos rumos das atividades desenvolvidas, dos temas estudados e das estratégias propostas. Em cada encontro destinávamos um momento para a avaliação, a fim de que os educadores não docentes pudessem se posicionar a respeito do caminho trilhado, compartilhando suas impressões, seus anseios, seus sonhos e as sugestões de encaminhamentos.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA LIMPEZA: DA INVISIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO DA AÇÃO EDUCATIVA

A leitura da realidade, pressuposto freireano, é indispensável quando se tem como propósito a transformação social, pois permite ao homem compreender criticamente o mundo onde está imerso, assim como os mecanismos de opressão que desumanizam e alienam.

A fim de ampliarmos a compreensão do contexto em que estávamos inseridos e identificarmos as contradições e os conflitos vivenciados pelos educadores não docentes da escola, se fez necessário investigar de maneira minuciosa a realidade vivida por eles, processo iniciado antes da realização dos encontros formativos.

Os funcionários que atuavam no segmento da limpeza eram provenientes de uma empresa terceirizada, embora atuassem no setor público, estando inseridos em um contexto cuja ética é mercadológica e, por isso, “[...] se curva obediente aos interesses do lucro” (FREIRE, 2015a, p.17). Nessa compreensão de ética, o homem é objeto, e não sujeito, a quem a vocação ontológica para o ser mais é distorcida e negada.

Além de serem terceirizados, e também em virtude dessa condição, esses funcionários não participavam de reuniões pedagógicas, de eventos promovidos para e com a comunidade e de outros momentos coletivos, como os destinados para discussões e decisões que envolviam a proposta pedagógica da escola (PPP), sendo essa uma realidade que se fez presente nesta instituição desde quando foi inaugurada, em 2009, conforme relatado por dois funcionários que ainda permaneciam na unidade.

Um questionário respondido pelos professores da escola, em abril de 2015, revelou que os funcionários da limpeza também eram invisíveis para esse segmento, uma vez que 54,2% confirmaram que não conheciam todos os profissionais que atuavam na limpeza e 83,3% declararam não saber, inclusive, o nome desses funcionários.

Apesar dos dados levantados serem contundentes, era necessário aprofundar a leitura daquele contexto, visto que a realidade concreta, segundo Freire (1986, p.35), não “[...] se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar.” Ao contrário disso, o autor ressalta que

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 1986, p. 35)

Nessa perspectiva, ouvir os educadores da limpeza era imprescindível para um processo formativo que os considerava sujeitos e não objetos da formação. Portanto, a ênfase dos dois primeiros encontros foi o aprofundamento da leitura da realidade, tendo em vista a identificação e a problematização das situações-limites, de maneira que as contradições sociais vividas pelos funcionários invisibilizados e os limites explicativos adjacentes a elas pudessem emergir e nos orientar rumo ao desvelamento dessa realidade.

Desse modo, a maioria das problematizações realizadas nos encontros partia de falas registradas por mim e selecionadas intencionalmente, partindo dos conflitos e das tensões presentes no cotidiano dos educadores não docentes e dos limites explicativos apresentados por eles a partir das contradições vivenciadas.

Após a identificação das contradições vividas pelos sujeitos, expressas nas falas significativas selecionadas e sintetizadas na que fora escolhida como tema gerador (SILVA, 2004), o foco dos encontros passou a ser a análise crítica da realidade experienciada, o que demanda uma construção coletiva do conhecimento, a partir de uma relação dialógica e democrática, aspectos indissociáveis

e imprescindíveis em uma perspectiva libertadora de educação. Nessa concepção, a leitura e o desvelamento da realidade

[...] é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade, e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. (ANTUNES, 2008, p. 61)

O movimento de busca, coletiva e dialógica, pelos temas estudados é uma etapa importante do processo de investigação temática, pois contribuem para o desvelamento da realidade opressora. Ao compreenderem criticamente o contexto vivido, os homens nutrem-se de esperança e se empenham para a superação das situações-limites identificadas, cuja percepção anterior lhes provocava desalento.

A fim de realizarmos a redução temática (FREIRE, 2015b), que nos permitiria selecionar os conhecimentos necessários para a compreensão e superação da situação-limite vivida pelo grupo, propus em um dos encontros a problematização do tema gerador, que tinha como propósito trazer para a discussão aspectos dos níveis local, micro e macro da estrutura social e econômica, buscando-se perceber as relações existentes entre os acontecimentos desses níveis.

Considerando as falas significativas problematizadas, o tema gerador selecionado pelo grupo e as reflexões realizadas, elaborei um quadro com o detalhamento do processo e dos tópicos que seriam trabalhados em alguns encontros:

Quadro 1 – Síntese do processo de redução temática

Tema Gerador (Fala significativa selecionada pelo grupo)		“[...] já me senti mais incomodado com isso. Hoje, eu me acostumei a ser tratado apenas como um faxineiro. As pessoas não acham que somos capazes de opinar sobre determinados assuntos dentro da escola. Então, venho aqui e faço o meu trabalho bem, pois esse é o meu ganha-pão.”
Limites e contradições		Trabalhar dentro da escola, local privilegiado para a construção do conhecimento, e não se reconhecer como educador nesse espaço. Tratamento diferenciado dado pelos gestores e pelos professores aos profissionais terceirizados, o que contribui para a manutenção da invisibilidade vivida por esses sujeitos, que permanecem excluídos das discussões e decisões de cunho pedagógico.
Problematização em diferentes níveis		Tópicos com os conteúdos
Nível local	Por que os funcionários que atuam no segmento da limpeza da escola não são considerados capazes de opinar sobre assuntos educacionais?	<ul style="list-style-type: none"> - A invisibilidade dos profissionais terceirizados no cotidiano das instituições. - Perspectiva histórica da origem de algumas funções existentes na escola brasileira. - A terceirização e a luta trabalhista. - A questão do uniforme e da identidade pessoal dos sujeitos. - Papel educativo desempenhado pelos profissionais que atuam no segmento da limpeza no cotidiano escolar.
Nível micro	Como são tratados os funcionários das empresas terceirizadas em outras escolas e em outros espaços públicos e privados?	
Nível macro	Por que os funcionários de empresas terceirizadas são discriminados?	
Nível local	O que podemos fazer para que essa realidade mude em nossa escola?	

Fonte: a autora.

No intuito de aprofundarmos as reflexões dos educadores não docentes, e ampliar os níveis de compreensão acerca da realidade vivida, partíamos do pressuposto de que era necessário que os encontros se constituíssem em espaço privilegiado para a pergunta, princípio de uma educação libertadora. A pergunta estimula a curiosidade, cujo exercício “[...] convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2015a, p. 85).

Naquele contexto, questionar a realidade vivenciada pelos educadores invisibilizados no cotidiano escolar era necessário, a fim de se romper com concepções que limitam a ação educativa à sala de aula, desvalorizando os sujeitos e as práticas que ocorrem nos demais espaços da escola.

Saliento ainda que o processo formativo não ficou restrito somente aos encontros realizados com os educadores não docentes. Os encontros eram momentos dialógico-reflexivos importantes para a compreensão e desvelamento da realidade desumana constatada no cotidiano da escola, contudo, não eram suficientes para a superação da situação-limite identificada. Era imprescindível que as ações fossem ampliadas e impactassem também os outros sujeitos e segmentos que compunham a comunidade escolar, o que se constituía em um dos meus maiores desafios como diretora dessa instituição, de maneira que a invisibilidade fosse superada e o sonho de uma escola humana e emancipadora se tornasse possível.

Com essa convicção, dedicamos alguns encontros para o planejamento e organização de ações que evidenciassem o protagonismo dos educadores não docentes no cotidiano da escola. O propósito disso era romper resistências e resignações, trazendo a visibilidade necessária para o papel educativo desempenhado por esses profissionais. Algumas das ações protagonizadas por eles foram:

- Elaboração de um folheto informativo destinado aos alunos: os educadores da limpeza não somente elaboraram o folheto, como também se organizaram para irem às salas distribuir o material confeccionado e conversar com os alunos a respeito de questões envolvendo a limpeza e organização do espaço, além do respeito ao próximo;
- Participação nas formações coletivas: as pautas desses momentos, bem como as estratégias utilizadas, eram elaboradas a partir das necessidades elencadas pela própria comunidade escolar, de maneira que todos os sujeitos pudessem exercer o direito de tomar parte nas decisões e nas ações do PPP, sem segregar os diversos segmentos existentes na escola;
- Acompanhamento dos alunos em atividades culturais e educativas: em um dos encontros formativos, deliberamos coletivamente que os profissionais terceirizados também acompanhariam os alunos em atividades extracurriculares. Para que a rotina normal fosse mantida, já que uma parte dos educandos geralmente permanecia na escola nesses dias, combinamos que seria realizado um revezamento entre os funcionários, de maneira que dois deles estivessem presentes em cada saída pedagógica agendada;
- Ressignificação do dia do professor: ao valorizarmos somente os professores, desconsideramos a dimensão educativa do trabalho desempenhado por outros profissionais que são fundamentais no cotidiano da escola. Portanto, docentes e não docentes foram homenageados no “Dia dos Educadores”;
- Participação na formatura dos alunos dos 9º anos: ao conversar com os educadores da limpeza a respeito do evento, percebemos o desejo manifestado por eles de participarem desse momento importante, uma vez que graças às ações desenvolvidas, os vínculos estabelecidos com os alunos foram aprofundados.

PARA FINALIZAR

Ao viver uma situação marcada pela invisibilidade, o homem tem negada sua vocação ontológica para o ser mais, estando sub-

metido a uma condição de desumanidade. Nesta pesquisa ficou evidente que desenvolver uma formação com os sujeitos, a partir das contradições vividas por eles, e que se traduzem em situações-limites, é fundamental para o desvelamento das situações que os oprimem, dando-lhes condições para uma ação transformadora.

Conforme demonstrado na formação realizada, alguns elementos da pedagogia freireana podem contribuir para a construção de um percurso formativo que possibilite a transformação da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos nesse processo, como o diálogo, a gestão democrática e a participação. A formação, nessa perspectiva, é permanente, uma vez que parte do pressuposto de que o homem está em constante construção, em busca da sua vocação ontológica em ser mais.

É fato que dentro de um sistema educacional que conserva paradigmas verticalizados de poder, gerir democraticamente a escola se configura como um grande desafio e, igualmente, como um aprendizado contínuo, considerando que os nossos precedentes históricos são marcados por governos ditatoriais e autoritários. Na escola, a democracia só se efetiva na gestão quando os problemas que surgem no cotidiano são assumidos por toda a comunidade que, por meio do diálogo, da reflexão crítica e da formação, busca encaminhamentos para solucioná-los, transformando a realidade e fortalecendo o coletivo da instituição.

O caminho formativo percorrido nos mostrou que uma formação pautada nos pressupostos de uma educação problematizadora e emancipatória pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico para a realidade, necessário para a libertação do fatalismo e da visão determinista que aliena o homem. Ao reconhecer que a realidade pode ser diferente, desvelando as contradições nela presentes, o homem a modifica pela práxis, que ocorre no movimento dinâmico e dialético que envolve a ação e a reflexão.

A mudança da realidade não acontece de maneira autoritária e demanda o envolvimento de todo o coletivo da escola, o que se

configura como mais um desafio para o diretor, pois os sujeitos apresentam concepções diversas, construídas na relação deles com o mundo. Ao questionar e refletir sobre as múltiplas “certezas” defendidas pelos indivíduos que compõem o grupo, alguns conflitos se acentuam e resistências se revelam. Diante disso, é necessário coragem, reflexão e estudo para que esse processo, inerente à democracia, não fragmente o coletivo.

É na perspectiva da democratização do espaço escolar que nasce a construção de um trabalho colaborativo, que tem como propósito romper com o isolamento dos sujeitos que atuam na instituição educacional, de maneira que a sala de aula não seja encarada como o único espaço de aprendizagem.

Na esperança de que todos os sujeitos que atuam na escola sejam respeitados e valorizados como educadores, espero que este trabalho sirva de inspiração a gestores formadores, comprometidos com uma educação que, apaixonada pela vida, alimenta os sonhos e luta contra um sistema que aprisiona, imobiliza e aliena, firmando seu compromisso com o homem atual e com a transformação da realidade vivida por ele.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Angela. Democracia e Cidadania na Escola: do Discurso à Prática. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v.1, n. 2, p. 47-66, jul./dez. 2008.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. *Conscientização/Paulo Freire*. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 34-41.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.
- _____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. O Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 18. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2007.
- RODRIGUES, Vanessa Barbato. *Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana: a (in)visibilidade dos educadores não docentes*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SAUL, Ana Maria et al. *Tramas conceituais freireanas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP*. 2012. Disponível em: <<http://www.redefreireana.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- _____; SAUL, Alexandre. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.15, n.2, p. 429 – 454 abr./jun.2017.
- _____; _____. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. *Teias*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.
- SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- _____. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.



RELATÓRIOS DESCRITIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA UNIDADE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DESAFIOS PARA REALIZAÇÃO

Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes
Nelson Gimenes

Este capítulo discute os resultados de uma pesquisa realizada entre os anos de 2016 e 2017, em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo, com o objetivo de identificar fatores que têm, dificultado as docentes, desta instituição, procederem à avaliação das crianças em conformidade com os critérios estabelecidos na Orientação Normativa nº 01/2013/SME/SP¹, que estabelece procedimentos comuns às suas Instituições de Educação Infantil para a avaliação das crianças.

É no decorrer da concretização dos novos procedimentos em avaliação, que vimos emergir dentre as docentes da escola, campo dessa pesquisa, impasses os quais nos interrogaram e fizeram despertar o desejo de investigá-los. Por meio do olhar mais atento a aspectos do ambiente escolar², o qual permitiu constatar que, ao término de cada semestre, período de conclusão dos Relatórios Descritivos (RDs), as professoras da escola apresentavam manifes-

1 A orientação Normativa n1 de 2013- *Avaliação na Educação Infantil*, aprimorando os olhares, é um documento da rede Municipal de Ensino, estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, fundamentado na Lei de diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), de 2009, os quais trazem procedimentos comuns às instituições de Educação Infantil para a realização da avaliação das crianças de 0 a 5 anos. Disponível em <http://portal.sme.pref.sp.gov.br/Orientação-Normativa-nº01>.

2 Importante notificar que a pesquisadora, no momento da investigação, exercia o cargo de diretora da instituição escolar campo deste trabalho.

tações emocionais negativas, podendo ser interpretadas como: esgotamento, angústia e estresse, comprometendo o clima de alegria e o entusiasmo, espontaneamente manifestados por elas no decorrer do cotidiano junto aos seus pares e às crianças.

Frente ao exposto, passou-se a suspeitar que tais manifestações poderiam, em parte, estar relacionadas ao trabalho de elaboração dos relatórios. E ao buscar entender o sucedido, a Coordenadora Pedagógica (CP) da Escola manifestou que as professoras vinham apresentando queixas intermitentes, relacionadas à elaboração destes documentos. Embora essas docentes estivessem cumprindo com a tarefa nos prazos estabelecidos, alegavam que se tratava de uma exaustiva incumbência burocrática, não os reconhecendo como um recurso pedagógico capaz de oferecer subsídios para o aprimoramento do trabalho desenvolvido junto às crianças.

Além disso, constatamos que, apesar das formações e orientações oferecidas às professoras pela equipe gestora da unidade, ao longo de três anos (2014 a 2016), o conteúdo dos Relatórios Descritivos ainda não estava a contento. Na grande maioria dos casos elas não atendiam as diretrizes definidas na própria normativa onde orienta-se que a avaliação na Educação Infantil deve ser um elo significativo entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do(a) educador(a) e define que, para que esta avaliação se efetive é necessário acompanhar o crescimento das crianças na elaboração de suas hipóteses e conhecimento do mundo, que não se restrinja a um rol de comportamentos desejados, mas sim como fundamento da ação educativa que deve partir da valorização da criança em suas manifestações.

Mediante o ocorrido, passou-se a questionar o que estaria dificultando as professoras para proceder a avaliação das crianças de acordo com o estabelecido.

Apesar do objeto desta pesquisa encontrar-se situado em um espaço pontual, ou seja, em uma dentre as inúmeras unidades de educação infantil da Rede Municipal de São Paulo, identificamos

que o problema, por nós analisado, tem sido motivo de inquietação entre alguns pesquisadores da Avaliação na Educação Infantil. Dentre estes, destacamos as pesquisas de Glap (2013), Marques (2011) e Lamas (2014), sendo que estes estudos trazem à tona a importância da avaliação na educação da infância por meio do uso do Relatório Descritivo e os “entraves” observados em parte dos docentes na produção e uso deste instrumento de avaliação como estratégia formativa, que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica de modo a favorecer o desenvolvimento da criança.

Os resultados desses estudos, de um modo geral, apontam para problemas relacionados à incompatibilidade entre as concepções dos docentes sobre Criança, Infância, Educação Infantil e Avaliação, que são, em geral, de cunho tradicional e adversas às concepções atualmente requeridas nas diretrizes educacionais; a falta de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; a falta de participação dos pais no processo de avaliação das crianças e os limites presentes na formação inicial e continuada dos professores. Tais resultados vêm a corroborar com os achados da nossa pesquisa, sendo que o percurso desta investigação nos possibilitou ampliar a dimensão dos nossos olhares e trazer para análise novos elementos, que, acreditamos, colaborará com o enriquecimento do campo investigado.

Para a realização deste trabalho contamos com a participação de 15 sujeitos os quais compõem o quadro docente da EMEI. Utilizamos como referência metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, sob a perspectiva de Lüdke e André (1998) e Gatti (2012), a partir da qual foram realizadas as etapas de produção e análise dos dados. Os instrumentos e procedimentos utilizados foram: questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Também realizamos a análise do conteúdo dos Relatórios Descritivos de avaliação das crianças realizados no período de 2014 a 2016, embora não os tenhamos contemplado neste capítulo.

OS RELATÓRIOS DESCRITIVOS NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme apresentado por Parente (2004), o termo Avaliação é polissêmico e pode incluir muitas interpretações, às vezes, com significados muito distintos. Apesar de reconhecer a existência de diferentes perspectivas teóricas de Avaliação, as quais suportam objetivos e práticas distintas, Parente (2004) explica que a Avaliação na Educação Infantil deve possuir características que assegurem procedimentos específicos para considerar: a idade e as características do desenvolvimento das crianças; a articulação e a integração entre as diferentes áreas; o domínio de conteúdos; e a visão da criança como uma pessoa com competências próprias e que participa, ativamente, na construção do conhecimento. A autora ressalta que a Avaliação nesta etapa da educação se distancia da concepção de Avaliação centrada mais nos resultados do que nos processos, subentendendo um olhar diferenciado sobre o modo de concebê-la.

A partir da análise de Parente (2004) pode-se considerar que a concepção de Avaliação exposta nos diferentes documentos legais orientadores do trabalho na educação infantil (Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares do município e Normativas), está inscrita numa perspectiva formativa de Avaliação, como pode ser ilustrado no artigo 10 das DCNEIs que trata especificamente do tema:

[...] criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos

de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009a)

Isto posto, nota-se que há um entendimento compartilhado de que avaliação na educação infantil é um componente imprescindível e integrante do processo educacional, à medida em que proporciona informações que podem ser usadas a favor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do grupo, assim como preconizada por diferentes autores como Hadji (2001), Perrenoud (1999), Zabalza (1998) e Hoffmann (2011).

A datar o ano de 2013 é que a Rede Municipal, alinhada com as DCNEI, decide criar novos critérios para a prática avaliativa. A avaliação das crianças deixa de ser realizada por meio de “fichas objetivas” ou outros instrumentos, e passa a ser efetivada por meio de uma sistematização de registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, com a finalidade de historicizar os caminhos que o grupo e cada criança percorreram em suas inter-relações – das próprias crianças, dos educadores e dos demais adultos com as quais convivem – e, também, os que estão percorrendo em busca do conhecimento de mundo e suas formas de expressão.

A sistematização desses registros conforme apresentado na O.N.nº1/2013 PMSP/SME, permite uma reflexão permanente sobre as ações e os pensamentos das crianças e em diferentes formas: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens e as próprias produções das crianças – desenhos, esculturas, maquetes, entre outras. A coletânea desse material é denominada “documentação pedagógica”.

Assentada no princípio que a Avaliação será sempre da criança em relação a ela mesma e não comparativamente com as outras crianças, a Secretaria Municipal de Educação, em consonância com o Parecer CNE/CEB 20/0919 (BRASIL, 2009b), considera que a avaliação deve servir para registrar as situações e as experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens e, por meio dessas, identificar potencialidades, interesses e necessidades.

A Avaliação, conforme definido nas atuais diretrizes, serve também à criança e aos pais ou responsáveis, pois permite o acompanhamento de suas conquistas, suas dificuldades e as possibilidades que se revelam nessa fase. Assim, a participação das crianças e dos pais no processo de avaliação é considerada um meio para que se construa uma representação da avaliação como algo positivo, algo que possui uma função e um sentido para o processo de aprendizagem.

As normativas da Rede indicam que a Avaliação deve oferecer subsídios para reorientar a prática docente e o projeto educativo. Desse modo, avaliar o ensino significa avaliar a adequação das intervenções docentes, avaliar cada um dos elementos da prática educativa: objetivos, conteúdos, organização, atividades, entre outros; conseqüentemente, estimular a reflexão sobre essa prática com o objetivo de redimensionar a tarefa de ensinar.

Para tanto, está prevista a composição da já citada “Documentação Pedagógica”, a ser concluída a cada final de semestre e que contemplam; Relatório Descritivo individual e do grupo; portfólio individual e do grupo; e demais registros julgados relevantes, como por exemplo: fotos, gravações e filmagens. Tais registros devem versar sobre a trajetória de desenvolvimento percorrida pela criança e pelo grupo, e servirão como recurso na composição do Relatório Descritivo o qual fará parte da Documentação Educacional.

Segundo a O.N.º1/2013 PMSP/SME, ao término da Educação Infantil, as Unidades Educacionais deverão encaminhar para as escolas

de ensino fundamental um relatório contendo a síntese do percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por meio de um documento denominado “Documentação Educacional”, a fim de que estas informações venham a subsidiar os docentes do primeiro ano na adequação do planejamento e condução do trabalho pedagógico.

AS DIMENSÕES DE ANÁLISE

Neste estudo apresentamos três dimensões de análise que procuram, de alguma forma, explicitar elementos que dificultam a realização dos registros descritivos dos alunos por parte das docentes participantes dessa pesquisa. A primeira dimensão abarca aspectos organizacionais da escola, a segunda, os considerados técnico-operacionais e, por fim, aqueles que dizem respeito à dimensão relacional-afetiva.

Na dimensão organizacional estão os elementos mais estruturais da unidade escolar, que são: o número de alunos, o modo como estão organizados os turnos dos professores e a quantidade de tempo disponível nas respectivas jornadas de trabalho para, entre outras atividades, a elaboração dos RDs.

Nos relatos das professoras, a seguir, a observação e o registro são tidos como uma tarefa de difícil execução. O tempo necessário para a elaboração dos RDs e o número de crianças em cada sala são apresentados como barreiras no processo de avaliação das crianças.

[...] temos muitas crianças, não tem como observar todos os aspectos de cada uma. (Professora Amanda)
A maior realidade é o número de crianças, escrever sobre cada uma delas é um desafio. (Professora Fátima)
Eu parei de fazer muitas coisas que eu fazia antes com meus alunos porque eu tenho que fazer os relatórios. (Professora Amanda)

De acordo com as professoras o tempo utilizado para a elaboração de cada RD individual é de aproximadamente duas horas.

Considerando a média, desta Unidade Escolar, de 27 crianças por sala, o tempo total necessário para realizar este trabalho é de 54 horas/aula. Isso não seria um problema se não fosse preciso considerar que a Jornada Básica destes docentes comporta, semanalmente, três horas/aula a serem cumpridas na Escola e duas horas/aula a serem realizadas em local de livre escolha. Essas cinco (05) horas/aula são destinadas ao preparo de atividades, avaliações e afins. Assim, supõe-se que no mês de “fechamento” dos Relatórios Descritivos, há uma sobrecarga de trabalho do docente.

O outro aspecto que compõe esta dimensão, diz respeito à organização da escola por meio de “salas compartilhadas”. Com a implantação da Portaria nº 7.464, de dezembro de 2015, que institui o Programa “São Paulo Integral”, o tempo de permanência das crianças na EMEI, passou de quatro para seis horas diárias, o atendimento da Unidade Escolar passou para dois turnos, sendo o primeiro das 7 às 13 horas; e o segundo das 13 às 19 horas. No entanto, não houve alteração da jornada de trabalho dos profissionais, ficando mantida a estrutura de três turnos, e o resultado dessa reestruturação culminou na atribuição de uma mesma sala para duas professoras.

Ainda no caso específico desta Unidade, as professoras optantes pelo início do primeiro turno permanecem com o mesmo grupo/sala durante um período de quatro horas/aula, e ao término desse tempo, às 11 horas da manhã, as crianças passam a ser atendidas por outra professora até o término do primeiro turno – às 13 horas. Vencido esse horário, a mesma docente que encerrou o primeiro turno com um grupo de crianças assume, na sequência, outro grupo de crianças e permanece até o horário das 15 horas, perfazendo a sua jornada de trabalho de quatro horas de atendimento às crianças.

A regência de um mesmo grupo de crianças por duas professoras e em tempos diferentes significa que a educação e o cuidado das crianças devem ser compartilhados, contudo, essa questão requer a elaboração de planos de ações em conjunto.

Você não consegue conversar e aí não dá, acaba sendo a visão de uma professora só.
(Professora Milka)

A criança chega na escola de um jeito, depois de passadas quatro horas, o cansaço... tudo é diferente. Uma professora pega as crianças às sete da manhã e outra professora depois das onze. É diferente, não tem como.
(Professora Joana)

[...] porque o nível da minha cobrança é um e da outra professora é outro nível, e estamos trabalhando com o mesmo grupo.
(Professora Ingrid)

Na busca de alternativas para o problema apresentado, mais uma vez nos reportamos com o fator tempo, afinal, para que o diálogo entre as professoras seja efetivo, é necessário que haja disponibilidade de horário – elemento cuja intervenção está acima das competências da Escola. Os horários de trabalho quase sempre inviabilizam os encontros para discussões e avaliação dos processos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Dessa forma, a sistematização da avaliação, conforme definida na Normativa, acaba sendo, na maioria das vezes, executada por apenas uma das professoras.

As professoras alegam que alguns mecanismos de comunicação foram criados pelo grupo, como, por exemplo, o uso de um livro ata para o registro de informações sobre as crianças; a escrita e a leitura compartilhada dos relatórios, porém, apesar dessa mediação, afirmam que nada substitui uma comunicação direta.

Quanto aos desafios relativos à dimensão técnica-operacional inicialmente cabe ressaltar que somente o saber técnico não é suficiente para fazer da avaliação uma prática a favor do desenvolvimento docente e da criança, pois o processo avaliativo abrange desde questões ligadas ao domínio instrumental – como obter

informações, como registrar, o que registra, entre outras; até questões de cunho ético – o que se deve avaliar, por que fazê-la, o que se deve comunicar sobre as crianças, entre outras. No entanto, há de se considerar que o domínio de conceitos, objetivos, procedimentos de avaliação são imprescindíveis para o exercício da docência.

Um fator que dificulta o processo de avaliação das crianças por meio dos RDs refere-se à carência de entendimento sobre os procedimentos avaliativos. A escuta atenta das vozes das professoras possibilitou o desvelamento de aspectos importantes. O primeiro deles diz respeito às incertezas quanto ao conteúdo da Avaliação e estão ilustrados nos relatos a seguir.

Quando a gente vai escrever da sondagem é clássico, mas quando a gente vai escrever sobre o que observou, por exemplo nas brincadeiras, é mais difícil, mesmo porque é subjetivo.
(Professora Anita)

Acho que para mim é mais fácil relatar o que é palpável.
(Professora Alice)

A sondagem refere-se à aplicação de “testes” em forma de atividades, a fim de detectar o “quanto” de conhecimento a criança detém do conteúdo trabalhado e, a partir de então, dar continuidade ao “ensino” daquilo que lhe falta aprender. O Teste de Sondagem ou ainda a Avaliação Diagnóstica, na abordagem de Sacristán e Perez-Gómez (2000, p.301), se fundamenta na proposta Tyleriana, fortalecida pela contribuição da Psicologia Cognitiva, que postulava a necessidade de dispor de planos de sequências de instrução muito estruturados e que explicitassem a concatenação dos passos de aprendizagem a serem seguidos para o domínio de uma determinada unidade de conteúdo.

A avaliação por meio da sondagem consta de uma prática impressa nos moldes da Educação Pré-Escolar, de cunho preparatório, cuja atenção dos professores recaia, majoritariamente, nas aprendizagens de ordem intelectual. Atualmente, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, o que quer dizer: desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Ao fazer referência à prática da sondagem, evidenciamos que o Currículo, na proposta atual para a Educação Infantil, é algo que ainda não foi apropriado integralmente pelo grupo de professoras participantes desta pesquisa. Essa constatação nos leva a questionar a eficácia das formações em serviço oferecidas aos docentes da Rede.

No momento do registro você acaba ficando presa no comportamental. Aquelas crianças que dão trabalho, são aquelas que eu tenho mais coisas registradas, e aquele aluno quietinho, eu não tenho quase nada registrado
(Professora Silmara).

Existem questões que permeiam o nosso trabalho, mas não conseguimos pôr no relatório. O nosso trabalho é tão multidisciplinar que não é mensurável.
(Professora Fátima)

É possível que o olhar sobre questões tão somente comportamentais dificulte a percepção de elementos não observáveis diretamente, ou seja, os elementos da ordem da subjetividade das crianças: os gostos, os desejos, os sentimentos, entre tantos outros. O que se pode inferir é que esse olhar sobre a criança e sua subjetividade ficou reduzido aos aspectos do comportamento – bom ou mau aluno, bem-educado ou mal-educado.

Captar e escrever sobre a subjetividade dos sujeitos é uma tarefa complexa, demandando habilidades por parte do avaliador,

como por exemplo: foco, atenção e sensibilidade para enxergar e interpretar os elementos que são invisíveis aos olhos do observador comum, mas que estão presentes nas manifestações das crianças. Ao analisar o teor das falas das professoras, percebe-se uma compreensão um tanto frágil do sentido atual da Avaliação na Educação Infantil.

Eu me pergunto se é tudo que eu preciso por.
(Professora Alice)

Se eu observar tudo, acabo não observando nada [...].
[...] eu tenho dificuldade em falar tudo e de todos.
(Professora Fátima)

A gente escrever sobre tudo e isso me cansa muito, e
no fim ficam todos iguais.
(Professora Neide)

Embora o ideal pedagógica na Educação Infantil seja atender todas às dimensões do desenvolvimento da criança, ou seja: físico, afetivo, linguístico, cognitivo e social, a prática avaliativa não requer o registros de todas as dimensões, mas os aspectos que o professor julgar necessário para o aprimoramento da sua prática e o enriquecimento das experiências de desenvolvimento vividas pelas crianças.

Nas falas apresentadas até aqui, observa-se que parte das dúvidas recai sobre algumas questões específicas, dentre as quais destacam-se: como proceder a avaliação? O que observar? O que registrar? No entanto, não são explicitadas preocupações com a função da Avaliação, por exemplo: para que observar? Para que registrar? Ou ainda, o que devo fazer a partir dos meus registros? Temos como hipótese que a omissão destas perguntas, no rol da discussão, aponta para uma possível falta de entendimento da função da avaliação que, de modo geral, deveria possibilitar o aprimoramento da prática docente conforme já citado.

Os relatos analisados das docentes trazem impressa a ideia de que, proceder à avaliação trata-se do cumprimento de uma tarefa apenas burocrática à parte da prática pedagógica cotidiana e, portanto, desprovida de sentido.

Outro elemento importante desta dimensão refere-se à comunicação da avaliação aos grupos de interesse em relação aos relatórios descritivos produzidos. Conforme estabelecido na portaria, estes relatórios devem dentre outras coisas, comunicar aos professores da etapa subsequente, bem como os pais ou responsáveis sobre o desenvolvimento das crianças.

Os relatos das professoras apontam que os Relatórios Descritivos provenientes dos Centros de Educação Infantil (CEI) ³ dos quais as crianças são oriundas, nem sempre atendem as suas expectativas e, portanto, é um documento, de modo geral, que não tem contribuído para a implementação do trabalho pedagógico, verificando inclusive, certo descrédito em relação ao material produzido.

Eu peguei bastante relatórios da creche para ler, mas precisava de informações que não tinha lá. Aquele relatório que eu pensei que poderia servir de apoio, não serviu.

(Professora Milka)

Já aconteceu de eu pegar criança e ler o relatório dela e pensar: nossa, não é bem essa criança que está aqui... Porque cada escola é de um jeito.

(Professora Fátima)

Tem relatórios que são exatamente iguais, falando de crianças diferentes.

(Professora Joana)

3 Os CEIS (Centros de Educação Infantil) atendem crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos .

A ausência de informações consideradas importantes pelas docentes da EMEI pode estar relacionada ao fato de não existir um critério pré-estabelecido sobre quais são os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças que devem ser contemplados nos relatórios, como enfatizam Sacristán e Perez-Gómez (2000, p.303): “[...] que tipo de informação é interessante que receba cada uma das audiências interessadas”.

Nas orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) fica estabelecido que o professor é quem tem a tarefa de selecionar e registrar aspectos da criança de acordo com o que julgar importante. Diante disso, há de se considerar que o conteúdo dos relatórios é resultante de um processo de seleção, cujo critério é definido a partir dos significados atribuídos por este docente, ou seja, tal critério passa pelo crivo das representações/concepções de cada professor.

Ainda em relação ao conteúdo a ser comunicado, verifica-se que, na maioria dos casos, a linguagem técnica dificulta o entendimento da avaliação pelos pais ou responsáveis pelas crianças, como observam as próprias professoras, ao mencionarem as manifestações comportamentais dos familiares no momento em que recebem os Relatórios Descritivos das crianças. Esse é mais um fator que parece contribuir para o descrédito das docentes sobre tal instrumento de avaliação.

A gente usa certos termos para dizer algo, são expressões tão bonitinhas, mas a mãe não entende
(Professora Fátima).

Eles leem, daí pegam o relatório, ajeitam na mesa e perguntam: professora, como meu filho está?
Eu acho que a interpretação da mãe é diferente daquilo que você quer dizer no relatório.
(Professora Amanda)

Apesar do nível de escolaridade dos pais desta EMEI permitir a leitura e interpretação de mensagens escritas, como por exemplo, comunicados e circulares, sem aparente dificuldade, ao tratar de documentos com linguagem técnica, há de se considerar a presença de alguns impedimentos. Sacristán e Perez-Gómez (2000) explicam que é preciso facilitar a compreensão para a instância que recebe os resultados, ou seja, é preciso facilitar a comunicação para cada receptor em potencial.

Portanto, instâncias diferentes podem necessitar que as informações sejam adaptadas às suas necessidades e possibilidades de compreensão. Mas também é preciso considerar que a busca por adaptação dos termos utilizados nos Relatórios Descritivos pode culminar na descaracterização da mensagem, além de uma possível desconfiguração das marcas do profissional, impressas por meio de vocabulário especializado.

Diante disso, consideramos que independente da presença de um instrumento que contenha informações importantes sobre a criança, o diálogo e a escuta não devem ser negligenciados pelos atores da Escola. Os encontros individualizados entre professores(as) e pais e as conversas travadas nesse diálogo são importantes meios de compartilhar e negociar pontos de vista em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

Outro elemento considerado neste trabalho como constitutivo da dimensão técnica-operacional refere-se à desarticulação entre a avaliação e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes. A menção da professora Ingrid, a seguir, questiona o relatório enquanto fonte de informações sobre a própria prática, tão pouco a importância da participação da criança nesse processo avaliativo.

[...] então vem aí a pergunta: Para quem é esse relatório?... Não é para a criança, porque ela não lê... É para a 'pro' [professora] do próximo ano?
(Professora Ingrid)

Além disso, foi possível verificar dificuldades na elaboração de avaliações por meio de instrumentos formais. Embora essas docentes possuam formação especializada e desenvolvam bons projetos juntos às crianças, suas práticas são, muitas vezes, guiadas mais pela intuição do que pela reflexão; apresentam melhor fluência na avaliação oral que na escrita, conforme relato apresentado a seguir.

Quando a coordenadora pede para que eu fale sobre o desenvolvimento de alguma criança, eu consigo falar muito sobre esta criança, mas na hora de por no papel...
(Professora Karina)

Por fim, a terceira dimensão diz respeito aos desafios alusivos à dimensão relacional-afetiva. Ao ampliar o foco investigativo para questões relacionais e afetivas dos docentes, adentramos em uma problemática que, entendemos, tem sido negligenciada pelas políticas públicas em Educação. Julgamos que estudar práticas pedagógicas sem questionar as formas com as quais as docentes se relacionam com elas, é também desconsiderar a presença e os efeitos da dimensão subjetiva dos sujeitos no exercício da profissão.

Conforme a trama do discurso das docentes foi sendo tecida, pudemos perceber que havia incutida, nas entrelinhas das suas falas, mensagens, por vezes metafóricas, as quais nos escapam ao empiricamente perceptível. Nesse momento, sentimos que havia algo ainda por ser revelado, e mediante tal percepção, a análise foi direcionada para identificar os enunciados incutidos nas falas das professoras. Na abordagem adotada, o que é lido ou escutado não é o que se diz, mas como é dito. A esse respeito, Lüdke e André (2015) consideram que é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material. Indicam a necessidade de ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados.

A insatisfação percebida nos relatos das docentes sobre a prática avaliativa orientada pela SME nos remete a Dejours (1987, apud, MARTINEZ; PARAGUAY, 2003) ao considerar que uma das formas fundamentais de sofrimento do trabalhador está relacionada ao conteúdo da tarefa. Tal insatisfação pode ser decorrente de diferentes sentimentos, como: indignidade pela obrigação de realizar uma atividade desinteressante e sem significado; inutilidade por desconhecer o que representa o trabalho no conjunto das atividades na instituição; e desqualificação em função, especialmente de questões ligadas à valorização do trabalho.

Conforme as professoras foram se sentindo à vontade na discussão, elas começaram a utilizar palavras que diziam respeito a elas mesmas, trazendo elementos da subjetividade – emoções, temores e frustrações – que começaram a ser revelados em meio às queixas sobre os impasses presentes no processo de avaliação das crianças, por meio de sentimentos como, por exemplo, falta de autonomia, autoimagem ameaçada, desvalorização profissional, temor à exposição, descrença e rejeição.

Um dos aspectos marcantes nas falas das professoras participantes do estudo diz respeito à ausência de autonomia para proceder com a avaliação das crianças.

A gente não pode escrever, por exemplo, a verdade sobre a criança.
(Professora Fátima)

Não tem autonomia para a gente escrever da forma que possamos ver e entender a criança.
(Professora Karina)

Eu tenho vontade de colocar adjetivos – amorzinho, delicado, fofo [...], mas não posso.
(Professora Fátima)

Eu acho que a gente vai muito no que eles querem que a gente coloque nesses relatórios.
(Professora Fátima)

É como se a gente não pudesse pensar com a cabeça da gente.
(Professora Rosangela)

As expressões utilizadas denunciam um mal-estar nomeado pela frustração imposta por limites definidos nos critérios da avaliação a ser realizada. Adjetivos negativos, como levado, terrível, bagunceiro e agressivo, eram comuns nos Relatórios Descritivos observados, demandando um trabalho intenso da CP na revisão textual e orientação sobre formas mais adequadas de proceder com essas considerações.

A restrição quanto ao uso de adjetivos, especialmente como os citados, tem por objetivo zelar pela integridade psíquica e moral das crianças, a fim de que estejam livres de atitudes ou expressões que possam criar rótulos ou discriminá-las.

Para Sacristán e Perez-Gómez (2000), quando os resultados de uma avaliação transcendem o âmbito escolar e tornam-se públicos, é preciso estabelecer um ponto de vista ético, a fim de ponderar sobre as informações que serão convenientes ou não revelar, considerando os efeitos que podem ter sobre o aluno. O que observamos nos relatos das professoras é que, embora já conheçam os critérios, ainda não se apropriaram do sentido de tais restrições. Entretanto, é preciso que estas professoras entendam que o educador deve, necessariamente, assegurar os direitos das crianças.

Outro aspecto também identificado e que compõe esta dimensão de análise, refere-se à autoimagem ameaçada.

Quando sou cobrada, isso me incomoda.
(Professora Cibele)

A professora vai, escreve tudo bonitinho e vem a coordenadora e fala: 'você não pode escrever isso'.
(Professora Fátima)

Observar que a docente se refere a ela mesma utilizando o substantivo “professora”, ao invés do pronome “eu”, tal expressão despertou uma inquietação, levando-nos a questionar se não estaria inculcada no significante “professora” uma imagem atrelada aos saberes, os quais, socialmente, são atribuídos ao professor. E a medida em que são apontadas fragilidades nesses saberes, alguns sentimentos, como por exemplo, a insegurança, começaria a despontar nas professoras. Outro ponto a ser considerado é a avaliação, até então tida por alguns docentes como uma espécie de “cetro do poder”, afinal, por meio dessa avaliação professores julgavam e classificavam os seus alunos. Contudo, esse mesmo processo passou a assumir uma função não mais sentenciadora, e sim reguladora, pela qual os docentes são levados a questionar seus próprios saberes.

Por meio da observação e análise dos RDs foi possível inferir que como forma de se protegerem do julgamento ao exporem os seus saberes, as docentes parecem ter criado mecanismos de defesa, tornando suas produções, aparentemente, dentro dos “padrões” orientados, e assim transmitem a imagem de que têm se apropriado dos conhecimentos em avaliação, conforme relatos a seguir.

A gente tem que tomar cuidado com os termos
(Professora Ingrid).

O meu registro pessoal é mais sincero.
(Professora Silmara)

Vichi! Não coloquei aquela palavra [...].
(Professora Fátima)

Além dos aspectos já anunciados, o temor à exposição das professoras também é um elemento importante constitutivo da

dimensão relacional-afetiva. A avaliação por meio de registros tem o potencial de revelar o trabalho desenvolvido pelo professor com o grupo de crianças e essa condição vem gerando desconforto, o que nos leva a considerar que as professoras sustentam a ideia de que, ao expor as suas escritas também estariam revelando as concepções, os valores, os potenciais e as fragilidades que trazem em suas práticas. Para Vasconcelos e Miranda (2012, p.19) “falar do trabalho é falar de si mesma, se expor, revelar incertezas; indagar-se sobre as questões que desconcertam, que trazem em seu cerne, um não saber”.

Eu tenho conversado bastante com a CP e ela pergunta: Para você não é importante esse relatório? Eu falo: Não, eu tenho o meu caderno lá, onde eu escrevo correndo que só eu entendo, mas para mim aquele caderno é importante.

(Professora Alice)

E eu que achei que ia passar...reprovei (risos.

(Professora Joana)

Faça o seu relatório bem feito porque todo o seu trabalho vai aparecer nele.

(Professora Fátima)

Apesar do desenvolvimento de um projeto unificador, expresso no PPP, as docentes desta EMEl têm autonomia para desenvolverem projetos de trabalho que visam contemplar especificidades e interesses de cada grupo de crianças. No entanto, é comum verificarmos, dentre as professoras desta Unidade Escolar, o ‘zelo’ ao não compartilhamento ou divulgação dos trabalhos desenvolvidos com as crianças, e o mesmo ocorre com a avaliação, uma vez observada a resistência para dividir e discutir, com os pares, o conteúdo dos Relatórios Descritivos.

Falei para a coordenadora que a sala era difícil, mas agora está bem gostoso de trabalhar, né. Aí ela falou

para mim: 'quero ver você colocar tudo isso no relatório' [...]. Então pensei: ai meu Deus, por que é que eu fui falar?

(Professora Maria)

Conforme interpretado por Vasconcelos e Miranda (2012), o mal-estar docente – o estresse, a angústia, o medo, entre outros – pode ser tomado como sintoma relativo à subjetividade do professor, em especial com propostas idealizadas por outras instâncias da Educação e que são entendidas, por esses docentes, como impossíveis de serem cumpridas. Assim, a descrença e a rejeição – outro aspecto constitutivo da dimensão relacional-afetiva - podem significar uma reação advinda do desejo das professoras de se livrarem dos sentimentos de mal-estar manifestados no decorrer do esforço para realizar a Avaliação, orientada nos dispositivos da Normativa nº 1/2013 estabelecida na Rede de Ensino.

Por mim, eu acabaria com essa avaliação.

(Professora Alice)

Eu não estou convencida. Conversando com os colegas eu percebo que ninguém está convencido que essa avaliação é importante.

(Professora Ingrid)

Se a professora não acredita nisso, então ela vai e faz de qualquer jeito.

(Professora Regina)

Diante do exposto, ressalta-se a presença de fatores de ordem relacional-afetiva como fonte de manifestações emocionais negativas, que podem dificultar ou impedir a aceitação e a apropriação das práticas requeridas, às professoras, no processo de avaliação das crianças. Vasconcelos e Miranda (2012), ao referenciar os estudos de Aguiar (2006), explicam que a quantidade de demanda e de afazeres institucionais, com os quais o educador acaba se

identificando, resulta em sofrimento, pois não têm como corresponder. As autoras argumentam que o professor sofre do desejo do reconhecimento e da perfeição idealizados, e o mal-estar aparece diante da impossibilidade de lidar com situações de insucesso em diversas circunstâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo os desafios dos docentes na elaboração dos RDs, dentro dos moldes atualmente requeridos para a Educação Infantil das escolas municipais paulistanas, foram analisados por meio de um conjunto de fatores alocados em três dimensões.

Foi possível identificar fatores externos relacionados à estrutura organizacional – número de alunos, sala compartilhada, jornada de trabalho e outros citados, que por si só, já trazem implicações desfavoráveis ao trabalho das docentes. Adicionados a esses fatores, encontram-se, também, os impedimentos ordem técnico-operacional que se referem aos conhecimentos e práticas necessárias à realização da avaliação das crianças, conforme o estabelecido pela Rede. A princípio, supõe-se que seriam contornáveis mediante investimentos voltados ao acompanhamento e à orientação sobre o proceder da avaliação, pois as orientações têm sido prestadas às professoras, além das formações e estudos realizados nos grupos de PEA⁴. Por fim, a dimensão relacional-afetiva, indica evidências da existência de uma série de fatores de ordem subjetiva que precisam ser considerados para o aprimoramento da avaliação proposta.

Diante do exposto, pode-se inferir que solicitar às professoras uma avaliação nos moldes definidos na Orientação Normativa nº 01/2013 se trata de uma exigência pedagógica de difícil execução, por não contarem com todas as condições necessárias para a execução dessa prática.

4 PEA (Projeto Especial de Ação) consta de um período inculido na jornada docente destinado a formação continuada dos professores, a realizar-se em grupos e na própria instituição escolar.

É imperioso que os órgãos centrais de educação e as unidades escolares instaurem um ciclo de diálogo para o entrelace do que é idealizado com o que é praticado. Que seja transparente o modo como a gestão central, a escola e os seus educadores se relacionam com as práticas propostas e suas dificuldades de realização. E assim, a partir dessas informações viabilizar estratégias conjuntas para a execução dos projetos aspirados para a o aprimoramento da educação oferecida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. LEI n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/conade2.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- _____. Lei 12.796/2013. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006.
- _____. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em 14 fev. 2017.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Editora, 2005.
- GLAP, Graciele. *Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte*. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Ponta Grossa, para obtenção do Grau de Mestrado em Educação, 2013.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre. Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Pontos e Contra Pontos: do pensar ao agir em avaliação*. Editora Mediação, 7ª edição, Porto Alegre, 2002.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação formativa ou avaliação mediadora?*. <http://didatica.geraluice.blogspot.com.br/>. Consulta realizada em 20/06/2017.
- _____. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção, da pré-escola à universidade*. Editora Mediação, 8ª edição, Porto Alegre, 1996.
- LAMAS, Flávio Lúcio. *Avaliação na Educação Infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na Rede municipal de Juiz de Fora*. Dissertação submetida ao Programa de Pós- Graduação Profissional e em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2ª edição. Rio de Janeiro. EPU, 2015.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil*. Tese Submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do Grau de Doutorado, 2011.
- MARTINEZ, M. C. (2002). *As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PARAGUAY, A. I. B. B., (2003). *Da organização do trabalho e seus impactos sobre a saúde dos trabalhadores*. In: R. MENDES (Org.). São Paulo: Editora Atheneu.
- PARENTE, Maria. *A Construção de Práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Ninho Braga, 2004. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8881/%20Tese-CD/TESE_CD_IEC_UM.%20pdf . Acesso em: 4 de fev. 2017.
- PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, Gimeno. PEREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o ensino*. Trad. Ermani F. da Fonseca Rosa- 4. Ed. – ArtMed, 2000.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2014.*
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. PORTARIA 7464/15 – SME. *Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais*. – Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME, 2015.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil*. – Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.
- VASCONCELOS, Renata Nunes; MIRANDA, Margarete Parreira. *Psicanálise, Educação e o Mal Estar na Formação de Professores*. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a48n9.pdf> . Acesso em: 17 mar. 2017.
- ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional; tradução Ernani Rosa – Porto. Alegre: Artmed, 2004.*
- _____. (Coord.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES VIVENCIADOS NA ESCOLA

Dilean Marques Lopes
Clarilza Prado de Sousa

Descreve-se nesse texto uma experiência de avaliação institucional vivida em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, com o objetivo de contribuir para tantos como nós que buscam com o processo avaliativo aperfeiçoar a educação escolar.

A avaliação institucional, com o propósito de melhoria institucional, é um processo que pressupõe autoavaliação envolvendo todos os atores escolares na identificação das potencialidades e fragilidades da escola. É, na verdade, um processo rigoroso de análise e juízo de valor que conduz à tomada de decisão coletiva. No contexto da educação básica, a avaliação institucional tem lugar privilegiado junto à equipe gestora (coordenadores, diretores) da escola, ao explicitar as especificidades do cotidiano vivido na escola e promover uma autoconsciência acerca dos desafios e possibilidades da instituição.

Mas desenvolver esse processo coletivamente é justamente uma das grandes dificuldades que a implantação da avaliação institucional enfrenta quando é desenvolvida por equipes internas, como a equipe gestora da escola. Instaurar um processo participativo, garantindo voz aos diferentes atores escolares (funcionários, estudantes e pais), tornando-os corresponsáveis pela elaboração e implementação de todos os procedimentos, envolve muitas vezes

inverter completamente lógicas administrativas anteriores e mudar práticas cotidianas, muitas delas já sedimentadas há anos.

Por isso mesmo a avaliação institucional não pode ser vista como um processo pontual, restrito a determinado momento do calendário escolar, mas somente terá sucesso se incorporada às rotinas e práticas da gestão escolar, porque assim poderá fomentar a reflexão permanente sobre o trabalho educativo e incorporar-se à cultura da escola, como bem reitera Lück (2012):

a avaliação deve ser promovida como expressão de gestão a avaliação institucional é realizada não como um instrumento de mera constatação, rotulação ou ação administrativa, mas como uma condição de desenvolvimento do desempenho da gestão da escola, dos servidores, professores, alunos e da própria instituição como um todo. A subsequente divulgação ampla e imediata dos resultados também é condição para promover o necessário espírito de autocrítica, requisito fundamental para que se desenvolva a capacidade de aceitar limitações e superá-las. Para que se crie na escola uma cultura de auto-avaliação, a liderança de seus diretores é imprescindível, levando em consideração a cultura local vigente, de modo a superar gradualmente as resistências às práticas de avaliação de desempenho, avaliação institucional, que são comumente consideradas como ameaça. (p. 33-34)

Nesse sentido, a avaliação institucional é um desafio que leva os integrantes a assumirem seu papel político como educadores, sua responsabilidade social diante da tarefa essencial da escola que é a melhoria dos seus processos educativos, reverberando na garantia da aprendizagem aos estudantes, e que poderá ter como consequência a revisão do próprio Projeto Político Pedagógico da escola.

A avaliação institucional é ampla e irrestrita e, como afirma Bolívar (2016), deve considerar os dados da avaliação da aprendi-

zagem, tanto na perspectiva interna como externa, ampliando o olhar da equipe sobre a realidade escolar.

Nesse sentido, ao iniciar uma avaliação institucional, é preciso eleger instrumentos adequados e organizados em diferentes dimensões que permitam compreender e analisar a realidade da escola em sua complexidade. Quando a escola se avalia a partir dos diversos indicadores, ela identifica - em cada dimensão - seus pontos fortes e frágeis, evidenciando os aspectos institucionais que requerem atenção e intervenção do coletivo escolar. Diagnosticar, intervir e acompanhar as modificações implementadas na escola são etapas essenciais ao processo de avaliação institucional que se deseja útil à melhoria da escola.

No entanto, muitas vezes as escolhas de dimensões e indicadores terminam por compor longos instrumentos de avaliação institucional que podem dificultar o processo avaliativo, especialmente em função dos limites de tempo que a instituição dispõe para analisar os dados obtidos e assim dar continuidade ao exercício avaliativo. Por isso, Davis e Barretto (2014, p. 7-8) afirmam que, “a depender do prazo de que se disponha, é possível eleger uma ou duas dimensões para estudo mais minucioso, planejando o aprofundamento das demais dimensões para períodos seguintes”. Dessa forma, o que está em jogo no processo de avaliação institucional não é a quantidade de informações obtidas em um único momento avaliativo, mas sim a estruturação racional desse processo que, segundo Bolívar (2016, p. 300), pode ser exercido de forma cíclica e em espiral.

Para Garcia (1981), um processo de diagnóstico organizacional que se proponha emancipador, como a avaliação institucional, deve ser realizado pelos próprios sujeitos envolvidos com a instituição e ter como ponto de partida “aquela área ou sequência mais familiar e mais aceitável ao cliente-grupo” (GARCIA, 1981, p. 58). Portanto, a avaliação institucional pode ser iniciada a partir de qualquer dimensão que represente a prioridade da escola, desde que, em algum

momento, a equipe escolar preveja tempo e estratégias ajustadas à abordagem das demais dimensões e respectivos indicadores, que terminam por dar amplitude ao exercício de autoavaliação da Unidade Escolar.

A chave de um bom processo de avaliação institucional passa, portanto, pelo planejamento, e está orientada para o aprimoramento das práticas escolares. Para Sordi (2012), a escola apresenta avanços não porque obteve um rol de informações sobre suas próprias condições, mas quando os atores sociais se posicionam diante desses dados para apropriarem-se criticamente deles e fundamentarem seus futuros empreendimentos, com vistas à melhoria da escola. Sem esse movimento de compreensão e ação, os processos de avaliação institucional pouco contribuem à mudança das práticas escolares.

Durante o desenvolvimento do projeto que empreendemos, outros aspectos se mostraram importantes de serem considerados na avaliação institucional: a continuidade do processo, o desenvolvimento passo a passo sem a preocupação de reformar a escola e as práticas com uma avaliação apenas e, sobretudo, uma profunda confiança nas possibilidades do grupo de tomar decisões.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A avaliação institucional faz parte do calendário escolar de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Essa obrigatoriedade está prevista no regimento escolar de cada Unidade Escolar e seu desenvolvimento deve atender aos critérios apontados em portarias de organização e calendário escolar, as quais são publicadas anualmente pelos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Nas Unidades de Educação Infantil, os processos de autoavaliação são realizados a partir de um instrumental único e obrigatório intitulado Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Já as escolas de ensino fundamental (EMEF) têm autonomia para a criação de seus próprios instrumentos. Nesse sentido, as Unidades Escolares têm o desafio de empreenderem uma avaliação institucional participativa e comprometida com o desenvolvimento da escola. Há, no entanto, a necessidade de estudos mais aprofundados para compreendermos as dificuldades que as escolas estão sentindo em realizar essa prática com regularidade e efetividade.

Segundo o capítulo IV do Regimento Escolar da EMEF, nos artigos 36 e 37, as práticas de avaliação estruturam-se a partir de três dimensões - institucional, externa e interna - devendo ter caráter eminentemente formativo e contribuir para o avanço da escola, principalmente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem e à gestão escolar. Os artigos 38 e 39 desse mesmo documento tratam das especificidades da avaliação institucional, definindo-a como um processo anual em que se avaliam as ações pedagógicas e administrativas da escola, com vistas à melhoria da qualidade da educação e à constituição do Projeto Político Pedagógico (PPP). Os artigos 17 e 60 do regimento escolar permitem considerar que a avaliação institucional, embora dependa do engajamento direto do diretor, não se faz sem a participação da comunidade escolar e o envolvimento direto da equipe gestora.

A análise das portarias municipais de calendário e organização escolar referentes aos anos letivos de 2014 e 2015 revelou que a avaliação institucional era um processo chave na legislação municipal, sendo um exercício obrigatório ao final de cada ano letivo, cujos resultados poderiam ser utilizados por ocasião do replanejamento escolar no início do ano letivo subsequente, contexto esse voltado, inclusive, à revisão do PPP da escola, à luz dos dados obtidos na avaliação institucional. Já nas legislações referentes aos anos letivos de 2016 e 2017, é possível observar que a expressão *avaliação institucional* foi suprimida, e, dessa forma, a legislação

passa a fazer menção apenas aos resultados de avaliações internas e externas, com conseqüente ênfase nos processos de avaliação da aprendizagem.

Embora essa legislação seja útil para indicar os propósitos e as responsabilidades no desenvolvimento da avaliação institucional, observa-se que não há referências aos procedimentos metodológicos para a realização desse processo avaliativo na escola.

A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolve-se em uma escola de ensino fundamental pertencente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo que tendo iniciado seu processo de autoavaliação ao final do letivo de 2016, realizou apenas a etapa de coleta de dados, deixando de apresentar feedback dos dados institucionais. Para a equipe escolar, a chegada de uma pesquisadora, em agosto de 2017, representou uma nova oportunidade para resgatar o questionário de avaliação aplicado e conhecer os dados daquele processo avaliativo. Para a pesquisadora, era uma oportunidade de investigar um percurso de avaliação institucional, procurando compreender quais eram os desafios de sua implementação. Por compreendermos que o propósito da pesquisa era “entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade” (ANDRÉ, 2005, p. 29), optamos por identificá-la como um estudo de caso.

O processo de avaliação institucional da EMEF teve como instrumento base um questionário de avaliação composto por oito questões abertas, divididas em dois blocos, intitulados respectivamente como “A-Planejamento das Ações” e “B- Condições de Trabalho. As respostas dos participantes foram analisadas primeiramente com apoio do *software* Alceste¹ e, em seguida, pela metodologia da análise de conteúdo proposta por Franco (2008),

1 O *software* Alceste foi criado pelo francês Max Reinert e introduzido no Brasil em 1998. A sigla representa a abreviação da expressão francesa “Analyse Lexicale par Context d’un Ensemble de Segments de Texte”. Esse *software* realiza análises lexicográficas de um material textual previamente tratado pelo pesquisador e que constitui o *corpus* de análise.

evidenciando as contribuições dos participantes em cada questão do questionário de avaliação.

A análise realizada pelo software Alceste referente às questões 1 a 4 do questionário de avaliação da Unidade - que se referiam às diretrizes institucionais e o perfil da equipe escolar, especialmente no que se refere ao exercício do trabalho coletivo - demonstrou que a equipe escolar conseguia realizar um trabalho coletivo, expresso em algumas construções que marcaram o ano letivo de 2016, como as definições do currículo escolar e dos projetos voltados às especificidades dos ciclos de aprendizagem. Entretanto, os participantes revelaram que, apesar dos esforços de alguns servidores, o grande desafio era a constituição de um trabalho coletivo, fundamentado na efetiva articulação e da participação de todos os sujeitos que compõem a equipe escolar.

A análise dos dados relativos às questões 5 a 8 – que tratavam da disposição de recursos humanos e materiais, bem como problematizava as condições do ambiente físico e os desafios do cotidiano escolar - demonstrou que, para os participantes, o ano de 2016 foi marcado por problemas na infraestrutura do prédio escolar e pela falta de recursos humanos e materiais, impactando diretamente o funcionamento da escola e o trabalho desenvolvido pelos seus profissionais.

A partir da análise dos dados obtidos pelo questionário de avaliação 2016, iniciaram os encontros em grupos focais, envolvendo 02 gestores e 25 professores, com vistas à discussão dos resultados. Assim, com gestores e professores reunidos, foi possível conhecer a forma como vivenciaram o processo de avaliação institucional e confrontar diferentes pontos de vista sobre o processo vivido.

O primeiro desafio desses encontros era retomar o contexto da escola em 2016, quando a avaliação institucional em análise havia se iniciado. Considerando que os dados da avaliação institucional permaneceram por 6 meses guardados nas gavetas escolares, fez-se necessário, inicialmente, identificar os problemas que ainda repre-

sentavam fragilidades e demandas que continuavam presentes, de 2016 em 2017.

Para a primeira discussão elegeram-se as temáticas referentes aos recursos físicos e materiais como os tópicos prioritários para debate e tomadas de decisão em 2017. Entendemos que tal temática apresentava menor potencialidade de oferecer conflitos, visto que pouco envolviam questões de desempenho de cada um dos participantes. Realmente a discussão foi muito positiva e subsidiou a elaboração de propostas de ação a curto, médio e longo prazo, visando à melhoria institucional. Embora os grupos focais representassem a garantia de tempo e espaço para o debate acerca da avaliação institucional, o principal limite se deu pela dificuldade de implementação das propostas de ação.

Ao final dos encontros em grupo focal, os próprios participantes concluíram que uma avaliação institucional voltada apenas à coleta de dados e que não garante ampla participação da comunidade escolar constitui-se como uma atividade meramente burocrática que pouco contribui para a melhoria da escola. Dessa forma, essa experiência revelou a necessidade de construir um sentido compartilhado de avaliação institucional para além de uma obrigatoriedade legal, garantindo efetiva participação de diferentes atores da comunidade escolar em todas as etapas do processo, garantindo a implementação das ações planejadas, com vistas à melhoria institucional.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EQUIPE GESTORA NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Ao longo da pesquisa, os desafios enfrentados na implementação da avaliação institucional se constituíram em lições que descrevemos discutindo cada uma delas.

a. A responsabilidade sobre o processo de avaliação institucional

A experiência da EMEF demonstra que a avaliação institucional, por ser uma atribuição legal do diretor de escola, terminou também por ser compreendida como uma atividade administrativa de responsabilidade individual desse profissional. Embora o regimento escolar preveja o envolvimento do Conselho de Escola e da equipe gestora, o contexto da Unidade Escolar revela que o Conselho de Escola, assim como os assistentes de direção e os coordenadores pedagógicos, não tinham papéis claros no desenvolvimento da avaliação institucional.

Um dos fatores que contribui para a centralidade do papel do diretor é a desarticulação entre os membros da equipe gestora. O posicionamento da coordenação pedagógica, ao não permitir a inserção da temática da avaliação institucional nas reuniões pedagógicas do primeiro semestre de 2017, termina por confirmar a cisão entre as demandas pedagógicas e administrativas, ficando a avaliação institucional nesse segundo plano. Por ser compreendida como uma ação restritamente burocrática, coube ao diretor de escola a responsabilidade de providenciar o *feedback* da avaliação institucional em outros fóruns que não fossem as reuniões pedagógicas.

No estudo realizado observou-se que, na impossibilidade de tabular os dados e de estabelecer diálogo com a equipe docente para a continuidade do processo de avaliação institucional, o processo avaliativo ficou interrompido por seis meses e os dados obtidos terminam esquecidos nas gavetas escolares, sendo recuperados apenas pela ação de um sujeito externo – a pesquisadora – em apoio ao diretor escolar na tarefa de realizar sínteses e promover a continuidade da avaliação institucional. Dessa forma, é possível afirmar que o processo de avaliação institucional depende de uma visão comum da equipe gestora acerca da utilidade dessa avaliação, bem como depende do engajamento de todos os seus integrantes no desenvolvimento de todas as etapas do processo avaliativo.

b. A elaboração do instrumento de avaliação institucional

No contexto de planejamento, a principal atividade do diretor de escola é a elaboração do instrumento de avaliação institucional, cuja construção se revelou como uma tarefa solitária. Na retomada do processo de construção do questionário de avaliação da Unidade – 2016 não houve evidências de que se conhecia outros instrumentos avaliativos de coleta de dados, ou aportes teóricos que pudessem contribuir com a escola na construção e qualificação do instrumento de avaliação institucional. Sendo assim, a definição dos critérios de qualidade e das dimensões a partir das quais a escola seria avaliada são estabelecidas pelo gestor, sem necessariamente vincularem-se a parâmetros de qualidade da educação definidos e compartilhados entre os diferentes atores da Unidade Escolar.

No percurso da EMEF em estudo, nota-se que o instrumento de avaliação permitiu diagnosticar algumas fragilidades e potencialidades da Unidade Escolar, cumprindo assim seu papel de fomentar análises coletivas sobre a escola. Contudo, a priorização das dimensões administrativas contribuiu para que a atuação da equipe administrativa e da equipe gestora – com especial referência aos fazeres do diretor de escola - se tornassem o cerne das reflexões acerca da Unidade Escolar. Nessa avaliação foram raros os contextos que problematizaram a atuação docente, visto que não existiam questões voltadas à análise da organização escolar, especialmente no que tange ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, deixando de contemplar os dados das avaliações internas e externas.

Em síntese, evidencia-se que os gestores precisam de aportes teóricos e metodológicos complementares às legislações municipais vigentes, que venham subsidiar a elaboração dos instrumentos de avaliação e a construção de planos factíveis e úteis de avaliação institucional, pautados na clareza dos propósitos dessa avaliação e na compreensão compartilhada e negociada do que vem a ser qualidade na escola de ensino fundamental.

c. A participação de diferentes atores escolares

Ao longo dos grupos focais, evidenciou-se que o instrumento de avaliação foi aplicado apenas aos professores, produzindo uma visão unilateral da escola. A ausência de um plano de avaliação institucional que privilegiasse a ampla participação da equipe escolar em todas as etapas de um processo de avaliação institucional promoveu a exclusão de importantes atores escolares: os funcionários administrativos, terceirizados, os estudantes e seus responsáveis e alguns gestores. Mesmo os professores, público alvo do questionário de avaliação, revelam que não tinham autoria na constituição desse instrumento, contexto esse que favoreceu uma participação mecanizada, pois o caminho traçado para a avaliação institucional restringiu-se ao preenchimento de um instrumento avaliativo desconhecido, com foco no cumprimento de prerrogativas legais. No entanto, os propósitos e a forma de como desenvolver um processo de avaliação institucional, que são etapas essenciais à constituição de uma cultura de avaliação na escola, não foram definidas coletivamente.

Nesse sentido, é possível afirmar que, quando a aplicação do questionário é feita de forma apartada da contextualização acerca dos propósitos da avaliação institucional, sem a garantia de efetiva participação de diferentes atores escolares desde as etapas de planejamento dessa avaliação, atribui-se ao processo avaliativo um papel meramente burocrático, afastando-o do propósito central de contribuir para a efetivação de uma gestão democrática e promover o comprometimento do coletivo com a melhoria institucional. Em face disso, o desafio não é apenas planejar coletivamente todas as etapas do processo avaliativo, mas também atribuir um sentido para essa avaliação com ampla participação da comunidade escolar.

d. Os processos de coleta, análise de dados e tomadas de decisão

Os desafios do processo de coleta de dados vão além da construção do instrumento de avaliação e passam também por sua aplicação. Esse é um momento relevante da avaliação institucional

que também precisa estar contemplado no planejamento dessa avaliação, com previsão de tempos e espaços que envolvam os diferentes atores da Unidade Escolar.

As dificuldades para o tratamento dos dados de um questionário, composto exclusivamente com questões abertas, podem ter contribuído para a falta de devolutiva da avaliação institucional à equipe escolar. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de capacitar as equipes gestoras para lidar com os dados quantitativos e qualitativos obtidos pela avaliação institucional. No caso da EMEF em estudo, foi essencial ter o apoio de um pesquisador externo que assumiu a análise de dados e apresentou as informações do processo avaliativo de forma organizada à equipe escolar, garantindo um *feedback* do processo avaliativo.

Cumprido destacar que a existência de um sujeito externo não significou a garantia da qualificação de todas as etapas da avaliação institucional, já que esse processo, como afirma Dias Sobrinho (2000), não se esgota na produção de relatórios e diagnósticos. Ao longo do desenvolvimento dos encontros com a equipe escolar ficou evidente a necessidade de um envolvimento permanente do diretor de escola no percurso de avaliação institucional. Distante de sua presença, os processos avaliativos são pouco produtores e diversas tomadas de decisão se perdem no cotidiano escolar, sem efetivação.

A experiência vivenciada na EMEF demonstrou que a articulação entre os membros da equipe gestora pode ser um aspecto chave na efetivação de um processo de avaliação institucional, ao promover o compartilhamento de tarefas que estariam centralizadas no papel do diretor.

e. Tempos e espaços para a realização da avaliação institucional

A avaliação institucional é um processo que não se realiza sem que sejam destinados tempos e espaços específicos para a implementação dessa ação. O desenvolvimento da pesquisa revelou que

destinar tempo à avaliação institucional é concorrer diariamente com outras demandas que surgem no cotidiano escolar e que, muitas vezes, terminam por se tornar a prioridade da escola, exigindo flexibilidade no planejamento da avaliação institucional. Processos meramente burocráticos são, rapidamente, colocados em segundo plano diante de outras prioridades ou urgências a serem tratadas pela equipe escolar, pois a realização da avaliação institucional, nesses casos, representa destinar tempo a processos avaliativos destituídos de sentido, pois se realizam de forma desvinculada do comprometimento coletivo com a melhoria institucional.

Embora o trabalho em grupo focal seja uma evidência de que a escola dedicou tempo à retomada do contexto da avaliação institucional de 2016, observou-se que as propostas de ação se restringiram aos contextos de debate coletivo, sem reverberar em modificações no cotidiano escolar. Nesse sentido, é possível afirmar que destinar tempos e espaços destinados ao *feedback* da avaliação institucional não representam a garantia de mudança da escola: implementar as tomadas de decisão e acompanhar seu desenvolvimento são etapas essenciais de um processo útil e efetivo de autoavaliação da escola.

f. Articulações entre avaliação institucional e projeto político pedagógico - PPP

Analisando o PPP da Unidade Escolar do ano de 2017, observa-se uma única menção à avaliação institucional, localizada no plano de ação da direção escolar. Nesse item a avaliação institucional é descrita como um processo em andamento, sem referências ao instrumento de avaliação utilizado ao final do ano de 2016 ou relações entre os resultados daquela autoavaliação e a constituição do planejamento escolar. Dessa forma, evidencia-se outro desafio à Unidade escolar, que é o de superar práticas de avaliação institucional cujo foco seja meramente burocrático, as quais acontecem de forma desarticulada do PPP da Unidade Escolar.

Cumprer destacar que a existência de referências à avaliação institucional no PPP não é garantia de que os projetos e tomadas de decisão que constituem a identidade da escola reverberam as propostas de melhoria institucional construída a partir de um diagnóstico avaliativo. Processos de avaliação institucional meramente burocráticos podem representar partes ou até capítulos do PPP da Unidade Escolar sem, contudo, ser efetivamente considerada como um referencial na constituição do trabalho coletivo da escola.

g. Os propósitos da avaliação institucional

Ao longo dos encontros realizados na escola acerca da avaliação institucional, foi possível observar também que as análises institucionais sempre recaíam sobre a equipe gestora e a organização escolar. Reiteradas vezes os participantes faziam menção à avaliação como uma forma de referendar – ou não – o diretor de escola, que, por ser designado, precisava de aprovação anual do Conselho de Escola e da comunidade escolar para manter-se em exercício na Unidade Escolar. Dessa forma, as práticas de avaliação institucional poderiam ser facilmente interpretadas como uma avaliação particular do trabalho do diretor, quando seu propósito deveria ser uma análise institucional da escola como um todo, que implicasse outros profissionais da equipe escolar em processos de análise de seu trabalho com vistas à melhoria institucional.

Cumprer considerar que a própria organização do instrumento avaliativo, ao priorizar questões acerca da organização escolar e do ambiente físico, em detrimento aos debates sobre as condições de aprendizagem dos estudantes, também contribuiu para atribuir à avaliação institucional um enfoque mais administrativo, colocando as práticas da equipe gestora em maior evidência do que a ação docente. É fundamental considerar que os propósitos da avaliação institucional estão voltados diretamente à autoanálise da escola e à melhoria institucional, considerando que o papel primordial da escola é garantir a aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a avaliação institucional não se realiza sem tensões ou desafios aos gestores, pois exige que a escola seja pensada no contexto da constituição do coletivo escolar, sem o qual a gestão democrática também não se efetiva. Por ser um processo complexo e coletivo, as ações individuais de um único gestor pouco contribuem para a implementação da avaliação institucional, pois as mudanças que se fazem necessárias na promoção da melhoria institucional exigem uma real mobilização de diferentes sujeitos na direção da constituição de planos coletivos que fundamentem e direcionem as ações da escola. Dessa forma, não podem prescindir do envolvimento do diretor nem da corresponsabilidade de toda equipe gestora e de todos os atores escolares diante dos dilemas da escola e da sua atuação profissional. Assim, por exemplo, a equipe gestora pode criar um grupo que coordene o processo de avaliação institucional e conseqüentemente, desenvolva todas as tarefas que isso envolve: definição do que avaliar, construção dos instrumentos de coleta, tabulação e análise coletiva dos resultados, participação do processo de tomada de decisão.

Para tanto, os propósitos da avaliação institucional precisam ser revisitados pela Unidade Escolar, a partir dos parâmetros legais determinados pela Secretaria Municipal de Educação. Mas, para além disso, essa avaliação também precisa ter seus propósitos assumidos pela escola como compromisso coletivo. Sem que haja um real comprometimento dos diferentes atores com a melhoria institucional, os processos de avaliação institucional estão fadados à mera burocracia e ao campo de impossibilidades. Na ausência de uma ressignificação dessa avaliação no âmbito da escola, pouco se avança rumo às etapas posteriores à coleta de dados e, assim, o processo avaliativo se afasta dos seus propósitos de promover mudanças na escola. Nesse processo, o ato de avaliar precisa ir além da elaboração do instrumento de avaliação e da mera constatação das fragilidades institucionais para avançar na direção de prover

mudança e melhoria da escola, garantindo o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Processos de autoavaliação que não reverberam em mudança institucional terminam por confirmar o caráter meramente burocrático recorrentemente atribuído à avaliação institucional e assim legitimam sua não realização. A relação intrínseca entre a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem tem se mostrado como um aspecto chave para mobilizar os docentes e implicá-los em um exercício de autoanálise. Da mesma forma que, sem o estabelecimento de uma cultura interna de avaliação, a escola termina por não validar os contextos de avaliação externa, que são naturalizados como ações voltadas à implementação de políticas públicas desarticuladas dos desafios da escola com o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Se a avaliação institucional é obrigatória, mas não é tematizada quanto aos seus fundamentos e metodologias, os desafios da implementação desse processo recaem exclusivamente sobre as equipes gestoras. A reversão dessa lógica passa, necessariamente, pelo fortalecimento de uma política pública voltada à implementação da avaliação institucional nas EMEFs, acompanhada de ações formativas e de acompanhamento sistemático às escolas, favorecendo o delineamento de percursos de autoavaliação verdadeiramente significativas, voltadas ao comprometimento do coletivo escolar com a melhoria institucional.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, MEC, INEP (Coord.). *Indicadores da qualidade na educação – Ensino Fundamental*. 4. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 19 mai.2017
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

- BOLIVAR, Antonio. ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 284-313, maio/ago.2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3812/3191>>. Acesso em: 25 jun.2017. doi: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.3812>.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José (Orgs). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 53 – 86.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa, v. 6).
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; DAVIS, Claudia; BARRETTO, Elba S. de Sá (Coord.). *Avaliação institucional das escolas da rede municipal de Cuiabá: validação do modelo de avaliação institucional externo e interno em uma amostra de escolas*. São Paulo: FCC/DPE, 2014. 159 p.
- GARCIA, Ramon Moreira. A base de uma administração autodeterminada: o diagnóstico emancipador. *Educação e Avaliação: Revista Semestral de Avaliação Educacional*, v. 2, p. 43 – 67, jan. 1981.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da avaliação institucional da escola*. Petrópolis: Vozes, 2012. (Série cadernos de gestão, volume VI).
- REGIMENTO ESCOLAR DA EMEF, 2013. Mimeo.
- SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP). *Portaria 5941, de 15 de outubro de 2013*. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=16102013P%20059412013SME>. Acesso em: 4 jun.17
- SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP). *Portaria 6.771, de 13 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: < https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7675&friurl=-Portaria-no-6771-DOC-de-14122013-pagina-12- > Acesso em: Acesso em: 4 jun. 17
- SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP). *Portaria 6.771, de 13 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do CALENDÁRIO DE ATIVIDADES - 2014 nas Unidades de Educação Infantil de Ensino Fundamental, de Ensino

- Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: < https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7681&friurl=-Portaria-no-6448-DOC-15122013-e-republicado-em-19122013-pagina-18- > Acesso em: 4 jun. 17
- SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP). *Portaria 6.572, de 25 de novembro de 2014*. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=26112014P%20065722014SME Acesso em: 4 jun. 17
- SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP). *Portaria 6.570, de 25 de novembro de 2014*. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do CALENDÁRIO DE ATIVIDADES - 2015 nas Unidades de Educação Infantil de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=26112014P%20065702014SME > Acesso em: 4 jun. 17
- SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP). *Portaria 6.898, de 26 de outubro de 2015*. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=7T75G65OQV3G8e9G8RVK0LVRHHH&PalavraChave=%22organiza%E7%E3o%22>. > Acesso em: 4 jun. 17
- SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP). *Portaria 6.897, de 26 de outubro de 2015*. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do CALENDÁRIO DE ATIVIDADES - 2016 nas Unidades de Educação Infantil de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27102015P%20068972015SME > Acesso em: 4 jun. 17
- SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP). *Portaria nº 7.775, de 25 de novembro de 2016*. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2017, nas unidades

de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio, de educação de jovens e adultos e das escolas municipais de educação bilíngue para surdos da Rede Municipal de Ensino. (2016a).

Disponível em:

<<http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-no-7-7752016-calendario-de-atividades-2017/>>. Acesso em: 4 jun.2017

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP).

Portaria 7.778, de 25 de novembro de 2016. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2017, e dá outras providências. (2016b) Disponível em:

< <http://www.sinesp.org.br/index.php/legislacao-sinesp/79-legislacao/portarias/>

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS et. al. *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. p. 157-169.



PROCESSO FORMATIVO NO ÂMBITO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL: PERCEPÇÕES DE EQUIPES DE GESTÃO ESCOLAR

Adriana Cristina Reis de Assis
Ângela Maria Martins

INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado partiu do pressuposto que a formação de profissionais da educação vem passando por profundas mudanças, pois, conforme aponta Imbernón (2010), críticas elaboradas à racionalidade técnico-formadora que orientava diretrizes da área, possibilitaram avanços nos debates e nas políticas públicas de educação e indicavam, sobretudo:

A potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva [...]. (p. 8)

No cenário contemporâneo, a pluralidade das trajetórias de formação e de experiências profissionais configuram enormes desafios para as políticas públicas de educação, especificamente no que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais da

educação. Entretanto, pode-se dizer que a amplitude de problemas permite à área construir e investigar temas mais inquietantes e revestidos de significado para o desenvolvimento de profissionais da educação, assim como das instituições de ensino e órgãos gestores. Programas de governo voltados ao aprimoramento das práticas de diretores, podem lograr sucesso quando revestidos de significado aos sujeitos envolvidos no processo (MARTINS, 2008).

Segundo a LDBEN (Brasil, 1996, art. 63), a formação continuada busca o aperfeiçoamento e qualificação profissional do professor, podendo acontecer de diferentes formas e em diferentes instituições tendo em vista que os profissionais podem optar pela extensão e pós-graduação (*lato ou stricto sensu*), ou participar nas diversas modalidades como cursos; reuniões; palestras; reuniões pedagógicas em horário de trabalho, entre outras. Estudos apontam para o fato de que a formação continuada deve ser também pensada como espaço permanente de discussão sobre a prática docente, assinalando ainda que as reuniões pedagógicas em horário de trabalho devem se constituir como fórum permanente de reflexões e discussões coletivas, uma troca constante de diferentes saberes sociais, científicos, pedagógicos e experienciais. Para Tardif (2014), o professor deve: “Conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

A formação inicial, muitas vezes, não coloca os profissionais da educação em condições de enfrentar os desafios dos alunos que hoje ocupam os bancos escolares, conforme assinala Gatti (2008):

No Brasil [...] ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.

Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. (p. 58)

Nos cursos de Pedagogia há falta de clareza conceitual dos conteúdos trabalhados, além da indefinição profissional que o curso oferece, fazendo com que os alunos não desenvolvam habilidades e competências no aprofundamento da função docente, nem nas demais funções que o curso oferece (GATTI, 2015). Portanto, compreender a necessidade da reestruturação das ementas que direcionam os currículos da formação inicial no Brasil e trazer para as discussões com os alunos das licenciaturas a realidade da sala de aula, constitui-se em ação necessária e urgente.

Em suma, a busca de aperfeiçoamento dos profissionais da educação no contexto das unidades e redes escolares deve favorecer a renovação de suas práticas pedagógicas, e não apenas reforçar a execução de tarefas no âmbito escolar, processo que o distanciaria da realidade do seu cotidiano de trabalho. Nesse sentido, é preciso unir teoria à prática: problematizar o cotidiano dos profissionais da educação, visando constituir um processo de avaliação e autoavaliação que analise as mudanças ocorridas durante o percurso formativo com perspectiva de subsidiar a reorganização e o aprimoramento profissional (MARTINS, 2015). Nessa direção, esta pesquisa - realizada no âmbito do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais na Universidade Cidade de São Paulo – teve como propósito organizar e implementar um Grupo Operativo que possibilitasse apreender percepções e expressões de equipes de gestão, favorecendo processos de reelaboração das ações de planejamento e formação em unidades de ensino. Tomando como ponto de partida a relevância dessa discussão e considerando o Grupo Operativo como estratégia metodológica para o desenvolvimento de processos formativos no âmbito de redes escolares, o estudo ora apresentado se organizou em torno dos seguintes questionamentos: Qual é o papel de equipes de ges-

tão no relacionamento com os demais profissionais no âmbito das unidades de ensino? Quais percepções essas equipes têm sobre a formação continuada e o que esperam desse processo?

O CONTEXTO DO ESTUDO: A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ÂMBITO MUNICIPAL

Inicialmente, ressalta-se que a cidade de Santo André faz parte do grupo das Cidades Educadoras¹, cujo processo começou nos anos de 1990, em um encontro realizado em Barcelona. Um grupo de governantes municipais se reuniu em torno de objetivos comuns para garantir a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes e a participação ativa de todos os cidadãos, pactuando projetos que favorecessem a evolução das cidades participantes. Um dos princípios pactuados foi o investimento permanente na educação e na formação continuada de seus professores. No Brasil catorze cidades fazem parte do grupo de Cidades Educadoras e entre estas, a Cidade de Santo André sediou o último encontro em 3 e 4 de novembro de 2015.

A rede municipal de ensino de Santo André possui 51 EMEIEF, com a seguinte composição das equipes de gestão: Diretor de Unidade Escolar (DUE), responsável pelas questões administrativas e pedagógicas; um Assistente Pedagógico (AP), formador de professores das Unidades Escolares e que, em parceria com os demais membros da equipe de gestão é o responsável pela coordenação pedagógica e acompanhamento de todo processo educacional; o Vice-Diretor, que em suas atribuições faz parceria com o diretor e o Assistente Pedagógico. A equipe de gestão de cada escola é supervisionada pela Coordenadora de Serviço Educacional (CSE). As escolas são divididas por setores e cada CSE coordena um setor com aproximadamente cinco escolas. Na rede municipal de educação de Santo André o ingresso para o cargo de professor é somente por concurso público. As funções gratificadas de Diretor de Unidade

1 Disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidade-Educadora.aspx>> Acesso em 29. Set. 2015

Escolar, Vice-Diretor, Assistente Pedagógico e o Coordenador de Serviço Educacional são ocupados por professores concursados da rede municipal e designados pelo prefeito a exercerem essas funções, recebendo um adicional no salário.

As diretrizes educacionais que orientam o trabalho das escolas municipais de Santo André estão ancoradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e representam um desafio para os gestores das escolas municipais, pois garantir a efetivação dos princípios de Gestão Democrática, Acesso e Permanência, Inclusão e Valorização Profissional requer vontade política para investimentos e equipes de profissionais bem preparados para lograr uma educação de qualidade. Demanda, ainda, habilidades e competências para dialogar com os pares, enfrentar negociações permanentes e mediar conflitos. Assim, investir no processo de formação permanente dos gestores torna-se essencial para a efetivação dessas premissas. A revista Estação Gente (SANTO ANDRÉ, 1999, p. 9) aponta a importância do diálogo entre todos os profissionais envolvidos na ação educativa, assim como a necessidade do planejamento conjunto entre governo, educadores, pais e alunos no sentido de discutir e compreender as concepções teóricas e políticas que dão suporte à implementação das políticas educacionais no âmbito municipal.

O governo eleito no ano de 2013², em seu Plano de Governo³, apresentava como princípio norteador a implementação de uma educação de qualidade social, participativa e sustentável, pautada em valores democráticos e na construção de espaços de formação que possibilitassem aos educadores produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes. Nesse contexto político-institucional, as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação preconizavam que os professores da rede municipal deveriam ser considerados atores importantes no processo formativo continuado, com repercussões na elaboração do currículo da rede municipal de educação e, con-

2 Carlos Alberto Grana, prefeito eleito para a gestão 2013 a 2016 pelo Partido dos Trabalhadores.

3 Disponível em: < <http://www.ptsa.com.br/programa-de-governo-gestao-2013-2016/> > Acesso em: 25/02/2017.

sequeantemente, no melhor desempenho de alunos, oportunizando espaços apropriados para cursos, oficinas e trocas de experiências (SANTO ANDRÉ, 2014).

Nessa direção, na jornada de trabalho dos professores do Ensino Fundamental 1, três horas foram destinadas a Reuniões Pedagógicas Setoriais (RPS), cumpridas na escola e sob a coordenação da Equipe de Gestão, supervisionada pela Coordenadora de Serviço Educacional (CSE), alocadas no órgão da Secretaria Municipal de Educação, que atendem a setores específicos de escolas. Este *lócus* de formação continuada buscou estabelecer uma relação dialógica entre as metodologias utilizadas pelos professores e o processo de aprendizagem dos alunos, embasada em fundamentos teóricos e metodológicos (conteúdos, noções e conceitos) que possibilitassem o aprimoramento de práticas pedagógicas. Para atingir esse objetivo, o processo de formação contou com especialistas das diferentes áreas do conhecimento com vistas a fortalecer os gestores e professores para construir um planejamento qualificado e próximo das necessidades pedagógicas dos seus alunos. Este espaço de formação coletiva foi construído na direção do que propõe Tardif (2014, p. 232), quando afirma que “o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optou-se por um caminho metodológico que proporcionasse a organização de um espaço de construção de conhecimentos, buscando reconhecer e valorizar os saberes teóricos e práticos dos dezesseis gestores que compõem um Setor de escolas da rede municipal de ensino de Santo André, com base nos Grupos Operativos, experiência realizada em 1958, dirigida por Enrique Pichon-Rivière, denominada Experiência de Rosário, a cargo do Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES), com o propósito

de “uma didática interdisciplinar, de caráter acumulativo, utilizando métodos de investigação da ação ou investigação operativa” (PICHON-RIVIÈRE, 1991, p.88).

Para Pichon-Rivière (1988), a construção do vínculo tem um caráter social para que ocorra a aprendizagem na qual os envolvidos constroem uma estrutura complexa de relação entre si e com o problema a ser instrumentado:

O vínculo é sempre um vínculo social, mesmo sendo com uma só pessoa; através da relação com esta pessoa repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e em espaços determinados. Por essa razão, o vínculo se relaciona posteriormente com a noção de papel, de status e de comunicação. (p. 49)

Assim, o Grupo Operativo tem como fundamento a construção de um grupo que dialogicamente ensina (e aprende), pois não há espaços para a transferência de conhecimentos, e sim, para a construção e formulação de novos saberes que podem proporcionar renovadas leituras de mundo. Esta didática tem como foco principal a interdisciplinaridade, também sendo acumulativa, interdepartamental e de ensino orientado:

A didática interdisciplinar baseia-se na pré-existência, em cada um de nós, de um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age) que adquire unidade através do trabalho em grupo; ela promovendo, por sua vez, nesse grupo ou comunidade, um esquema referencial operativo sustentado pelo denominador comum dos esquemas prévios. (PICHON-RIVIÈRE, 1991, p.90)

Para que o Grupo Operativo ocorra, alguns elementos tornam-se estruturas fundamentais, pois faz-se necessário construir possibilidades para a conversa franca e aberta, assim como mediar possíveis tensões e contradições. A participação de um coordenador

facilita o diálogo no Grupo Operativo, tendo em vista que é um espaço de trocas de experiências e conhecimentos produzidos no encontro com o outro. Para Pichon-Rivière (1991), a constituição de um Grupo Operativo necessita de espaço que seja propício à troca e a análise dos problemas, sendo assim, a participação de um coordenador observador passa a ser fundamental para o sucesso da ação operativa.

Nestas técnicas grupais, a função do coordenador ou "co-pensador" consiste essencialmente em criar, manter e fomentar a comunicação, chegando esta, através de um desenvolvimento progressivo, a tomar a forma de uma espiral, na qual coincidem didática, aprendizagem, comunicação e operatividade. (p.92)

A técnica do grupo operativo pressupõe como foco central a aprendizagem, o diagnóstico, a tarefa implícita que é a forma como cada integrante vivencia suas experiências no grupo e, por fim, o tempo, a frequência, a duração, a função do coordenador do grupo e a do relator que ele denomina de elementos fixos, ou seja, aqueles que não há possibilidade de mudar.

O coordenador e o relator de um grupo operativo são pessoas fixas e com funções determinadas, pois o primeiro tem o papel de fazer as intervenções, indagar e problematizar as discussões, articulando as falas e os integrantes para a tarefa comum; já o papel do relator, é registrar o que está sendo discutido na reunião, resgatar a história do grupo e junto com o coordenador verificar todos os pontos fundamentais da discussão.

Segundo Bastos (2010), o momento da pré-tarefa se caracteriza pela resistência dos integrantes do grupo com a situação nova, momento em que gera ansiedade e medo, medo de perder suas certezas e referenciais acerca de si e do mundo. Quando essa etapa da incerteza é vencida e os participantes conseguem abrir-se para o novo, é possível dizer que o grupo está na tarefa, o percurso

para chegar aos objetivos comuns e problematizar as dificuldades que emergem. Então já é possível a este grupo, passar a operar um projeto de mudanças.

O grupo operativo implementado no Setor 4 de EMEIEF da rede municipal de Santo André contou com dois observadores, elementos não participantes e que permaneceram silenciosos: um apenas registrou as falas e discussões que foram expressas verbalmente; o segundo observador registrou as reações, as ações não verbais nos momentos grupais. Ao final da sessão, as anotações dos observadores foram discutidas em conjunto com o coordenador para repensar as hipóteses e adequá-las em função do processo, pois, como se afirmou, o grupo operativo é um trabalho que desenvolve a capacidade de trabalhar em equipe. Elimina-se o foco no ensinar para colocá-lo no aprender coletivamente.

O papel do observador que registrou as reações dos participantes do grupo operativo trouxe informações importantes sobre o nível de tensão dos participantes do grupo, informações que no momento de analisar as respostas forneceram indícios sobre os medos, a insegurança, as certezas e incertezas do grupo, reações que garantem o movimento dialético das questões levantadas. Para que essa aprendizagem fosse amparada na tarefa da pesquisa, foram propostas discussões com temas relacionados à formação e atuação de cada gestor como formadores de professores, suas conquistas e dilemas. As discussões visavam colher elementos, opiniões e trazer as inquietações fazendo emergir ideias diversificadas quanto ao tratamento dos temas, sem que se pretendesse consenso ou finalização, deixando os participantes livres para seguirem seu curso.

Pode-se afirmar que as ideias de Pichon-Rivière (1988) se assemelham às de Paulo Freire (2011) - guardados os devidos distanciamentos -, pois este também acreditava que o ser humano só se constrói na prática social, e não como um produto da ação individual. Outro aspecto que o aproxima de Paulo Freire (2011) é a concepção de aprendizagem, tendo em vista que os Círculos de

Cultura criados por Paulo Freire eram espaços nos quais as pessoas se reuniam para discutir a vida profissional e pessoal, aprendendo com o grupo, criando vínculos e ampliando significações de “leituras do mundo”. De acordo com Freire (2004):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (p. 79)

O procedimento de análise dos dados obtidos no encontro do Grupo Operativo foi fundamentado na análise de conteúdo de Bardin (2011). Para a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O encontro foi organizado de forma a coletar a maior quantidade de dados acerca da concepção das questões levantadas, buscando favorecer a compreensão das mensagens emergentes nas falas e nas reflexões dos participantes. Para Franco (2012):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. (p. 21, grifo da autora)

Anterior ao encontro realizou-se a análise por meio da leitura “flutuante” do Projeto Político Pedagógico (PPP) das cinco escolas, para identificar a concepção de formação que cada escola registrou nessa fonte oficial. Esse processo possibilitou analisar possíveis

relações entre os fazeres pedagógicos dos professores e o processo formativo nas RPS planejado pela Equipe de Gestão. Para Franco (2012, p. 54) a leitura “flutuante” é “a primeira atividade da pré-análise que consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados...”. Nessa direção, nesta fase, a leitura e o contato com as informações obtidas no PPP das cinco escolas levaram à escolha das questões que pautaram o encontro do Grupo Operativo.

QUEM SÃO AS GESTORAS DO GRUPO DE ESCOLAS PESQUISADAS?

O Grupo Operativo contou com a participação de doze gestoras de cinco escolas municipais de Santo André que compõem o Setor 4 de EMEIEF. Neste grupo de doze, cinco pessoas têm a função de diretora; três de vice-diretoras e quatro de assistente pedagógicas. No dia do encontro, uma Assistente Pedagógica e uma Vice-Diretora estavam de licença prêmio, uma Vice-Diretora estava de licença médica e uma Assistente Pedagógica de licença gestante, o que impossibilitou a participação destes quatro gestores no grupo. Três escolas deste Setor são formadas por um trio gestor, Diretor, Vice-Diretor e Assistente Pedagógica, porém, uma escola possui apenas uma Diretora e uma Assistente Pedagógica, pois a Vice-Diretora se aposentou e não houve a contratação nem a nomeação de nenhum professor para ocupar a função. Destaque-se que se trata de uma das maiores escolas rede municipal, que possui em sua estrutura, uma Diretora, dois Vice-Diretores e duas Assistentes Pedagógicas.

Seguem dados das doze participantes da pesquisa, sistematizados a partir de um levantamento de informações retiradas do Projeto Político Pedagógico de 2016 das escolas pesquisadas. As diretoras do Setor 4 possuem perfis profissionais um pouco diferentes em relação à experiência profissional, porém, em relação à formação acadêmica elas se assemelham em muitos pontos. As cinco profissionais cursaram o extinto curso de magistério antes de frequentarem o ensino superior; em relação ao tempo de trabalho

no quadro de magistério na rede municipal de ensino de Santo André há uma variação grande de tempo, mas todas possuem uma extensa carreira no município.

A Diretora com maior tempo de trabalho está há trinta e quatro anos como funcionária no município: uma com trinta e um anos, outro com vinte e seis anos; uma com quinze anos e a Diretora com menor tempo está na rede municipal há treze anos. No tempo em que ocupam a função gratificada de Diretora a diferença também é significativa. A Diretora mais experiente está na função gratificada há dezenove anos; deste total atuou dezessete anos e meio como Diretora, dois anos como Coordenadora de Serviço Educacional e um ano como Assistente Pedagógica. As outras quatro possuem um percurso curto na função gratificada: uma Diretora está na função há três anos e os cinco anos que antecederam sua nomeação de diretora, foi Vice-Diretora da mesma escola, uma há dois anos e dez meses; um há um ano e sete meses anteriormente foi Vice-Diretora por um ano e quatro meses, sendo que em janeiro de 2016 assumiu a direção de uma escola, tendo assim apenas meses nesta função.

Todas as diretoras possuem graduação em Pedagogia e cursaram Pós-Graduação: duas cursaram Psicopedagogia; uma cursou Gestão de Políticas Públicas, e outra diretora cursou Psicopedagogia e Educação Especial. São profissionais que possuem a formação inicial em Pedagogia e posteriormente buscaram novos conhecimentos na universidade. A média de idade das profissionais que ocupam a função gratificada de Diretor de Unidade Escolar do setor 4 é de quarenta e oito anos e seis meses, portanto, encontram-se no meio da carreira do magistério.

Quando se observa o perfil profissional e acadêmico da equipe de Vice-Diretores do setor, identifica-se que todas também possuem formação acadêmica. É um grupo experiente no magistério, com a média de cinquenta e quatro anos e três meses de idade. A profissional que possui menor tempo de serviço está no magistério há dezesseis anos; a que possui mais tempo completou em 2016,

vinte e oito anos de magistério. Todas possuem pós-graduação em diferentes áreas da educação, mas quando se observa a experiência como gestora e principalmente na função de Vice-Diretora, verificou-se que apenas uma possui experiência como gestora, porém, esta profissional atuou muitos anos na escola antes da municipalização e não pertence ao quadro de funcionários da secretaria de educação do município de Santo André, pois atua no quadro do magistério da rede estadual de São Paulo. Em 2010, algumas escolas estaduais foram municipalizadas e os funcionários estaduais puderam fazer a opção de sair da escola, ou continuar como contratados pela rede municipal em um regime pré-estabelecido pelas duas redes. Essa Vice-Diretora está designada na função há dezesseis anos. As demais possuem uma experiência menor de tempo: uma assumiu no mês de maio de 2015 e a outra, em fevereiro de 2016.

No Setor 4 há seis profissionais com esta função, porém como dito anteriormente, somente quatro participaram do encontro do Grupo Operativo. A experiência profissional das APs no magistério é menor se comparada com a dos Diretores e Vice-Diretores; também é menor a média de idade que corresponde a trinta e oito anos e meio; a profissional que mais tempo atua no magistério possui dez anos de percurso profissional na docência. Uma das profissionais começou sua carreira em 2013, estando há três anos no magistério e também três anos na rede de educação do município de Santo André. É também o único grupo que possui profissionais sem ter frequentado o extinto curso do magistério, pois apenas uma cursou o extinto CEFAM no ensino médio e todas cursaram Pedagogia. Em relação a cursos pós-graduação e de desenvolvimento profissional passaram por diferentes áreas como Psicopedagogia Clínica, Alfabetização, Gestão Escolar, Educação Infantil, Supervisão do Ensino e Docência do Ensino Superior. São também as profissionais mais novas que estavam no grupo de gestores do setor 4.

A pré-análise, primeira fase da organização de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), objetivou a seleção das respostas em duas dimensões de análise que possibilitaram melhor compreensão

das concepções emergentes (explícitas) e as situações básicas (implícitas) que as participantes possuíam sobre seu papel de gestoras e formadoras de professores. Contudo, é relevante descrever os caminhos que foram feitos até a coleta e classificação dos dados.

No dia e local combinado apareceram doze dos dezesseis gestores do setor. O local reservado para o encontro foi uma sala de aula de uma das escolas do setor, organizado em roda, com cadeiras confortáveis e uma mesa de café. Para esse encontro havia duas pessoas convidadas para fazer o registro do encontro e a função de ambas era registrar todos os pontos importantes do encontro, as reações, ansiedades e as falas dos presentes.

No início do encontro, o grupo demonstrou grande interesse em participar, iniciando com a postura de anotar as perguntas e responder com respostas curtas e firmes. Passavam a sensação de estarem aflitas e com receio de “responder errado”. Aos poucos o grupo começou a relaxar e a se sentir mais seguro, deixando de responder as questões de forma objetiva, para interagir com as perguntas; na segunda questão proposta, o perfil do grupo já estava muito mais próximo da interação entre todos os participantes. O fato de ser gravado trouxe para o Grupo um pouco de insegurança. A Diretora Carolina de Jesus⁴ no início do encontro fez a seguinte colocação:

Esse negócio de gravar nossas falas não é nada bom, tudo que eu disser estará registrado para o bem ou para o mal, temos que pensar bem antes de falar [...] não estamos falando só para nós, estamos falando para um trabalho de pós-graduação, muita responsabilidade!

Aqui a gestora expressou sua preocupação em participar do Grupo Operativo de maneira responsável e apontou seu incômodo com a forma de registro que seria utilizado. Pode-se compreender essa postura, pois, segundo Tardif (2002):

4 Os nomes dados as Gestoras são fictícios.

Os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. (p. 266)

No início do encontro as participantes estavam tensas e pouco participativas e se sentiram referendadas por essa fala. Contudo, aproximadamente após os 10 primeiros minutos, o grupo já estava interagindo e discutindo as questões levantadas com propriedade e seriedade. Novas interações emergiram, pois passaram a interagir e responder sem a preocupação de respostas certas ou erradas, construindo-se um espaço de debate coletivo.

O roteiro inicial tinha o intuito de garantir uma discussão em que os gestores refletissem sobre o comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, técnicas de trabalho). Como aponta Nóvoa (1995, p. 65), procurava conhecer suas percepções acerca das características importantes para que um gestor possa conduzir bem o processo formativo da sua equipe. Também foram levantadas questões que demandaram das gestoras a reflexão sobre sua busca para formação permanente no percurso profissional. Com base nos dados, foram construídas duas dimensões de análise.

a. Equipes de gestão escolar: papel e características dos profissionais em processos interativos

A diretora Eva - em sua fala sobre as características que deve possuir um bom diretor – apontou que:

Ser um bom diretor é saber lidar com gente e com conflitos; é saber ouvir, refletir, articular e buscar a harmonia da escola; não há condição de ter uma escola boa quando o diretor é ditador ou quando ele acredita somente nas suas ideias, quando ele acredita e quer que

apenas suas ideias sejam respeitadas. Toda escola tem muito conflitos, toda escola produz muitos conflitos e é o diretor que deve ser experiente e maduro para administrar esses conflitos.

A fala provoca uma reflexão sobre o papel do diretor como um profissional presente, ativo e cuidadoso com as relações no cotidiano escolar e, principalmente, aponta que este deve ser experiente e aberto ao diálogo. Na continuidade do debate a diretora Ruth completou essa fala afirmando que: “O profissional deve ser aberto à escuta, às diferenças e às particularidades que cada escola possui; o diálogo é uma boa prática em todos os espaços para uma boa gestão” (2016).

A diretora Alice afirmou que para a função de diretor há necessidade que esse profissional conheça as atribuições administrativas, porém, ressaltou a importância deste profissional ter também competências para formar bem uma equipe administrativa (gestão de pessoas), delegando responsabilidades:

A parte administrativa é importante para a escola; para ser um bom diretor deve conseguir articular a parte administrativa com todas as outras ações; se o diretor for bom ele consegue formar o secretário de escola para ser seu parceiro administrativamente [...] assim sobra mais tempo para cuidar da gestão de pessoas e da aprendizagem dos alunos.

No olhar da diretora, o princípio que deve nortear seu trabalho é o de gestão de pessoas e o acompanhamento das ações pedagógicas dos professores, corroborando dados de estudo de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Para estes autores, os gestores devem favorecer a reflexão coletiva sobre as práticas de organização e gestão da escola, tendo em vista que são:

Membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo

que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos). (p. 408)

O grupo apontou, coletivamente, o diretor como membro de uma equipe que necessita ter suas ações voltadas para um trabalho que favoreça a aprendizagem das crianças. Enfaticamente, Alice afirmou que é função do diretor “a aprendizagem das crianças”; já a responsabilidade pela formação continuada dos professores surgiu com menor ênfase para a função de vice-diretora, pois esta profissional foi caracterizada como coadjuvante da diretora, e não como protagonista do processo educacional. A fala da gestora Carolina expressa o sentimento coletivo ao afirmar que “o vice-diretor tem que se envolver com todas as ações, auxiliando o diretor”.

Pode-se inferir pela fala que a gestora se refere à ação de ser parceira, coadjuvante, e não protagonista das ações. Na fala de Eva, antes da criação da função gratificada de vice-diretor as funções da diretora eram muito difíceis e, após a criação do cargo, a rotina da diretora ficou mais fácil:

Quando não tínhamos a função de vice na rede, o trabalho da diretora era muito difícil; hoje com a chegada da vice ficou mais tranquila, pois uma boa vice consegue dominar a rotina de uma escola e colaborar com as ações administrativas; sem dúvida é um ganho para todas as escolas, mesmo as menores, terem vice-diretor no seu quadro de função gratificada.

A vice-diretora Adélia reforçou o papel de parceria e ainda apontou que aos olhos de toda comunidade escolar, o vice-diretor só é requisitado para auxiliar em alguma demanda quando o diretor não está presente. Ela afirmou que:

Um bom vice-diretor é aquele que consegue conhecer toda a rotina escolar, que seja parceiro, comprometido

e principalmente um bom conhecedor das ações administrativas que uma escola possui. Não é fácil ser vice, pois todos da escola só se reportam a ele quando o diretor não está; então ele precisa saber também ser articulado e construir um espaço de respeito e confiança entre todos que fazem parte da escola.

Esse olhar de coadjuvante para o papel da vice-diretora - sustentado nas falas das gestoras presentes -, necessita ser revisto nas ações de formação continuada pelas equipes centrais da SE, pois um dos princípios que norteou a concepção da gestão democrática no município foi o trabalho coletivo da equipe de gestão, sem hierarquia funcional. Nessa direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), apontam a necessidade da articulação de todos para que os objetivos educacionais possam acontecer efetivamente: “Por *coordenação e acompanhamento* compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns” (p. 411).

Ainda de acordo com os autores, o trabalho no espaço escolar deve ter a garantia de ações que garantam a parceria e o comprometimento de igual peso e medida entre todos os envolvidos. Quando as questões passaram a se referir ao trabalho da Assistente Pedagógica, houve uma tendência a valorizar somente as ações pedagógicas, em detrimento das ações de gestão de pessoas, da articulação das diretrizes, da coordenação de pessoas e da estrutura organizacional da escola. Para o grupo, discutir o papel da Assistente Pedagógica foi mais difícil do que o debate sobre as outras funções. A AP Cora expressou a percepção coletiva:

Essa pergunta realmente é difícil, quando começamos falando da diretora e da vice, eu tinha a impressão que a resposta fluía de maneira natural (...) agora pensar na AP é muito mais que só pensar em ela ser responsável pelas ações pedagógicas; é olhar para essa profissional e pensar, o que é ser boa AP? É a que forma professor, ou é a que ajuda os alunos na sua aprendizagem, ou

são os dois, ou não há divisão? Então é isso ser boa AP, é ser tudo isso e um pouco mais? É ajudar que o professor qualifique suas ações gerando maior aprendizagem dos alunos?

Em sua fala, as responsáveis pelo trabalho de formação docente e pela aprendizagem dos alunos devem ser as APs, porém, demonstrou certa angústia ao não saber distinguir qual seria sua função primordial: formar professores ou se dedicar à aprendizagem dos alunos, vistos como dois momentos distintos. No estudo de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essa questão também é debatida: “Todas as ações e ocorrências em uma escola têm caráter eminentemente pedagógico. As escolas são, pois, ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas” (p. 414).

A AP Clarice apontou que a parceria do diretor e do vice-diretor é importante, mas é na figura do AP que o professor busca o apoio pedagógico e se sente assessorado nas ações com os alunos:

[...] o professor faz essa relação, pensando ‘o assistente pedagógico está ali para me ajudar pedagogicamente’ (...) e isso acontece por mais que o diretor e o vice estejam envolvidos. Mas é a AP que o professor vai procurar sempre quando tem uma dúvida pedagógica, é a AP que sempre vai validar as ações propostas pela Direção ou Vice direção.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230) afirmam que compete ao coordenador pedagógico, “em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela”, processo esse que deve estar centrado na escola. Para as gestoras, o papel da Assistente Pedagógica está em possibilitar um trabalho coletivo na busca da superação das dificuldades educativas. A fala de Alice expressou também a percepção coletiva:

Eu acho que um bom AP é aquele que se propõe a construir um trabalho de reflexão com seu grupo, articulando a política pública estabelecida pela SE com o trabalho diário dos professores; ele não pode ser autoritário ou fechado, tem que ser presente, construir vínculos e levar os professores a qualificar seu trabalho constantemente.

Em sua fala, a Assistente Pedagógica Raquel apontou a importância do olhar cuidadoso sobre as situações-problemas:

O AP tem que ter um olhar sensível, pois lida com pessoas que têm histórias, vivências, então a gente tem que ter este olhar de sensibilidade [...]; se a pessoa não está bem naquele dia, o AP tem que ter compreensão para tentar intervir e fazer o melhor para os alunos; tem que garantir que o trabalho flua.

b. Percepções de gestores escolares sobre a formação continuada

Como se disse anteriormente, na rede de educação de Santo André a equipe de gestão das unidades escolares no período de 2013 a 2016 foi constituída por profissionais diretamente responsáveis pela formação continuada dos professores em suas unidades, com o objetivo de discutir as práticas pedagógicas e articular problemas do cotidiano com as fundamentações teóricas da área.

Segundo Imbernón (2010), os últimos 16 anos de formação continuada de professores têm apresentado “um retrocesso ou na melhor hipótese um estancamento do processo” (p. 7). Em outros termos, diretrizes de políticas de formação continuada nem sempre se pautam por reflexões em torno das práticas profissionais, pois consideram, via de regra, professores e gestores como receptores de conhecimentos, participantes de programas e /ou cursos padronizados, ministrados por especialistas externos às redes e sistemas de ensino (MARTINS, 2008).

Porém, as falas de algumas das gestoras indicaram que sua formação acadêmica e trajetória profissional propiciaram o conhecimento necessário para repertoriá-las no processo formativo em suas unidades. Ana Maria expressou as percepções do grupo:

Em muitos anos da minha vida profissional você acaba utilizando aquilo que você já viveu, né? Nesta rede o trabalho coletivo garante que você consiga ser uma pessoa diferente sempre com foco na aprendizagem. Mas eu me vejo também diante de algumas situações com humildade para aprender, porque também tem uma troca [...] minha história de professora, minha vida acadêmica é agora [...] eu estou aprendendo muito, por que tem profissionais que te surpreendem muito positivamente.

A fala de Ana Maria encontra ressonância no pensamento de Tardif (2014), pois, para o autor, os saberes experienciais nascem da prática cotidiana:

[...]o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação, nem dos currículos. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (p.49)

Para a AP Clarice, seu papel de formadora também se insere em processo de aprendizagem construída na prática:

Quando chegamos ao ponto que achamos que sabemos tudo, nosso trabalho começa a cair. Você deve estar ali em posição de troca; toda experiência que você

tem de estrada, te dá um pouco mais de segurança, mas o conhecimento tem que ser gerado na sua prática, não dá para ninguém falar 'eu já sei tudo' [...] isso não existe, a gente tem que se reciclar, se atualizar.

A fala da AP encontra ressonância nas palavras de Tardif (2014), para quem os saberes nos quais estão baseadas as relações de ensino carregam um “sincretismo” (p.64), vinculado a uma coerência pragmática e biográfica. De acordo com seus estudos, um professor utiliza várias concepções para estruturar sua prática, mobilizando seus saberes “[...]em função, ao mesmo tempo de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (p.65).

Porém, para duas diretoras a percepção de suas funções como formadoras de professores não emergiu de maneira tranquila, pois apontaram que não se sentiam preparadas para formar professores. Lygia afirmou enfaticamente que não se sente “preparada para formar professores. Eu aprendo muito com meus pares, eu aprendo muito com a setorial, mas para formar ainda falta muito!”. Eva complementou: “É muito difícil dizer que estou preparada (...) eu acho que não posso dizer que estou preparada, eu não estou”.

Para estas diretoras, as trocas de experiências e os problemas enfrentados nas unidades escolares, debatidos no processo das reuniões setoriais organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, não se configuraram como formação. Pode-se inferir que as profissionais introjetaram noções que aliam a concepção de formação ao domínio de conhecimentos teóricos transmitidos em cursos, muitas vezes distantes dos desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar.

Contudo, ao longo do Grupo Operativo, as ponderações gerais se referiam a um “modelo” de gestor como intelectual engajado em processos formativos que possibilitem a formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade social. No que se refere ao processo formativo ofertado pela SE, ressaltaram a importância dos

encontros quinzenais, setoriais e de APs com a equipe de CSEs, apontando estes encontros como momentos enriquecedores em suas práticas e como espaço de formação para discutir situações didáticas. A AP Raquel afirmou:

Eu acho que as discussões trazidas na nossa reunião setorial e no encontro de APs nos fortalecem para que possamos ser formadores; é neste espaço que consigo expor minhas dúvidas, sentimentos, angústias e medos; é neles que me sinto ouvida e respeitada; às vezes eu tenho a sensação que quanto mais a gente discute, menos eu sei e fico pensando (...) eu preciso buscar mais (...) em cada reunião me acende uma luzinha (...) eu tenho que estudar mais.

Os questionamentos possibilitaram ampliar a compreensão sobre o papel de cada profissional no processo de formadoras de professores, embora expressões e atitudes de desconforto, angústia e ansiedade tivessem emergido. A AP Cora também relatou que o percurso de um formador é de ser sempre um aprendiz:

Eu acho difícil dizer que, enquanto AP, me sinto preparada para ser formadora, mas eu tenho segurança de dizer que eu me sinto muito mais preparada do que quando eu cheguei. Nas primeiras formações de APs eu olhava para o lado e pensava, 'Meu Deus! Eu não vou dar conta'; então eu me sentia muito insegura, com medo de não dar conta mesmo. Eu me sinto hoje muito mais segura do que eu me sentia há três meses. Acho que o meu percurso, a minha história, ainda é pequena perto da experiência da maioria das pessoas. Eu aprendi não só nas escolas, mas aqui nas reuniões do setor, nas ajudas e trocas que a gente tem quando pede socorro para as colegas.

A responsabilidade de formar professores foi um desafio grande assumido pelas equipes e Alice apontou os conflitos:

[...] com certeza você será questionado, nem sempre é confortável esse papel, pois, muitas vezes, o professor vê como se fosse um enfrentamento; precisamos mostrar que não viemos para isso, mas para refletir e trocar ações que qualifiquem o trabalho com os alunos e melhore sempre o atendimento do serviço público.

Na percepção da diretora, o papel de formadora, muitas vezes, passa por enfrentamentos e essas situações devem ser cuidadas e esclarecidas com os grupos de professores, pois a reflexão e a troca poderão trazer aprimoramentos pedagógicos para os envolvidos, ajudando a gerar novas formas de superação dos desafios do trabalho docente. De acordo com Imbernón (2009a), um assessor de formação, deveria intervir a partir das demandas, tendo como foco auxiliar os professores nas dificuldades diárias da profissão docente, ou seja:

O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica, são importantes características da assessoria educacional. (p. 89)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo de campo foi realizado com um grupo de gestoras de um setor de escolas do município de Santo André, cidade da região metropolitana de São Paulo, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2016, que detinham funções diferentes (diretores, vice-diretores e assistentes pedagógicas), todas responsáveis pelo planejamento e implementação de atividades de formação continuada em suas escolas. No que tange à metodologia utilizada no trabalho - embasada em Pichon-Rivière (1988 e 1991) – vale ressaltar que possibilitou a emergência de sentimentos e expressões que

usualmente, não viriam à tona em outras situações interativas no processo formativo ofertado pela SE.

No Grupo Operativo, o vínculo entre as participantes foi consolidado, tendo em vista que já pertenciam ao setor 4 de EMEIEF, embora o processo vivenciado na dinâmica do grupo tenha se caracterizado por momentos de contradições. Contudo, a liberdade de ideias, opiniões e conhecimentos foi um ponto garantido para discutir a concepção que orientou o processo de formação continuada no município de Santo André. Por meio das falas, e na percepção das participantes, foi possível identificar pontos relevantes destacados nas funções dos gestores municipais, assim como fragilidades e possibilidades para aprimorar seu papel, e em que medida buscaram caminhos para sua própria formação.

Conforme aponta Martins (2008), em estudos qualitativos que envolvem interações entre pesquisadores e pesquisados, sempre é possível verificar dinâmicas de aceitação, dissimulação e/ou alguma resistência diante das atividades propostas, sobretudo quando os atores escolares se defrontam com a necessidade de discutir divergências, limites, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas. Esses elementos puderam ser identificados em parte das falas das gestoras.

Primeiramente, demonstraram necessidade de ter clareza sobre os objetivos da política educacional de Santo André e assinalaram a necessidade de articular ações administrativas e pedagógicas, assim como conhecer a comunidade. Questões em torno das interações no âmbito escolar foram destacadas nas falas, tais como a mediação de conflitos, a construção de vínculos e a imparcialidade na solução de problemas, pois acreditam que um gestor deve ser uma pessoa acessível e imparcial.

Para o grupo, um bom gestor deve ter liderança, ser seguro em suas ações e decisões - sempre com foco na aprendizagem do aluno - garantindo um trabalho responsável na gestão de pessoas com vistas na qualidade social da educação e na gestão democrá-

tica. Infere-se – por meio das falas - que o trabalho do gestor deve abarcar aspectos relativos ao conhecimento teórico e às práticas pedagógicas. Vale destacar as principais expressões emergentes classificadas em três grupos de respostas:

- Um grupo de gestoras revelou sentir-se preparado, tendo em vista terem se formado ao longo de suas vivências profissionais e com trocas efetivadas no relacionamento com os professores em suas escolas;
- O segundo grupo afirmou que se formaram nas Reuniões Setoriais e nas Reuniões de AP coordenadas pela Coordenadora de Serviço Educacional, o que lhes preparou para formar professores da rede municipal, em serviço;
- O terceiro grupo de gestoras assinalou que não se consideravam formadoras de professores, pois não percebiam que a troca entre os pares poderia ser considerada como formação.

As falas também apontaram pontos importantes de dificuldades em suas rotinas:

- Elas não conseguem organizar o tempo de estudo dentro da rotina de trabalho e familiar;
- O acesso aos livros científicos da área era inviável devido ao seu custo.

Finalizando, ao se analisar as falas das gestoras no encontro do Grupo Operativo, foi possível observar que a maioria das participantes se vê como formadora de professoras e se responsabiliza por essa ação, compreende a importância de seu papel formativo no processo ensino-aprendizagem e acredita que o fortalecimento das suas ações ocorreu nos encontros de formação oferecidos pela SE e coordenados pela CSE do setor. Neste sentido, as expressões corroboram o pensamento de Imbernón (2009b), quando este autor aponta que:

A mudança no futuro da formação permanente [...] deve ser aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o 'eu' pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão dos outros. (p. 74)

O Grupo Operativo – considerado estratégia metodológica de ação formativa no âmbito de uma política pública de educação municipal – possibilitou o compartilhamento de experiências e a construção de sentido ao trabalho dos gestores, ao ultrapassar o tradicional modelo de reunião técnicas usualmente implementadas por secretarias de educação.

Contudo, é necessário maior investimento na formação continuada dos profissionais da rede e das próprias equipes do órgão central – neste caso, da Coordenadoria de Serviço Educacional - para aprofundar seus conhecimentos permitindo-lhes analisar as situações vivenciadas pelas gestoras com vistas a auxiliar na construção de caminhos e mediação dos impasses.

Diante da argumentação das gestoras que apontam a Coordenadoria de Serviço Educacional como interlocutora relevante no trabalho cotidiano, faz-se necessário que a SE cumpra as atribuições instituídas legalmente para este órgão, na Portaria nº 583.08/06, item 11: subsidiar as equipes de gestão para atender necessidades identificadas nas unidades escolares. Nessa direção, há necessidade de consolidação de espaços de leituras e estudos nas escolas, com o assessoramento dos órgãos centrais para a organização de encontros sistemáticos e a garantia de aquisição de livros para as escolas, com acervo atualizado e de fácil acesso.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Alice B. I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Revista Psicólogo informação*, ano 14. N. 14 jan. / dez 2010. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/.../2334>.>. Acesso em: 07. Set. 2015.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Institui as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05. Set. 2015.
- FRANCO, Maria L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, nº 37, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 17. Set. 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional*. São Paulo: Cortez, 2009a.
- _____. *Formação Permanente do Professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009b.
- _____. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.
- LIBÂNEO, José C., OLIVEIRA, João F. e TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARTINS, Ângela M. *A constituição de trajetórias profissionais: possíveis contribuições ao debate sobre o trabalho docente*. Madrid: Revista da ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO AMERICANOS/OEI, n. 46/9, set. 2008, p. 1-14.
- _____. *Possibilidades e estratégias de formação em mestrados profissionais no campo da educação: dilemas e desafios*. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. XII. 2015. Curitiba: 42731-42750. Disponível em: <[file:///C:/Users/asus/Downloads/download%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/download%20(2).pdf)> Acesso em: 26 de out. de 2016.
- NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- PLACCO, Vera M. de S., ALMEIDA, Laurinda de A. e SOUZA, Vera L. T. *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções,*

- ensões e contradições. Estudos & Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita, p. 227 a 287. 2011. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>> Acesso em 05 de mar. De 2017.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *O processo grupal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. *Revista Estação Gente: Educação Inclusiva*. Caderno de formação. V.1 Santo André/SE: 1999.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. *Revista Estação Gente: Educação Inclusiva*. Caderno de formação. V.1 Santo André/SE: 2000.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. *Revista A Rede em Roda: A formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André*. Santo André/SE: 2015.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo. *Anuário de Santo André 2014*. Ano Base 2013. Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos/DISE. Santo André: 2014. Disponível em: < http://www2.santoandre.sp.gov.br/imagens/docsportal/Anu%C3%Alrio_de_Santo_Andr%C3%A9_2014.pdf>. Acesso em: 18. Jan. 2016.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VISCA, Jorge. *Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes Médica



GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tânia Maranesi
Laurinda Ramalho de Almeida

INTRODUÇÃO

O trabalho da equipe gestora tem sido alvo de discussões, principalmente atribuindo à sua liderança a responsabilização pelos resultados que as Instituições escolares apresentam, tanto nas avaliações externas, como na cobrança para o atendimento das demandas atuais da sociedade. No entanto, apesar de tais discussões enfatizarem a importância de práticas que envolvam os diferentes membros da equipe nas decisões, a responsabilidade direta sobre elas, ainda pertence ao diretor, que responde pelos expedientes da organização escolar. Ao diretor também cabe a articulação para o envolvimento de todos no trabalho realizado na escola, segundo propostas de gestão democrática, exaradas nos documentos legais.

Lück (2009) reforça a importância de a equipe gestora conhecer os desafios que se apresentam na escola, pois essa compreensão é um dos requisitos para o enfrentamento da crise da sociedade contemporânea, inclusive o que possibilita o exercício de uma boa gestão. Quanto ao papel do diretor, a autora menciona que “[...] é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento do ambiente educacional [...]” (p. 17).

Desnecessário salientar que as informações e os estudos científicos se expandem de maneira rápida e dinâmica, porém igualmente se expande a desumanização em uma sociedade plena de contradições, cuja complexidade requer, da parte da gestão, maior preparo para o acolhimento dos novos modelos societários. Esse cenário leva à necessidade de a equipe gestora, e principalmente o diretor, refletir, questionar e intervir a partir da compreensão do ser humano na contemporaneidade. Paulo Freire nos responde que:

[...] quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um 'não eu' se reconhece como 'si própria'. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (1999, p.20)

Freire (1999) nos remete a pensar o ser humano como pessoa que intervém, pensa, constata, compara e participa. Um ser com vontade própria, o qual reconhece que as relações verticalizadas com o Outro não são favorecedoras da pertença do indivíduo a grupos, nem a se envolver em práticas colaborativas. Isso nos faz refletir sobre o cotidiano escolar e atentar às mudanças, porém na busca de perspectivas e de espaços mais solidários e democráticos, o que não decorre de discursos, mas de ações que derivem de uma escuta ativa, respeitosa, interessada em compreender o Outro. Concordamos com o autor que: “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (1999, p.154).

Entendemos que o diálogo é a chave para a construção do coletivo, processo no qual cada um tem a oportunidade de vivenciar diferentes papéis e perceber suas posições, ora iguais, ora diferentes dos demais. Esse movimento dialético que dá voz e permite a interlocução, torna-se um ponto de partida propulsor de reflexões, sobre as relações com o Outro. É através do diálogo que se desenvolve a autonomia, essa considerada por Freire (1990), um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros.

Essa compreensão nos permite assumir que não se pode analisar as atividades e ocorrências escolares de forma isolada, pois essas estão inter-relacionadas. Libâneo (2013), afirma que tal análise deve considerar o contexto em seus múltiplos aspectos, buscando detectar as características dominantes e as relações que se estabelecem em cada momento, não com uma visão ingênua, mas com um olhar que possibilite ir para além das aparências. Nesse caso, torna-se necessária “[...] a qualificação teórica de seus integrantes, de modo que sejam capacitados a fazer a análise da prática, e com isso, aprender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho” (LIBÂNEO, 2013, p. 19).

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

GESTÃO ESCOLAR E SUAS CONCEPÇÕES

Os estudos sobre a gestão escolar têm proposto diferentes conceitos sobre os processos de organização e gestão escolar. Nossa escolha recaiu sobre os apresentados por Libâneo (2013) o qual aponta a existência de quatro concepções: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrática-participativa. O quadro que segue registra tais concepções:

Quadro 01 - Concepções de Organização e Gestão Escolar

Concepção	Características
Técnico-científica	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na administração regulada. • Formas de comunicação verticalizadas. • Prioriza regras e procedimentos administrativos, visando à racionalização e à eficiência dos serviços escolares. • Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar. • Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas. • Prescrição detalhada de funções e tarefas. • Poder centralizado no Diretor. • Relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que os outros. • Ênfase no controle e na regulação dos processos administrativos. • Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.
Autogestionária	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de direção centralizada. • Recusa das normas e sistemas de controle, com foco na responsabilidade coletiva. • Ênfase na participação direta de todos os membros da instituição. • Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas. • Prioriza a responsabilidade coletiva, valorizando os elementos instituintes como a capacidade de criar e instituir normas e procedimentos; decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões.
Interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> • Foco prioritário na análise de processo de organização e gestão, nos significados subjetivos, nas intenções e interações entre as pessoas. • Ênfase nos elementos subjetivos e na interação social das pessoas: aceitação de que a Escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, e não uma estrutura dada e objetiva. • Ênfase mais na ação do caráter humano, secundariza o caráter formal e estrutural normativo. • Prioriza os valores e as práticas compartilhadas: privilegia a ação organizadora e não o ato de organizar.

Democrática-Participativa	<ul style="list-style-type: none">• Foco na interação entre o Diretor e os membros da comunidade escolar e na busca do objetivo comum.• Relações estabelecidas por meio do diálogo.• Práticas colaborativas.• Ênfase no acompanhamento e na implementação das decisões com objetivos comuns assumidos por todos.• Prioriza o trabalho coletivo e participativo.• Tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual.• Definição explícita, pela equipe gestora, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da Escola.• Articulação entre a atividade da direção e a iniciativa e participação das pessoas que se relacionam com ela.• Busca de objetividade no trato das questões de Organização e Gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos culturais.• Acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações e tomada de decisões.• Ênfase tanto nas tarefas como nas relações interpessoais.
----------------------------------	---

Fonte: Libâneo (2013) organização das autoras.

CONTRIBUIÇÕES DE WALLON PARA A COMPREENSÃO DA ÁREA DE ATUAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR

Embora não tenhamos o objetivo de aprofundar a discussão sobre a contribuição de Wallon para a temática estudada, julgamos oportuna uma breve incursão nas possibilidades do uso dos conceitos desse autor para observar as questões levantadas pela pesquisa de Maranesi (2017), da qual um recorte será apresentado nesse capítulo.

Wallon “postula a unidade organismo-meio da qual resulta a integração dos conjuntos funcionais: motor, afetivo, cognitivo, pessoa, os quais formam o psiquismo humano” (ALMEIDA; MAHONEY, 2011, p.101). Os conjuntos funcionais são integrados e complementares um do outro, divisíveis somente como artifício de compreensão. Mahoney (2009) esclarece bem essa integração:

o motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva do outro. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonância motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY, 2009, p. 15)

Ora, se “qualquer atividade humana interfere nos conjuntos motor, afetivo, cognitivo, pessoa” é lícito afirmar que as ações da equipe gestora, tanto quando se trata das relações entre os próprios integrantes da equipe como as ações desencadeadas por ela e direcionadas aos professores, afetam a todos; as ações interferem no comportamento, individual e coletivo, do grupo.

Cabe lembrar ainda que, com relação ao conjunto afetivo Mahoney e Almeida (2005) esclarecem: “[...] afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. [...]” (2005, p.19).

É imprescindível discutirmos o papel do Outro nos grupos que se formam na escola e que influenciam a constituição da pessoa. Tanto o diretor como o coordenador exerce a função de articular, formar e transformar. Contudo, ao exercerem sua influência, também são influenciados pelo meio e pelos Outros que fazem parte do ambiente. O trabalho desses profissionais possui um caráter simbólico e coletivo, pois é nele que se constitui o sentimento de valorização que cada um atribui a si mesmo (ALMEIDA, 2012).

Daí a importância de se estudarem as relações dos integrantes da equipe escolar entre si e destes com os professores, estas norteadas por concepções.

A ESTRUTURA DO ESTUDO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Partimos da compreensão de que:

As concepções são encaradas como um substracto conceptual que desempenha um papel determinante no pensamento e na ação [...] constituem formas de ver o mundo e de pensar [...]. Afinal, de onde vêm as concepções? Não será da experiência, ou seja, em última análise das práticas? A ideia de que a relação entre concepções e práticas é muito mais uma relação dialética do que uma relação de causa e efeito começa a ganhar cada vez mais força. (PONTE, 1994, p. 86 e 90)

A partir desse entendimento, Maranesi (2017) propôs como objetivo de sua pesquisa compreender, a partir do discurso dos participantes da pesquisa, como se dão as relações entre os integrantes da equipe escolar, entre si, e destes com os professores, identificando as concepções que norteiam suas ações.

Foram selecionadas duas escolas da Rede Municipal de São Paulo, a partir dos seguintes critérios: a organização das escolas em dois turnos diurnos e a receptividade e adesão da equipe gestora em participar da pesquisa. Ambas as unidades ofertam ensino fundamental I e II, e são pertencentes à mesma Diretoria Regional de Ensino, localizada em uma região considerada de alta vulnerabilidade. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados levando-se em consideração o objeto de estudo focado no trabalho pedagógico, envolvendo a equipe gestora e os professores. Sendo assim, foram selecionados representantes, um de cada cargo e/ou função, ficando o grupo de pesquisados com a seguinte composição: um diretor, um assistente, um coordenador e um professor, representando

cada uma das escolas e perfazendo o total de oito sujeitos que se disponibilizaram a participar do estudo.

No presente capítulo destacaremos somente a análise e discussão realizada a partir do depoimento de um dos diretores citados.

TÉCNICA: O INCIDENTE CRÍTICO

O percurso teórico metodológico enquadra-se em uma abordagem qualitativa. A técnica para coleta dos dados foi o Incidente Crítico, conforme proposta de Almeida (2009) inspirada em Estrela e Estrela (1994) e em Loffredi e Silva (1981). Almeida (2009) apresenta a técnica como uma alternativa para pesquisas que pretendem investigar os sentimentos, as emoções, as concepções e as representações. Apesar de a autora destacar duas modalidades de Incidentes Críticos, optamos pelo procedimento denominado como descrição de uma situação:

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

Apresentado o Incidente Crítico, o sujeito da pesquisa é “convidado a refletir sobre o que aconteceu com o outro, colocando-se no lugar do outro” promovendo, assim, o envolvimento do participante, como enfatiza Almeida (2009). Então, baseando-se em situações que podem ocorrer hipoteticamente nas escolas, foram formulados dois Incidentes, analisados, por escrito, por oito membros da escola, sendo dois diretores, dois assistentes de diretor de escola, dois coordenadores pedagógicos e dois professores, das duas escolas municipais. Como posto anteriormente, para esse trabalho serão considerados os incidentes apenas sob a perspectiva do diretor.

As concepções já apresentadas (LIBÂNEO, 2013) serão a base para a primeira etapa da análise. Seguem os incidentes propostos ao diretor para sua apreciação.

Incidente Crítico 1: As provas unificadas.

A equipe gestora havia planejado com antecedência a realização das avaliações unificadas, listando as atividades que deveriam ser executadas e dividindo as responsabilidades, tais como quem faria a coordenação, a reprodução do material em número suficiente para os alunos do turno, entre outras.

No dia da realização das provas unificadas, uma das coordenadoras teve um problema sério na família e faltou. A aplicação das avaliações pela manhã transcorreu com a normalidade esperada. No turno da tarde, como a coordenadora não estava presente, a equipe da manhã prontamente prontificou-se a ajudar; e sem ter conhecimento dos combinados da equipe da tarde (um dos quais, que as provas seriam realizadas nas últimas aulas e não nas primeiras como havia ocorrido pela manhã), pôs-se a designar outros professores para a aplicação. Essa situação causou um alvoroço na escola toda e estresse na diretora quando tomou conhecimento da situação.

Três questões foram apresentadas aos sujeitos da pesquisa: Se você fosse a diretora, qual seria o seu procedimento? Se você fosse a coordenadora que faltou, o que faria? Se você fosse uma das professoras do período da tarde que foi convocada às pressas para aplicar as provas, qual seria sua reação?

Incidente Crítico 2: A inadequação de espaços para formação.

Mariana, coordenadora Pedagógica de uma Escola Municipal da Prefeitura de São Paulo, estava muito incomodada com a falta de espaços adequados para realização das formações no horário coletivo. Certo dia preparou um encontro a ser realizado na sala de informática, que tinha mais espaço e parecia mais acolhedora podendo atender a todos de maneira mais confortável. Os docentes estavam reunidos na sala de

professores, alguns por terem terminado o turno e faziam um lanche rápido; e outros que iriam iniciar sua jornada de trabalho e organizavam o material. A sala estava cheia, entre diários, livros, trabalhos de alunos, bolsas e cadernos. Os professores, mesmo mal acomodados, assistiam a um vídeo na velha televisão que ficava no local. Todos os docentes estavam muito entretidos quando a coordenadora os chamou para participarem da formação na sala de informática; somente quatro dos 12 professores atenderam à solicitação, os demais professores que deveriam participar da formação continuaram assistindo um vídeo. A coordenadora ficou indignada e voltou para solicitar aos outros professores que comparecessem à sala de informática, os professores não compareceram e, por isso, a coordenadora registrou ausência. No entanto, os professores, ao tomarem ciência da falta, ficaram indignados, cobrando uma postura do diretor sobre o caso.

Duas questões foram colocadas aos participantes da pesquisa: Se você fosse o diretor, qual seria o seu procedimento? Se você fosse Mariana, como procederia antes e depois do incidente ocorrido?

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DEPOIMENTOS DO DIRETOR

Como já referido, a primeira etapa da análise consistiu no cruzamento do depoimento do diretor e as concepções subjacentes, o que segue registrado nos quadros II e III.

Quadro II – Depoimento do diretor sobre o incidente das provas unificadas:

DEPOIMENTO	
Diretor	<p>Se eu fosse a diretora, teria deixado todo o plano de aplicação das provas por escrito para os dois turnos, assim, se surgisse qualquer eventualidade como a falta de um dos responsáveis, bastaria ler e proceder de acordo com o cronograma e os horários estabelecidos para a aplicação das provas. Não ficaria estressada, pois se não houve planejamento por escrito, ninguém é culpado, só a própria equipe que deve planejar os próximos eventos. Eu no lugar da coordenadora que faltou, teria deixado o cronograma das atividades por escrito, ou ligado para deixar o recado para um professor, assistente técnico ou assistente de direção, se possível. Ao saber do ocorrido, teria sentido a necessidade do planejamento escrito. Se fosse uma das professoras do período da tarde, que foi convocada às pressas para aplicação das provas, pensaria que foi uma emergência e era necessário realizar esse trabalho para cumprir o que fora programado, mesmo sem a presença da coordenadora.</p>
CRUZAMENTO DO DEPOIMENTO COM AS CONCEPÇÕES	
Diretor como Diretor Concepção: Técnico-científica	<p>Comunicação de forma verticalizada; prescrição detalhada de funções e tarefas; e maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas. “teria deixado todo o plano de aplicação das provas por escrito”.</p>
Diretor como Coordenadora Concepção: Técnico-Científica	<p>Prescrição detalhada de funções e tarefas “teria deixado o cronograma das atividades por escrito”.</p>
Diretor como Professor Concepção: Técnico-Científica	<p>Relação de subordinação; e execução de tarefas. “realizaria este trabalho para cumprir o programado”.</p>

Fonte: as autoras.

Quadro III – Depoimento do diretor sobre o incidente da inadequação dos espaços para reunião de formação:

DEPOIMENTO	
Diretor	<p>Se eu fosse o diretor, conversaria com o coordenador e com o grupo de professores, colocando a importância e a obrigatoriedade de atenderem o coordenador pedagógico e participarem da atividade da JEIF. Para a formação de professores não basta estar na escola, é preciso estar no local de formação, com o coordenador pedagógico que é o responsável desta tarefa e participa da mesma. Faria um paralelo com a situação de alunos que estão na sala de aula e não querem fazer a lição. Se eu fosse a coordenadora Mariana, antes do incidente teria conversado com o diretor e com os professores, explicando a necessidade de todo o grupo estar na formação. Posteriormente ao incidente, também notificaria o diretor do grupo que não foi à formação, mas teria informado aos professores que ficariam com faltas se não estivessem no local da formação e participando da mesma.</p>
CRUZAMENTO DO DEPOIMENTO COM AS CONCEPÇÕES	
Diretor no papel do Diretor Concepção: Técnico-Científica:	<p>Prescrição detalhada de funções e tarefas; maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas; e relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros. “colocaria a importância e a obrigatoriedade de atenderem ao coordenador pedagógico [...] não basta estar na escola, é preciso estar no local de formação, com o coordenador pedagógico que é o responsável por essa tarefa e participar da mesma.”</p>
Diretor como a Coordenadora Mariana Concepção: Técnico-Científica:	<p>Ênfase na administração regulada; formas de comunicação verticalizadas; prioriza regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização e eficiência dos serviços escolares. “antes do incidente: teria conversado [...] explicado a necessidade de todo o grupo estar em formação.” [...] “depois do incidente: notificaria o diretor sobre o ocorrido, mas teria informado aos professores que ficariam com faltas”.</p>

Fonte: as autoras.

APONTAMENTOS A PARTIR DAS RESPOSTAS AOS INCIDENTES CRÍTICOS

A análise preliminar das respostas aos Incidentes Críticos evidenciou que nenhuma das respostas dadas se encaixava na predominância da concepção autogestionária; acreditamos que tal fato se deva ao próprio sistema em que as escolas estão inseridas, com normas, regimentos e legislação normativa que regulamentam o currículo e sua organização, não abrindo espaço para abolir formas mais estruturadas da organização instituída, cabendo à equipe gestora, a responsabilidade e a tarefa de implementação das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

Vale ressaltar que é incumbência do diretor, em suas atribuições, a de assegurar o cumprimento das disposições legais, porém concomitantemente é colocado sob sua responsabilidade a coordenação da gestão da unidade educacional, “promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;” (Decreto 54.453/13 -SME). É nessa relação contraditória entre gestão participativa e gestão centralizadora que formata suas concepções.

Essa dualidade vivenciada pela equipe gestora e principalmente pelo diretor pode ser superada através de processos reflexivos para tomada de consciência sobre as concepções que norteiam suas ações, priorizando aquelas que promovam a participação de todos e a constituição de um coletivo.

Outra ressalva deve ser feita: Libâneo (2013) e Lück (2009) afirmam que nas organizações uma única concepção não é responsável por todas as ações; há predominância de uma delas, ou seja, um estilo mais dominante nas ações.

Foi o que fizemos: identificar em cada fala a concepção predominante, embora concordando com os autores Libâneo e Luck.

O INCIDENTE DAS PROVAS UNIFICADAS

Embora se pretenda que a escola seja um espaço em que propostas se realizem por meio da gestão participativa expressa nos documentos oficiais, em seu cotidiano, essas propostas não se efetivam. As pessoas que fazem parte do contexto escolar são constituídas de diversos saberes, valores e sentimentos, e embora fazendo parte do mesmo espaço, algumas têm interpretações e entendimentos diferentes dos outros e vivenciaram situações de relações, tanto autoritárias como democráticas.

É na escola que se dá o embate entre o legislado e o normatizado, e o sentido que se dá a eles poderá desencadear sentimentos que provocam tanto a aceitação e a compreensão, como a resistência e a indignação. É nesse contexto, com organização própria, que temos a alternância das sensações de bem-estar e mal-estar, a partir do convívio coletivo e individual:

[...] a escola não é como se gostaria que fosse e sim o resultado do embate entre cidadania e anomia, entre idealizações e concretude, entre necessidades sociais e interesses individuais, entre deveres e direitos, entre demandas exteriores. (LÜCK, 2009, p. 138)

A equipe gestora, em sua atuação, tem como uma de suas responsabilidades a mobilização de pessoas para realização de um trabalho coletivo, que favoreça o envolvimento de todos. A ação do diretor e dos membros de sua equipe podem proporcionar ações que instiguem a participação e influenciem os envolvidos nessa organização, a fim de alcançarem objetivos comuns, possibilitando a criação de vínculos e melhoria das relações interpessoais, e por consequência, o estabelecimento de diálogos que favoreçam a compreensão da realidade em busca de um trabalho coletivo de qualidade.

Em sua resposta, o diretor em todos os papéis nos quais se colocou reafirmou a concepção técnico-científica em suas ações, pois não considerava importante a fala do Outro, mas somente a execução de suas obrigações. Procurava justificar a sua ação afirmando a necessidade do cumprimento de tarefas, usava de instrumentos coercitivos para garantir a participação. O planejamento e o compartilhamento das ações ficavam estabelecidos somente entre os membros da gestão.

Ainda em seu discurso, o diretor ao mencionar que, no papel de diretor “*não ficaria estressada...*” demonstra na continuidade de sua fala sua reação de inconformidade, pois que ao mencionar: “*a equipe que deverá planejar os próximos eventos.*”, coloca-se de maneira superior aos outros descartando a participação do grupo, e definindo os papéis na distribuição de tarefas, não de forma compartilhada, mas prescritiva. Partindo desse ponto, retomamos em Mahoney e Almeida (2005) alguns conceitos sobre afetividade, fundamentadas em Wallon, que nos auxiliam a continuar a análise, não somente da concepção, mas que a partir dela, quais seriam as relações estabelecidas por meio dessas ações realizadas na organização do trabalho escolar.

Essas ações afetam tanto o diretor, como a equipe gestora e a comunidade escolar, desencadeando sentimentos que podem ser de tonalidades agradáveis ou desagradáveis e repercutem no ambiente e na cultura escolar.

As autoras ao esclarecer o funcionamento do psiquismo, apontam a integração dos conjuntos funcionais: afetivo, motor, cognitivo e pessoa. Especificamente a afetividade tem origem nas sensibilidades internas de interocepção (ligada às vísceras) e de propriocepção (ligados aos músculos) que são responsáveis pelas atividades generalizadas do organismo. Essas sensibilidades, junto com as respostas ou ações dos Outros a sua volta, vão provocando sentimentos e emoções cada vez mais específicos como: medo, raiva, ciúmes ou tristeza.

Então, apoiados nessa compreensão, ao analisar as respostas de como procederia o diretor em sua ação gestora, concordamos que elas podem desencadear sentimentos de variadas tonalidades, que nos permitem alguns questionamentos: sua ação poderia favorecer o diálogo e a participação efetiva dos envolvidos? Existiria a possibilidade de um trabalho colaborativo estabelecido por meio de relações de poder?

Russo, Sgró e Diaz (1999) ao citarem a dialogicidade de Paulo Freire nos respondem:

[...] Vamos nos deter especificamente na análise da relação dialógica, como proposta superadora de construção do mundo, que coloca o 'outro' e seu 'mundo de vida', sua vida cotidiana na categoria de interlocutor, pela posse de outros saberes que se atualizam no diálogo. A cultura popular como criação de todos os homens, que é ao mesmo tempo consumida e recriada pelos oprimidos, os coloca numa posição igualitária dentro do intercâmbio de valores e saberes no marco do mundo da vida, e é a partir daí que a educação torna-se dialógica. Em outras palavras pode-se dialogar e não monologar quando se conhece no interlocutor o outro que também é dono de uma concepção de mundo legítima. (1999, p.115-117)

Um diálogo não se realiza quando o discurso tem na sua base um monólogo, quando a participação do Outro é considerada uma ação impositiva somente para execução e cumprimento de tarefas, principalmente quando ocorrem por meio de relações de poder; ainda que o discurso se apresente democrático, a ação por si só denuncia o contrário.

O INCIDENTE DA INADEQUAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO

O diretor, ao propor reunir os professores junto com a coordenadora ressalta a importância de atendê-la, priorizando as relações

hierárquicas. O que é realizado por imposição poderá ocorrer de forma mecânica, “*porque tem que se cumprir*” e isso não garante um espaço formativo com a participação dos envolvidos. Ao utilizar a lei como pretensão de garantir a participação, o efeito poderá ser contrário, por não permitir pensar sobre a ação pedagógica, mas sim aceitar o que já está determinado. Tal fato poderia suscitar resistência e oposição indireta.

Nessa perspectiva, entendemos que as concepções com predominância técnico-científica não favoreceriam o diálogo, o envolvimento e a participação, principalmente dos professores, pois as relações estariam na base da subordinação para o cumprimento das tarefas. Segundo o diretor, quando as tarefas não fossem realizadas viriam sanções, e se resolveria o problema.

Como afirma Libâneo (2013, p. 118), “Não é preciso insistir que a prática da gestão e da direção participativas converge para a elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular e assunção de responsabilidades de forma cooperativa e solidária”. Além disso, as relações humanas produtivas e criativas são assentadas na busca de objetivos comuns, em que todos se sentem valorizados com sua participação:

[...]esse princípio indica a importância de relações interpessoais em função da qualidade do trabalho de cada educador, da valorização da experiência individual, do clima amistoso de trabalho. A equipe da escola precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações baseadas no diálogo e no consenso. Nas relações mútuas entre direção e professores, entre professoras e alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos, há que combinar exigência e respeito, severidade e tato humano. (LIBÂNEO, 2013, p. 122)

No discurso do diretor a concepção técnico-científica foi a predominante. O diretor se coloca no papel de dialogar, mas não

ouve ou escuta o Outro, novamente ao pensar em um diálogo o que sobressai é um monólogo. Recorremos ainda a Mahoney e Almeida (1999), para afirmar que a partir das ações da equipe gestora o grupo de professores certamente foi afetado, manifestando de forma explícita ou velada, sentimentos de tonalidades desagradáveis.

O diretor, na ânsia de mudar esse quadro, em seu discurso potencializa, mais ainda, esses sentimentos. Podemos inferir que ao ser tomado de sentimentos de nuances desagradáveis, o Outro terá dificuldades de estabelecer uma sinergia coletiva na realização das propostas de trabalho, uma vez que uns estabelecem os procedimentos e Outros se submetem a eles.

Ora, quando as relações são assimétricas, quando se dão entre sujeitos desiguais, o diálogo é um bom ponto de partida e um bom ponto de chegada para recuperar a igualdade. Nas relações face a face [...] a recuperação da democratização reside em estabelecer uma ação comunicacional que vise construir a identidade do oprimido e posicioná-lo na luta pela libertação. (RUSSO, SGRÓ e DIAZ, 1999, p.120-121)

Ao nosso ver, as relações estabelecidas não promoveriam a participação e o diálogo para realização do trabalho colaborativo na escola e tão pouco o estabelecimento da qualidade das relações e o envolvimento de todos, visto que ao considerar os Outros como “sujeitos desiguais”, a sensação de pertença fica comprometida para o alcance dos objetivos propostos por uma parte do grupo educacional envolvido, pior ainda, se o Outro está na situação de oprimido, irá buscar libertação por meio de resistência ou confrontos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos as concepções enunciadas por Libâneo (2013): a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a demo-

crático-participativa, evidenciamos que os depoimentos do diretor nos revelam uma postura de concepção técnico-científica da qual podemos inferir ações que disparam reações diversas nas pessoas. Esse ponto não foi objeto de análise nesse capítulo, mas a psicogenética walloniana afirma: “que toda atividade humana interfere nos conjuntos motor, afetivo, cognitivo, pessoa” (MAHONEY, 2009, p.15). Quando o Outro não é ouvido e suas relações com a gestão escolar são estabelecidas por meio de relações de poder, na qual sua opinião não é levada em conta na tomada de decisões, sendo estas centralizadas na pessoa do diretor, o diálogo e a participação no coletivo são prejudicados. No caso do Outro que sofre a influência de subordinação ao invés de participação Andreolla (1999) destaca que:

A subordinação ao opressor vem acompanhada de sentimentos profundos de inferioridade e autodepreciação, e a linguagem do oprimido traduz tais sentimentos como resposta fiel aos sentimentos e à linguagem de discriminação e desprezo do opressor [...]. (1999, p.74)

Podemos inferir, pelo depoimento do diretor, que as ações não determinam, mas disparam diversas reações nas pessoas, de agrado ou de desagrado.

Libâneo (2013) afirma que a gestão democrática seria a concepção que poderia favorecer o diálogo com a participação do Outro, seja na organização da instituição ou na mediação de conflitos. O autor destaca a importância dos pressupostos da gestão democrático-participativa que não exime os participantes de terem responsabilidades definidas, porém, compartilhadas. Essa gestão seria um dos caminhos para alcançar as finalidades propostas para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, e, ao mesmo tempo, a melhoria das relações. A participação tem implicações nos processos de organização e gestão, para que esses sejam viabilizados com procedimentos administrativos adequados, com acompanhamento, avaliação coletiva e cobrança mútua das responsabilidades:

[...] para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada é preciso a mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos. Portanto a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas, também, a gestão da participação em função dos objetivos da escola. A gestão da participação implica a existência de uma sólida estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisões formas de acompanhamento e de avaliação[...]. (LIBÂNEO, 2013, p. 91)

A participação, então, seria a chave para o trabalho coletivo participativo. Vale acrescentar não somente o investimento dessa participação, mas o que a antecede, que seria o investimento nas relações interpessoais promotoras do desenvolvimento, fundamentais para o estabelecimento de vínculos afetivos. Temos clareza de que não existem receitas para efetivação da gestão democrática no espaço escolar. Wallon (1998), Freire (1999) e Libâneo (2013) descortinam possibilidades para ampliar a compreensão dos indivíduos e das organizações escolares. Ajudam-nos, com essa compreensão, a favorecer o desenvolvimento de vínculos afetivos a serem cultivados na escola, a favor do coletivo. Os depoimentos do diretor levam-nos a insistir na necessidade de os atores sociais da escola repensarem suas práticas. Pela reflexão e tomada de consciência novas práticas poderiam ser gestadas e a partir delas, novas concepções constituídas.

Práticas participativas, de corresponsabilização, em um processo de gestão democrática, baseadas em princípios éticos e tendo como recurso o diálogo são fundamentais para se chegar à escola que desejamos e pela qual lutamos: uma escola na qual equipe gestora, professores, funcionários, alunos e pais tenham com ela uma relação de pertença, e trabalhem juntos por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O Incidente crítico na formação e pesquisa em ação. *Revista Educação e Linguagem*. V. 12; nº19; pp. 181-211; jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/EL/article/viewFile/820/888> . Acesso em: 23/03/2016.
- _____. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V.M.N. de S., ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). *O Coordenador pedagógico provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2ª ed., 2012. p. 81-102.
- ALMEIDA, Laurinda. Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. A Psicogenética Walloniana e sua Contribuição para a Educação. In: AZZI, Roberta Gurgel e GIANFALDONI, Monica Helena Tieppo Alves. (Org.). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011 (Série ABEP-formação.) – (Cap. 5), p. 101-127.
- _____. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2ª edição São Paulo: Loyola, 2010.
- ANDREOLA, Balduino Antônio, Interdisciplinaridade na obra de Freire: Uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, Danilo R. et all (Org.) *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999. p.113-137.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBANEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. rev. e ampl. - São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LÜCK, Heloisa Alves. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- _____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LÜDKE, Hemengarda Alves; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Revista Psicologia da Educação*, nº 20, pp.11-30. Ed. 1º semestre 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf> . Acesso em:
- MARANESI, Tânia. *Gestão escolar: concepções e sentimentos que se entrecruzam*. Dissertação 157 f. Programa de Mestrado Profissional em Educação-Formação de Formadores. Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

- PONTE, João Paulo da. O professor de matemática: um balanço de 10 anos de investigação. Quadrante: *Revista teórica e de investigação*, Lisboa, V.03, nº02, 1994
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Decreto n.º 54.453/13* – Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede Municipal de Ensino. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em junho/2018.
- RUSSO, Hugo A.; SGRÓ, Margarita; DÍAZ Andrea. Aprender a dizer sua palavra: do outro da razão á razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para a razão comunicacional. IN: STRECK, Danilo R. et all (Org.) *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999. p.113-137.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1998.

DIREÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A EQUIPE GESTORA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Ana Lucia Madsen Gomboeff
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

INTRODUÇÃO

Antes da entrada da classe trabalhadora na escola pública quem a frequentava eram os filhos das famílias abastadas. Neste contexto, a escola comprovava sua qualidade se atendesse aos interesses de seus frequentadores, transmitindo o conteúdo e preparando-os para assumir altos cargos na sociedade ou para passar no vestibular e ingressar no universo acadêmico. Já a gestão escolar, segundo Paro (2012), baseava-se nos princípios administrativos das empresas capitalistas, preocupando-se em promover a eficiência e a produtividade e sendo gerida de forma autoritária e hierárquica pelo diretor escolar que tudo decidia.

Somente na segunda metade do século XX, a classe trabalhadora começou a ter acesso à escola pública, contudo, a qualidade da educação ofertada aos seus novos frequentadores não era a mesma que era oferecida aos filhos dos ricos. (FERREIRA JR., 2010). Diante disso, autores situados no campo crítico enfatizam que não basta o acesso de todos à escola, mas também a democratização efetiva do saber e, principalmente, a produção de um conhecimento crítico em educação no Brasil. Tudo isso requer uma educação básica encarada como responsabilidade de todos e, conseqüentemente uma

gestão participativa que impõe ao diretor novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Esse novo perfil do diretor está voltado para competências relacionadas à “participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso” (LIBÂNEO, 2008, p.132).

Acreditamos que colocar em prática a gestão participativa não é uma tarefa simples e que isso exige que o trabalho da equipe gestora (direção escolar, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos) esteja articulado, o que pressupõe que esses profissionais trabalhem de forma colaborativa¹. Apostando nesta proposição, nossa dissertação: *Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica* adotou como objeto de estudo a atividade da equipe gestora e serviu de base para a escrita deste capítulo.

Esse objeto de estudo foi abordado com base nos trabalhos de Paro (1997, 2012) e Lück (2000; 2002; 2013) que tratam do compromisso político da escola e da gestão, uma vez que sem essa dimensão política, a crítica e a colaboração se esvaziam.

O objetivo geral da investigação foi apreender as significações de uma diretora sobre a atividade da equipe gestora a fim de compreender que elementos favorecem ou dificultam um trabalho colaborativo entre os membros dessa equipe. Os objetivos específicos consistiram em: a) apreender as mediações constitutivas das significações da diretora sobre o trabalho colaborativo da equipe gestora; e b) apreender que significações são atribuídas ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

1 Não utilizamos o termo cooperação e sim colaboração por entendermos, com base em Costa (2006), que na cooperação há ajuda mútua na execução das tarefas, embora suas finalidades, muitas vezes, não sejam fruto de negociação conjunta do grupo e na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando a atingir objetivos comuns negociados democraticamente por eles, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, a liderança compartilhada, a confiança mútua e a co-responsabilidade pela condução das ações.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa ancorou-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, também denominada Psicologia Histórico-Cultural ou, ainda, Psicologia Sócio-Histórico-Cultural, em particular os postulados por Vygotsky e seus seguidores e também contou com os estudos de Bock e Gonçalves (2009), Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) que trabalham com a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

Conforme Bock, Gonçalves e Furtado (2015), foi o Materialismo Histórico-Dialético que abriu caminho para Vygotsky, psicólogo russo, estudar os fenômenos psicológicos. Era necessário superar o liberalismo burguês e a ciência do século XIX que tratava os fenômenos psicológicos com simplismo e não apreendiam o humano concreto, ou seja, o humano para além das aparências.

Perante tal, Vygotsky, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), apoiados no Materialismo Histórico-Dialético, desenvolveram “uma nova psicologia” com um novo método dialético para apreender o humano em toda sua complexidade, ou seja, a Psicologia Sócio-Histórica que não aceitou a dicotomia subjetivo-objetivo.

A Psicologia Sócio-Histórica foi criada por superação, ou seja, sem a perspectiva de uma simples reforma do que havia antes e tampouco unindo partes das propostas psicológicas da época, mas sim mudando toda a estrutura teórico-metodológica referente ao modo de se compreender a produção do psiquismo humano. Referimo-nos a um movimento dialético de produção, ou seja, um movimento de apropriação e negação crítica, que gesta novas formas de pensar e compreender a realidade psíquica, que, mesmo carregando a produção anterior existente a transforma por superação.

Desse modo, a Psicologia Sócio-Histórica, segundo Bock, Gonçalves e Furtado (2015), radicalizou a importância do fenômeno social na constituição da subjetividade humana que não é naturalizada, ou seja, não existe a priori e não é passiva. A subjetividade humana tem a condição de se apropriar do social de forma única, individual e histórica ao mesmo tempo. Dessa forma, ela jamais poderá ser vista como um reflexo do social. É fundamental a compreensão de que ao mesmo tempo em que o homem objetiva sua subjetividade ele transforma a realidade e, neste movimento, se constitui historicamente. Tudo isso ocorre dentro de uma relação dialética na qual subjetividade e realidade se afetam e se constituem continuamente.

Para compreender o fenômeno em questão, no caso, a subjetividade humana, no que se refere às significações sobre o trabalho da equipe gestora, utilizamos algumas categorias metodológicas do Materialismo-Histórico-Dialético. De acordo com Bock, Gonçalves e Furtado (2015), tais categorias estão sempre imbricadas entre si e são construtos intelectivos cuja finalidade é favorecer a apreensão do movimento do fenômeno para que, neste processo, seja possível a apreensão de suas determinações e de sua essência. Desse maneira, as categorias utilizadas em nossa pesquisa foram: totalidade, contradição, historicidade, mediação, entre outras.

A categoria totalidade se refere e explicita que a realidade – no caso aquela em foco para análise- deve ser entendida como um todo estruturado e em constante desenvolvimento histórico (KOSIK, 2002). Sendo assim, nunca se refere à soma das partes, nem a algo fixo e imutável, mas à articulação das partes que estão sempre em constante movimento. Trata-se, portanto, de apreendermos a realidade estudada, no nosso caso as significações da diretora, como algo complexo e que se constitui num movimento dialético. Assim, é preciso compreender o objeto de estudo profundamente, “na particularidade que ele expressa, para que assim seja possibilitado o entendimento e a reflexão crítica acerca da totalidade que o cerca” (SANTOS, MIRANDA e MIRANDA, 2007, p. 5). Para tal

movimento analítico, torna-se necessário uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural, apesar de estarem imbricados dialeticamente um no outro, não se confundam, mas não sejam compreendidos isoladamente, (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Dessa forma, se parte e todo se constituem mutuamente, mas um não é o outro, ao realizarmos nossa análise, podemos partir das significações da diretora entendendo que elas contem e expressam elementos da totalidade em que se inserem (a escola com suas normas e leis, seus projetos, sua condição econômica, suas relações de poder, dentre outros aspectos), sem com isto negarmos a originalidade e a criatividade histórica do ser humano. Desse modo, percebemos que a partir das palavras com significado expressas pela diretora tivemos condições de nos apropriarmos de um conjunto de elementos e, a partir deles avançar na direção de uma compreensão das mediações constitutivas das significações sobre um trabalho colaborativo entre os membros dessa equipe de modo mais totalizante.

Como recurso para compreendermos e explicitarmos este movimento analítico, que, ao analisar as significações de uma diretora de escola, implicou analisar a subjetividade humana como única, singular e histórica de forma simultânea, foi essencial trazermos a noção de unidades de contrários. Esta noção reforça a ideia já anunciada de que o indivíduo é singular e social ao mesmo tempo e que suas significações, portanto, são sínteses do singular, do histórico e do social.

Bock (1999) esclarece que o Materialismo Histórico-Dialético se opõe à naturalização dos fenômenos sociais e humanos, pois acredita que todo fenômeno humano é social e todo fenômeno social não é natural e sim histórico e não pode ser compreendido senão em sua historicidade. Importante destacar que esta foi a orientação que nos sustentou para construirmos o movimento de apreensão das significações da diretora em foco.

Como a dialética parte da noção do movimento e de transformação dialética, sem dúvida utiliza a categoria historicidade do

fenômeno para compreender seu processo de constituição. Sendo assim, a categoria historicidade contribui para a compreensão do movimento dos fenômenos, ou seja, ajuda a compreender como algo passou a ser outro, esclarecem Aguiar e Ozella (2006).

Outra categoria essencial para que pudéssemos apreender as significações da diretora, foi a categoria mediação. Por meio dela torna-se possível a explicitação da relação dialética que articula o todo e as partes. A categoria mediação vem para explicitar a dialética organização dos elementos da unidade dos contrários e nos permite romper com as dicotomias, para compreendermos a relação de inclusão e exclusão vivida pelo sujeito e a realidade social. Ao nos referirmos a uma relação de mediação, ela não está sendo compreendida como uma relação de dois elementos que são unidos/ligados por uma ponte. Mediação é entendida como um tipo de relação que articula dialeticamente dois elementos, de modo a constituir esta relação, constituindo os elementos presentes. Nesta perspectiva, os contrários, neste caso, social e individual, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação (AGUIAR e OZELLA, 2013).

A partir dessas categorias, Vygotsky e seus colaboradores elaboraram três princípios teórico-metodológicos fundamentais para a Psicologia Sócio-Histórica que estão presentes em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa em questão: analisar processos e não objetos, explicação versus descrição e o problema do comportamento fossilizado. Para Vygotsky (2000), não devemos analisar o objeto de estudo como um componente estável e fixo e sim buscar compreender seu processo de desenvolvimento considerando seu processo histórico e para que isso ocorra apenas descrever não é suficiente já que o que se descreve são as manifestações externas.

Para compreender o fenômeno sob o ponto de vista de seu desenvolvimento, considerando seu movimento e suas contradições, estas entendidas como motores deste movimento, esclarece Vygotsky (2000), é preciso que este fenômeno seja explicado com

base na sua origem, ou seja, é necessário revelar a sua gênese que não se encontra na aparência.

Já o comportamento fossilizado diz respeito a “processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados” (VYGOTSKY, 2000, p.84), isto é, automatizados, mecânicos e sem sua aparência original. Em função disso, o psicólogo russo declara que é preciso estudar o processo de desenvolvimento do fenômeno, ou seja, as múltiplas determinações que afetaram e foram afetadas pelo fenômeno para entender porque ele se tornou fossilizado.

Podemos concluir que a Psicologia Sócio-Histórica expressa uma nova visão de ser humano e nega a dicotomia entre subjetividade e objetividade uma vez que assume o sujeito como um ser biológico, social e histórico ao mesmo tempo. Portanto, o ser humano passa a ser percebido como sujeito que, ao produzir a realidade social, é ao mesmo tempo produzido por ela numa relação dialética (SANTA e BARONI, 2014).

Essa visão de ser humano alicerçou a referida dissertação uma vez que buscamos atingir nosso objetivo de pesquisa tendo em mente que os sujeitos afetam a realidade ao mesmo tempo em que são afetados pelo meio social e histórico, incluindo aqui as condições objetivas de trabalho.

Além das categorias do Materialismo Histórico-Dialético supracitadas, utilizamos na nossa pesquisa também algumas categorias da Psicologia Sócio-Histórica criadas para analisar e interpretar o psíquico humano, tais como: atividade, sentido e significado e subjetividade .

Leontiev (1978), com base na abordagem marxista da natureza histórico-social do ser humano, estudou as conexões entre os processos internos da mente e a atividade humana. Segundo ele, a atividade só ocorre a partir de uma necessidade e é por meio da atividade que o ser humano e o mundo se constituem mutuamente. Essa atividade do ser humano é sempre significada uma vez que

as “experiências concretas, de atividade dos homens, implicam necessariamente a produção de ideias e representações sobre elas” (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2015, p. 49).

Nesta perspectiva, Aguiar (2001, p. 102) afirma que o ser humano “internaliza não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como um processo social que, como tal, é mediatizado semioticamente ao ser internalizado”. Ou seja, “é na e pela atividade que o homem transforma a natureza e, à medida que registra essa própria atividade internamente, vai constituindo sua subjetividade” (AGUIAR, 2012, p.31). Desse modo, entendemos que a subjetividade da entrevistada cumpre um papel mediador essencial para a realização da atividade de gestora, assim como, no processo constitutivo das significações sobre tal atividade.

A subjetividade humana, explicam Bock, Gonçalves e Furtado (2015), não possui qualquer atributo natural, pelo contrário, seu processo de constituição ocorre a partir da relação dialética do ser humano com outros seres humanos e com o mundo social e cultural à medida que o humano precisa garantir a sua subsistência, conforme dito anteriormente.

O ser humano vivencia, registra e comunica, por meio da linguagem, aquilo que viveu num determinado contexto social e cultural historicamente marcado, transformando não somente a realidade, que acaba sendo subjetivada, como a si próprio. Assim, a perspectiva sócio-histórica reconhece o papel ativo, consciente e único do sujeito na construção da realidade social e da sua subjetividade, que também é determinada pelas relações sociais e pela historicidade que tais relações carregam, constituindo, assim, a dialética subjetividade-objetividade. Sendo assim, para apreender as significações da diretora sobre a atividade da equipe gestora fez-se necessário compreender “a gênese da subjetividade, ou seja, o próprio processo de produção da subjetividade” (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2015, p. 158). Para isto, buscou-se apreender as mediações que constituem a subjetividade, processo este possível

pela apreensão das significações da participante da pesquisa sobre sua atividade.

Significações são entendidas como a articulação dialética dos sentidos e significados, um par dialético, ou seja, se constituem mutuamente, mas um elemento não é o outro.

Para Vygotsky (2001), os significados são produções histórico-culturais que permitem a comunicação por serem mais estáveis e, embora possam se modificar, são passíveis de serem dicionarizados. Já os sentidos são produções singulares, idiossincráticas e complexas, portanto, menos estáveis, ou seja, com processo de transformação mais dinâmico e fluído. Trata-se de uma leitura particular e única, embora constituída a partir dos significados históricos.

Assim sendo, o sujeito é afetado cotidianamente pelos significados historicamente instituídos e se apropria deles, muitas vezes, negando-os, com base em suas experiências, vivências e sentimentos. Esse processo gera a superação e, portanto, novos sentidos que são pessoais, apesar de, ao mesmo tempo, constituídos por múltiplas determinações. Isto posto, fica evidente que sentidos e significados compõem uma unidade de contrários. São diferentes um do outro, não se diluem, mas se constituem mutuamente.

Desse modo, esta dinâmica entre sentidos e significados expressa a síntese da objetividade/subjetividade e possibilita entender o movimento de subjetivação da realidade e, ao mesmo tempo, a objetivação do subjetivo, mediada pela linguagem. Por isso essa categoria foi fundamental para nosso estudo.

A PESQUISA

A pesquisa em pauta ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo que, voluntariamente, tornou-se, em 2015, campo de pesquisa e formação do Grupo de Pesquisa denominado Grupo Atividade Docente e Subjetividade (GADS), da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) coordenado pela Prof^a Dr^a Wanda Maria Junqueira Aguiar.

O grupo ancora-se na perspectiva sócio-histórica, entendida como capaz de orientá-lo no processo de compreensão da escola como fenômeno histórico-social, e em alguns pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) que prima pela organização de espaços de reflexão que promovam, entre educadores e pesquisadores, discussões e questionamentos referentes às suas necessidades e às necessidades da escola (ARANHA, 2015).

O GADS realizou quatro encontros nesta escola, em 2016, envolvendo a equipe gestora. Tais encontros, gravados e transcritos, promoveram diálogo, teoricamente fundamentado, para que os envolvidos avançassem no processo de entendimento crítico sobre seus modos de pensar, sentir e agir. Foi justamente a transcrição de um desses encontros que serviu de dado secundário para nossa pesquisa, prestando-se a guiar a elaboração das questões norteadoras utilizadas na primeira entrevista que fizemos com a assistente de direção desta escola que permaneceu na direção durante um ano. Na segunda entrevista, a entrevistada teve acesso à transcrição do primeiro momento de produção da informação e pôde complementar ou alterar suas falas transcritas. Além disso, a pesquisadora pôde também solicitar alguns esclarecimentos com base no seu objetivo de pesquisa. Deste modo, a produção das informações se deu por meio de entrevista recorrente.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O processo de análise e interpretação das informações da pesquisa em questão ocorreu por meio do procedimento denominado “Núcleos de Significação”, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006 e 2013) e também por Aguiar; Soares e Machado (2015). Tal proposta metodológica se presta a “instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade”. (AGUIAR, SOARES e MACHADO,

2015, p. 58), passando “da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (apud, 2015, p. 61).

Para realizar a análise da informação através do procedimento chamado Núcleo de Significação, seguimos as três etapas de construção do referido instrumento: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e depois dos núcleos de significação.

Dessa forma, inicialmente, realizamos várias leituras do material empírico para, assim, levantar os pré-indicadores, ou seja, selecionar trechos das transcrições que revelassem indícios da forma de pensar, sentir e agir da entrevistada, que, como sujeito “mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 61-62). Nesse movimento de busca da totalidade do sujeito, seguimos alguns critérios: convergência com os objetivos da pesquisa, recorrência e relevância dos assuntos.

Após a seleção dos pré-indicadores que ainda estão no plano do empírico, passamos para a segunda etapa do processo construtivo-interpretativo que corresponde à construção de indicadores. Para isso, foi preciso reler os pré-indicadores para articulá-los, considerando suas relações de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, de acordo com a proposta dos estudiosos (2015).

Desse modo, os pré-indicadores levantados na etapa anterior de análise foram articulados e sintetizados, possibilitando à pesquisadora a realização de um movimento analítico já com características interpretativas. Este momento de afastamento do nível empírico, não se caracteriza simplesmente pela junção de elementos dos pré-indicadores, mas pela produção de novas explicações oriundas da nova articulação. O que proporciona condições de fazer este movimento é justamente a análise e a interpretação das medições contidas nos pré-indicadores que, ao serem apreendidas e articuladas, produzem novas explicações.

A última etapa correspondeu à construção dos Núcleos de Significação que consistiu em novo movimento de aglutinação,

interpretação e nomeação realizado pela pesquisadora. Nesta fase, segundo o procedimento, o empírico deve ser superado, dado que os indicadores e seus respectivos conteúdos ao serem articulados de acordo com as relações de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição” devem apresentar novas articulações e explicações. A organização do Núcleo de Significação é o momento mais avançado da análise e interpretação. É o momento no qual trazemos as mediações sociais, culturais, econômicas para nos auxiliar a gerar inteligibilidade sobre os fatos. Trata-se do instante no qual a literatura própria da área vem nos auxiliar a explicitar as significações, sua gênese e constituição históricas. Importante também destacar que a nomeação do Núcleo de Significação é algo importante, pois deve expressar uma síntese dos conteúdos contidos.

Esta última etapa dividiu-se em dois momentos, respeitando novamente a proposta de Aguiar e Ozella (2013). Primeiro, a análise intranúcleo que desvendou a essência dos conteúdos de cada Núcleo de Significação. Depois, a articulação e a análise internúcleo que também se baseou nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contradição.

É importante destacar que, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), apesar do trabalho com os núcleos de significação ser realizado por etapas (levantamento de pré-indicadores, organização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação), esse processo não deve ser apreendido como uma etapa linear. Os autores (2015, p.63) explicam que o processo de apreensão das significações é sucessivamente assinalado por um “processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação”.

Dito isso, este processo resultou em três Núcleos de Significação:

1. Forte indício de trabalho colaborativo entre a equipe gestora e a presença do autoritarismo frente aos outros segmentos escolares: “joga uma lona, cada um puxa uma ponta e explode”;
2. Há apenas a intenção de trabalhar de forma colaborativa: “eles [professores] cobram participação (...) às vezes, a gente pára o que está fazendo, vai lá e participa”;
3. Os grandes dificultadores do trabalho colaborativo na escola: “é muito difícil, dentro da dinâmica da escola, sentar todos (...) as formações eram mais para CPs”.

No **primeiro Núcleo de Significação** apresentamos as significações que a entrevistada atribuiu aos momentos de reunião entre a equipe gestora e ao projeto político pedagógico - PPP.

Tomamos suas palavras com significado, considerando-as como algo que se constitui a partir de múltiplas mediações. Para isto, destacamos as institucionais, ou seja, aquelas mediações que, mesmo tendo a totalidade social como elemento constitutivo essencial, adquirem peculiaridades ao serem apropriadas e reconfiguradas pela realidade institucional, no caso a escola e os sujeitos que dela participam. Tais mediações são, portanto, gestadas no modo de funcionamento da escola, conforme podemos verificar:

03/08/17: **a gente tenta fazer** [a reunião de equipe] **sempre uma vez por semana.**

03/08/17: **a gente tenta fazer toda semana, só que é muito difícil. Se eu te falar que tem toda semana, é mentira, porque essa demanda da escola é muito grande** então, **às vezes, tem um atendimento, né, de emergência.** Nós tivemos aí, um tempo atrás, a questão, nesses quatro primeiros meses, **a gente não conseguiu sentar regradinho pra fazer essa reunião, porque teve problema de APM, de estatuto, de banco, cartório.**

Perante o trabalho burocrático a intenção da equipe gestora de reunir-se toda semana fica comprometida. Diante dessa realidade,

a diretora, apesar de reconhecer a importância da opinião de todos os membros da equipe gestora, revela que os assuntos relacionados à gestão da escola acabavam sendo tratados de forma corriqueira ora com um gestor ora com outro e não no tempo que deveriam:

03/08/17: as coisas, as mais importantes são sempre tratadas com todo mundo [a equipe gestora] e é bom escutar a opinião de todo mundo, mas a gente acaba fazendo uma coisa mais corriqueira. Então assim, quando eu estava como direção, eu não conseguia encontrar a Fulana [coordenadora] junto com a Fulana [coordenadora], não conseguia pegar o horário delas, mas conversava com a Fulana [coordenadora] de manhã, e, depois, com a Fulana [coordenadora], à tarde. As assistentes também, né, a que estava me substituindo e a da tarde, então assim, não conseguia, às vezes não batia horário porque uma tinha que ir para o banco, então, era tratado, só que não no tempo que é necessário. Por exemplo, em um dia fala com um, no outro dia fala com outro.

Entendemos que trocar comentários sobre o que está acontecendo na escola, tratar de problemas pontuais e até decidir sobre alguma questão rapidamente, faz parte do cotidiano dos gestores, porém, essas conversas breves não podem ser a tônica do contato entre eles.

Para assumirem definitivamente o papel de gestores que lhes cabe, precisam corresponsabilizarem-se pelos rumos do ensino oferecido na unidade e também definir estratégias para reunir toda comunidade escolar em torno da elaboração e da execução de objetivos educacionais comuns (LÜCK, FREITAS, GIRLING E KEITH, 2005), o que pressupõe ter um horário específico para sentar com calma, analisar os dados da escola, ler, estudar, discutir e empreender as iniciativas necessárias.

A entrevistada afirma que é importante que a equipe gestora se reúna para que seja garantida a organização da escola:

03/08/17: **sentar pra decidir as coisas juntos pra que seja falada a mesma língua.** Então assim, tem que ter, porque, **se não, fica assim, joga uma lona, cada um puxa uma ponta e explode,** né? Daí **a gente não consegue ter uma organização na escola.** Então, **é necessário que tenha o trabalho** [colaborativo].

21/09/17: **...cada um tem uma vivência, então cada um traz a sua experiência. Então, a partir do momento que você está montando, que você está fazendo, que você está discutindo... você acaba aprendendo com a vivência do outro.**

Compreendemos que o fato de as gestoras buscarem sentar para que “seja falada a mesma língua” entre elas, significa um avanço em relação à busca de um trabalho colaborativo entre a equipe. Isso pode reverberar em relações mais horizontais entre elas, uma vez que a diretora deixa de concentrar em suas mãos todas as decisões. Dentro desta perspectiva em que as decisões são compartilhadas e os problemas do cotidiano são discutidos e resolvidos conjuntamente, os desafios enfrentados juntos possibilitam aprendizagens aos envolvidos.

Para Passos e André (2016, p. 14), quando a formação articula-se ao contexto de trabalho dos profissionais, incorporando sua complexidade e o enfrentamento de seus desafios, os participantes aprendem e formam uma “comunidade de aprendizagem”. Assim, com base na afirmação das autoras, arriscamos dizer que os períodos de reunião entre a equipe gestora podem constituir-se em momentos formativos que podem proporcionar uma melhoria nas práticas de trabalho das gestoras.

Para aprofundar nossa interpretação acerca dos momentos de reunião entre a equipe gestora, recorreremos novamente às significações da diretora:

03/08/17: **Os coordenadores montam, elaboram esses planos** [pautas formativas] de acordo com o que a gente começa a discutir no começo do ano [discussões do PPP]. **E eles acompanham a**

discussão com os professores durante as reuniões no decorrer do ano.

03/08/17: **Como é o nosso acompanhamento** [da formação docente], **tanto da direção, como assistente é quando nós temos as reuniões da equipe gestora.** Então, são **os coordenadores que trazem o que eles estão trabalhando.**

Percebemos que a entrevistada atribui à coordenação pedagógica o papel exclusivo de organizar e conduzir os espaços formativos dos docentes, demonstrando não compreender que o coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos docentes, no entanto, ele não é o único que responde por tal, pois esta tarefa se estende a toda equipe gestora (SOUZA, PETRONI, DUGNANI, 2015).

Neste momento de reunião entre a equipe gestora, percebemos que as gestoras não discutiam e planejavam conjuntamente o que seria desenvolvido na formação dos professores, dificultando que o trabalho colaborativo se efetivasse.

Pudemos notar ainda que esses momentos de reunião entre a equipe gestora eram significados como momentos de decidir as demandas da escola sem a preocupação de envolver os demais segmentos nas tomadas de decisões:

03/08/17: a Fulana [diretora] **sempre trabalha muito com a gente em cima disso – sentar, decidir tudo aqui, para depois passar para os outros segmentos.**

03/08/17: **a gente senta, a gente decide, a gente conversa, e daí a gente estabelece: “você faz isso, você faz aquilo, você faz aquele outro”.**

21/09/17: **Tudo que é demanda da escola é decidido nessas reuniões** [de equipe gestora].

Nossa entrevistada, na época das entrevistas, ocupava o cargo de assistente de direção. Anteriormente, no entanto, havia estado na função de diretora. Interessante observar que ela recorre à figura da diretora “a Fulana (diretora)” para afirmar que ela solicitava que todas as decisões deviam ser tomadas pelos integrantes da equipe gestora e depois comunicadas aos outros segmentos. Isso indica que, provavelmente, enquanto ocupou o cargo de diretora, a gestão foi conduzida da mesma forma.

Assim, podemos estar diante do que Vygotsky chama de “comportamento fossilizado”, ou seja, “processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados” (VYGOTSKY, 2000, p. 67). Isto é, são modos de ser, pensar e agir estabelecidos na e pela sociedade que se tornam eternos ao longo das gerações, de maneira mecanizada e alienante.

Entendemos que é preciso mudar esse tipo de gestão que em nada favorece o trabalho colaborativo porque “o mundo atual é marcado pela emergência de novas estruturas organizacionais que são, significativamente, mais democráticas, criativas e, potencialmente, mais produtivas do que foram em qualquer estágio anterior” (LÜCK, FREITAS, GIRLING E KEITH, 2005, p. 33).

A diretora entende o PPP simplesmente como temas a serem trabalhados com os alunos ao longo do ano letivo, o que dificulta o trabalho colaborativo na escola:

03/08/17: Ele [PPP] é trabalhado, **é feito um tema ... Então, vamos supor que é diversidade.**

Além disso, a reunião da equipe gestora é significada como momento de decidir inclusive o PPP:

03/08/17: **a gente [equipe gestora] sempre senta, antes de começar o ano letivo ... e tenta sugerir alguns temas para o projeto pedagógico daquele ano. Tenta, também, pensar se foi bom, se não foi, como que foi trabalhado o ano passado.**

03/08/17: **numa reunião, são sugeridos alguns temas, eles [professores] trazem também alguns temas, mas eu sempre levo alguma coisa para se chegar na hora e eles não tiverem sugestão nenhuma, tem como estar fazendo.**

Segundo Francesca W. Ferreira (1984 apud GANDIN, 2012), há três tipos de poder: o poder autoritário, o poder paternalista e o poder de serviço. O primeiro é aquele que o diretor manda e os outros obedecem sufocados pela força ou pela inércia. No segundo, o diretor faz concessões, no entanto, a possibilidade de participação que oferece é muito pontual ou periférica, por exemplo, as pessoas decidem o dia da reunião, mas não podem optar se querem ou não a reunião. No terceiro, ou seja, os gestores estão como participantes assim como os demais segmentos e, neste contexto, sua tarefa é coordenar os esforços de todos para o bem da instituição.

Dessa forma, compreendemos que estamos diante ora de uma gestão ancorada no poder autoritário e ora no paternalista, pois ora a entrevistada afirma que todas as demandas da escola são decididas nas reuniões da equipe gestora e simplesmente informadas aos outros segmentos e ora diz que os temas referentes ao PPP são decididos entre a equipe gestora com base na avaliação que ela mesma faz do trabalho do ano passado e depois são sugeridos para os professores que, às vezes, sugerem outros e, às vezes, se calam, pois não têm sugestões a fazer.

Entendemos que os professores sentem que o que lhes é oferecido é apenas uma participação restrita a algo que é pouco relevante. Pois, se o PPP é significado como rol de temas e não como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11), seu real propósito é esvaziado.

O **segundo Núcleo de Significação** nos permitiu compreender que a entrevistada julga importante que as gestoras trabalhem “um pouco de tudo”:

03/08/17: **a gente sempre trabalha um pouco de tudo, entendeu? Não é porque é CP que não vai participar da organização; não é porque é a gente daqui [direção e assistentes de direção] que não vai participar da parte pedagógica.**

No entanto, pelas falas abaixo, notamos que essa questão da participação no pedagógico fica apenas na dimensão da intencionalidade:

03/08/17: **eu não consigo**, de acordo com a demanda da escola, **participar do grupo de JEIF** [momentos de formação docente].

21/09/17: é o **horário de troca de período**. Então, **quando chega uma mãe** para ter atendimento, **eu tenho que atender** a mãe ... E **nesse horário aqui na escola funcionam os projetos, sou eu que acompanho entrada de aluno, saída, as salas de aula, então, algumas vezes acabo sendo engolida pela escola.**

Aprendemos que os momentos de formação docente são espaços privilegiados de participação na escola, mas a diretora não conseguia participar deles devido ao trabalho burocrático. Ao priorizar o atendimento burocrático ela se perdia em tarefas menos importantes, deixando de lado objetivos maiores, ou seja, a valorização das instâncias coletivas e a construção do trabalho em equipe, distanciando-se do trabalho colaborativo.

O terceiro Núcleo de Significação explicita e explica as múltiplas mediações que dificultam que o trabalho colaborativo se efetue entre a equipe gestora e a escola como um todo:

03/08/17: No começo do ano **é muito difícil, dentro da dinâmica da escola, sentar todos os professores juntos**, então, **a gente tem os primeiros dias ali com reunião, com todo mundo no mesmo horário.**

21/09/17: **Nos dois dias tem atribuição, em que eles [docentes] escolhem a sala e tem a discussão do calendário. São várias demandas no mesmo dia...** Então, **tendo um tempo maior ficariam**

os dias de organização e os dias só para o PPP, teria mais tempo para discutir porque **às vezes os professores falam e acabam tendo que ser cortados**.

A Portaria nº 7.778/2016 que dispõe sobre a organização das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo para o ano de 2017 destinou os três primeiros dias do mês de fevereiro para a Reunião de Organização Escolar/ Planejamento e estabeleceu que todas as unidades educacionais deveriam elaborar seu Projeto Político-Pedagógico ou redimensioná-lo, sob a coordenação da Equipe Gestora, com a participação da comunidade educacional. Já a Portaria nº 7.775/2016 que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário escolar de 2017 ressaltou que cada escola deveria elaborar seu calendário de atividades com o envolvimento da Comunidade Educativa também neste período de fevereiro.

A entrevistada informa que neste período a escola ainda faz atribuição de aulas e classes aos professores. Frente a tudo isso, entendemos que é difícil em três dias realizar todas essas tarefas e ainda ter tempo para discutir com qualidade o PPP.

A Portaria nº 7.778/2016 estabelece como um dos princípios e diretrizes que rege a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a ampliação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias visando à melhoria da qualidade social da educação. No entanto, as autoridades instituem um período curto no qual os profissionais podem se encontrar, mesmo com dificuldades devido aos acúmulos de cargos, e, neste período, ainda impõem outras demandas à escola. Assim, entendemos que o sistema de ensino não favorece na sua legislação tempos e espaços para a reflexão e a tomada de decisão conjunta, dificultando o trabalho colaborativo na escola.

A legislação vigente também diz que as prioridades estabelecidas pela comunidade educacional, expressas no PPP deverão ser objeto de estudo dos Projetos Especiais de Ação – PEAs, que ora são chamados de JEIF pela entrevistada quando ela se refere aos

momentos destinados à formação docente. Explicando melhor, a legislação sugere que nestes sete dias previstos de reunião, sendo três no começo do ano letivo e quatro durante o ano, sejam levantadas por toda comunidade educacional as prioridades e estas devem ser discutidas e estudadas ao longo do ano nos momentos de formação docente. No entanto:

21/09/17: ... tem professores que não têm JEIF, então eles não têm obrigatoriedade de participar do grupo ... Se tivesse o grupo, todo mundo junto para discutir eu acho que seria melhor, as ideias fluiriam melhor, a gente conseguiria dar um caminho melhor para as atividades.

Estamos convencidos de que após levantar as prioridades nestes poucos dias reservados pela legislação municipal, é preciso ter momentos nos quais os profissionais que atuam na escola, os pais e alunos possam se encontrar para discutir como pôr em prática os pontos elencados. No entanto, os momentos sugeridos para tal pela legislação que são os PEAs não são frequentados por todos os professores.

Lück (2013) ressalta a importância de a gestão escolar promover reuniões com suas equipes para que elas se conheçam e discutam o PPP da escola, porém, acreditamos que seja muito mais difícil garantir a partilha e a interação entre todos quando as pessoas não conseguem sequer se encontrar.

Outro grande dificultador do trabalho colaborativo é revelado nas falas abaixo:

21/09/17: quase não tem reunião com o assistente, é mais direção e CPs.

21/09/17: Essa reunião de formação que os CPs participam, eu acho que é de 15 em 15 dias, se não me engano, é aberto o convite à direção ... na época quando eu estava na direção, participei de poucas porque as formações eram mais para CPs.

21/09/17: **É muito ruim ... não ter um momento em que consiga participar [das reuniões de formação] porque como a gente está sempre para organizar o período, entrada, saída do dia, é muito difícil ter alguma coisa para as assistentes.**

As significações produzidas pela entrevistada acerca da formação oferecida revela uma situação de isolamento e fragmentação da equipe gestora. Quase não há reunião para o assistente de direção como se ele não precisasse de formação para realizar o seu trabalho.

Compreendemos que o cargo de assistente de diretor é significado não como alguém que é responsável pela gestão democrática e participativa da escola conjuntamente com os demais membros da equipe gestora, mas como um profissional que apenas organiza o cotidiano escolar, um tarefeiro.

Os assuntos tratados nas reuniões de formação, segundo a diretora, estão voltados apenas ao trabalho do coordenador. Entendemos que isso é ruim porque ele não é o único responsável pela formação dos docentes e pela gestão da escola, conforme apontado anteriormente. Assim, apreendemos que os assistentes de direção e a direção, ao não frequentarem espaços formativos e se manterem na cotidianidade, correm o risco de orientarem-se pela superficialidade dos conhecimentos do senso comum, guiando-se, assim, pelo imaginário de uma realidade “deformada” e fragmentada.

Dessa forma, entendemos que o fato de a formação ser dirigida aos coordenadores pedagógicos e não à equipe como um todo em nada contribui para que as gestoras percebam qual deve ser a relevância da sua ação, isto é, a efetivação do processo participativo na escola, visando à melhoria da qualidade social da educação apesar de isso ser um dos princípios que rege a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Na análise internúcleos, que compõe as considerações finais da pesquisa, a intenção foi de produzir uma síntese que expressasse a compreensão mais totalizante alcançada. Assim, articulamos

dialeticamente os Núcleos entre si, momento em que explicações já apresentadas puderam ser questionadas, novas podem puderam surgir ou serem completadas, sendo que este movimento é foi realizado à luz do referencial teórico adotado. Afirmamos que este é foi o momento em que mais intensamente novas zonas de inteligibilidade foram criadas.

Como primeiro ponto que destacamos das análises desenvolvidas, temos as significações da diretora, sobre o fato das gestoras se reunirem regularmente, e isto ser visto como algo bom por aumentar a possibilidade do trabalho delas se tornar colaborativo. Porém, só isso não basta. Compreendemos que esses momentos de reunião entre a equipe gestora deveriam ser utilizados, frente a condições materiais favoráveis, para planejar a formação docente e também deveriam estar voltados para o planejamento de ações que possibilitassem a gestão participativa na escola. Isso poderia gerar Zonas de Desenvolvimento Proximas - ZDPs (VYGOTSKY, 2000), ou seja, aprendizagem e desenvolvimento para as gestoras através da colaboração de cada uma delas na discussão das significações contraditórias atribuídas ao objeto discutido.

Interpretamos que a direção e suas assistentes não planejam e nem executam a formação docente junto à coordenação devido à significação que possuem acerca do seu trabalho:

03/08/17: as duas assistentes. Cada uma tem uma responsabilidade sobre algumas coisas, entendeu? Eu trato mais das questões mais ligadas ao pedagógico da escola, que é mais aluno, alimentação, uniforme; a Fulana [outra assistente] trata mais das verbas, que é mais questão de manutenção; e, a Fulana [diretora] trata no geral, né; os CPs ficam com as partes mais pedagógicas.

Compreendemos que essa equipe reproduz formas de organização e gestão mais tradicionais, com divisões de funções rígidas e relações hierárquicas de poder, o que dificulta o trabalho colaborativo.

O segundo ponto trata do fato de a equipe gestora reunir-se para decidir tudo e depois comunicar aos demais profissionais, impondo uma forma autoritária de gestão. Nosso entendimento é de que as gestoras agiam dessa maneira devido a não compreensão de que essa forma de agir é autoritária e devido à legislação que prevê pouquíssimos momentos nos quais a escola toda possa se reunir. As gestoras reuniam-se em janeiro para avaliar e discutir o PPP, em forma de temas a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, como a diversidade, por exemplo, **“a gente [equipe gestora] sempre senta, antes de começar o ano letivo ... e tenta sugerir alguns temas para o projeto pedagógico daquele ano”** e optavam por discutir superficialmente com os docentes nos primeiros dias do ano letivo, acreditando que se sentassem antes para pensar e decidir as coisas e depois levassem para o grupo em forma de sugestão estavam apenas adiantando o processo e não estavam sendo autoritária uma vez que davam oportunidade para que os docentes falassem.

Frente a tudo o que foi apresentado, questionamos: Será que as formações oferecidas às equipes gestoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo contemplam discussões e reflexões acerca do PPP? Será que essas formações tratam do papel da equipe gestora frente ao PPP? Acreditamos que tais respostas poderiam contribuir para o aprofundamento da compreensão do fenômeno investigado. Dessa forma, nossa pesquisa abre portas para novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J. - A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, AM.B.; GONÇALVES, M.G.M., FURTADO, O. (Orgs). *Psicologia Sócio histórica – uma perspectiva crítica*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- AGUIAR, W.M.J.; MACHADO, V. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio- histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.
- _____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa* v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015
- ARANHA, E.M.G. *Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola – um estudo na perspectiva sócio-histórica*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - SP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16176>. Acesso em: 10/01/2017.
- BOCK, A. M. B. *As Aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia*. São Paulo: Ed. Educ- Cortez-Fapesp, 1999.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES; M. G. M. *A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOCK, A. M. B. ; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2015.
- COSTA, M. F. Mudanças da Cultura Docente em um contexto de Trabalho Colaborativo mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. In: ANPed Sul, n^o 6, Santa Maria: ANPed Sul, 2006.
- FERREIRA JR., A. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- GANDIN, D. Participação, poder e escola democrática. In: FETZNER. A. R.; MENEZES, J. S. S. (Org.) *A quem interessa a democratização da escola?: reflexões sobre a formação de gestores*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.
- GOMBOEFF, A.L.M. *Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - SP, São Paulo, 2017.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LUCCI, M.A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. In: *Revista de currículum y formación del profesorado*. N. 10. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 08/09/2017.

- LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.
- _____. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- _____. *A gestão participativa na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. (Org.). *A escola participativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- PASSOS, L. F.; ANDRÊ, M. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs). *O coordenador pedagógico na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Administração escolar introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. A. (Orgs). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- SANTA, F.D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vygotsky: contribuições teóricas para a Psicologia Histórico-Cultural. In: *Revista Kínesis*, Vol. VI, nº 12, Dezembro 2014, p.1-16. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivian.pdf. Acesso em: 17/09/2017.
- SANTOS, J.M; MIRANDA, A.B; MIRANDA C.M. *O Materialismo Histórico-Dialético e suas respectivas contribuições para as pesquisas em educação e trabalho em Uberlândia – MG.*, 2007. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/1c_3.pdf. Acesso em: 16/09/2017.
- VEIGA, I. P. A (Org). *Projeto Político Pedagógico: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 1995.
- VYGOTSKY. L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *A construção do pensamento e linguagem*. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O DISPOSITIVO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DISCENTE E DOCENTE

Fabiana Silva Soares Vieira
Ana Sílvia Moço Aparício
Maria de Fátima Ramos de Andrade

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido com vistas a melhorias do ensino e aprendizagem da língua escrita na escola; todavia, as práticas de alfabetização ainda têm dado mais enfoque à aquisição da escrita como um código, centrando-se na memorização e associação das letras aos sons. Prova disso são os baixos índices dos resultados das avaliações, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), as quais solicitam do aprendiz habilidades que envolvem não apenas o domínio do sistema da escrita alfabética, mas também a compreensão leitora e a produção de texto de autoria.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), o professor deve sempre oferecer materiais escritos autênticos em sala de aula, pois propicia e ajuda nas atividades de leitura e escrita, mesmo que os alunos ainda não tenham desenvolvido essas competências de maneira convencional.

Entendemos, assim, que para garantir aos alunos o aumento de seu repertório de conhecimento sobre a escrita, é necessária a vivência de diferentes situações de uso social da língua por meio do

trabalho com gêneros textuais em atividades mais significativas de leitura e de escrita, favorecendo o processo de produção textual.

Outra questão fundamental para o ensino e a aprendizagem da língua é o planejamento das modalidades organizativas que, segundo Lerner (2002), são formas de organizar os conteúdos no tempo didático que superem a fragmentação do conhecimento e que auxiliam o professor a: analisar o percurso de aprendizagem de cada aluno; identificar o que os alunos já sabem para planejar atividades e poder compor agrupamentos produtivos; realizar intervenções adequadas, de acordo com os diferentes níveis de conhecimento da escrita dos alunos; e verificar os avanços dos alunos.

Uma modalidade organizativa proposta para o ensino da língua materna é a “sequência didática de gêneros textuais”, que, em linhas gerais, significa, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, o dispositivo sequência didática (doravante SD), conforme defendem os autores, ajuda o aluno no domínio de um determinado gênero textual, adequando-se a uma situação comunicativa, com oportunidade de novas práticas de linguagem.

Buscando, então, melhor compreender e desenvolver práticas de produção textual na alfabetização, com vistas a superar o ensino da língua materna com base em atividades prontas, descontextualizadas e fragmentadas, desenvolvemos uma pesquisa, no âmbito do mestrado profissional, em que analisamos o processo de construção de SD do gênero textual “carta ao autor”, bem como as contribuições desse dispositivo didático para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria de alfabetizandos.

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Na sequência, apresentamos a metodologia e o contexto da pesquisa. Por fim, descrevemos o processo de elaboração e desenvolvimento da SD, a análise dos dados e discussão dos resultados do trabalho.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO TEXTUAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O ensino da língua na abordagem tradicional, sem considerar a função sociocomunicativa da linguagem, despreza os diversos elementos que contribuem para as práticas de uso da linguagem oral e escrita, como: quem escreve, o que se escreve, para quem escreve, para que se escreve, quando e onde se escreve; desconsiderando, assim, as situações culturais, sociais, temporais e espaciais. Nos termos de ALBUQUERQUE (2005, p. 97):

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa.

A adoção dessa perspectiva, apontada por Albuquerque (2005), para o ensino da língua, requer que nos apoiemos em uma concepção dialógica da linguagem, a qual, segundo Bakhtin (2003), é entendida como lugar de interação humana, (re)elaborada constantemente pelos falantes, constituindo enunciados orais e escritos variados – os gêneros do discurso/gêneros textuais –, relativamente estáveis, cujos sentidos são construídos nas/pelas situações concretas em que se realizam.

Essa é a concepção que orienta os estudos da chamada Didática das Línguas, área que emerge no contexto brasileiro na segunda metade da década de 1990, inspirada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino e aprendizagem de línguas. Isso ocorre, sobretudo, em função do fortalecimento de intercâmbios acadêmicos com pesquisadores da Universidade de Genebra, levando muitos pesquisadores brasileiros a desenvolverem e continuarem desenvolvendo pesquisas a respeito do ensino

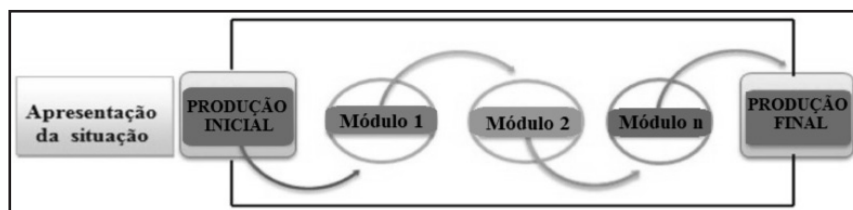
e aprendizagem da língua materna via gêneros textuais. Vale lembrar que tais pressupostos também influenciaram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Bronckart (1999) e demais pesquisadores da Universidade de Genebra, é uma abordagem teórico-metodológica contemporânea que, com base nas ideias de Bakhtin (2003) e Vygotsky (1999), concebe a linguagem como um lugar de interação humana e de interlocução, entendendo que os seres humanos são constituídos pela linguagem ao mesmo tempo em que constroem suas relações sociais. Nesse sentido, as contribuições do ISD fortalecem o campo da Didática das Línguas, que visa compreender

[...] os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e/ou a(s) língua(s) ensinada(s). (...) Mais particularmente os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem no contexto escolar. (NASCIMENTO, 2014, p. 21)

Entendemos, portanto, que as contribuições dos estudos da Didática de língua materna são de grande relevância para o processo de alfabetização, principalmente a SD de gênero textual que, de acordo com a proposta dos autores genebrinos, é composta de 4 etapas principais, conforme o esquema ilustrado a seguir.

Figura 1 - Esquema da SD



Fonte: esquema da SD adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81).

Conforme o esquema anterior, a construção da SD começa pela **apresentação da situação**, etapa inicial que tem como objetivo apresentar um projeto de comunicação que será realizado de forma autêntica com os alunos. Nesse momento, está a consigna da produção, isto é, a comanda realizada, oralmente, pelo professor para orientar sobre o gênero do texto que será produzido e os elementos da situação de produção.

Nessa primeira etapa da SD é importante que sejam contempladas duas dimensões essenciais. A primeira é a apresentação de um projeto de comunicação, explicitando os propósitos reais e bem detalhados, para que os alunos saibam de maneira qual é o propósito da situação de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final. Por exemplo: em nosso caso aqui apresentado, o objetivo foi realizar uma SD com o gênero “carta” a ser dirigida ao autor de um livro que foi lido e discutido pela classe. Assim, os alunos tiveram inicialmente informações para responder as seguintes perguntas: qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? De que forma a produção chegará ao destinatário?

A segunda dimensão importante da primeira etapa da SD é a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos, isto é, o momento de fornecer aos alunos informações importantes para o projeto de comunicação no qual irão trabalhar, para que os alunos se motivem e se engajem nas atividades. Por exemplo, na produção da carta ao autor, realizamos com os alunos o levantamento das ideias e assuntos do que poderia ser escrito em suas cartas, propiciando mais significado e motivação, de modo que tivessem vontade de escrever.

Dessa forma, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que quando as propostas no contexto escolar são contextualizadas e as práticas de linguagem são verdadeiras, oferecem melhores condições para o aluno escrever e construir as representações da

situação de comunicação, percebendo a importância do projeto com que vão trabalhar.

A segunda etapa da SD, a **primeira produção**, ocorre após a apresentação da situação de produção. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Para os alunos, essa é a primeira elaboração da produção textual com base nos elementos apresentados durante a apresentação da situação de comunicação, e permite que eles descubram o que sabem e quais são suas dificuldades.

No caso da primeira produção da carta ao autor, por exemplo, alunos já tinham visto ou escrito alguma carta, porém outros não tiveram esse mesmo contato, mas todos foram capazes de escrever, mesmo que sem considerar todas as características do gênero “carta”, pois cada aluno produziu a sua carta de acordo com as capacidades de linguagem de que dispunha. É nesse momento, portanto, que os alunos expressam por meio das produções escritas quais são as representações que têm a respeito do gênero e do projeto de comunicação em curso.

Para o professor, a produção inicial é como uma avaliação diagnóstica das capacidades reais de cada aluno da turma e contribui para saber o que o aluno ainda não aprendeu a respeito de um conteúdo/assunto. Para tal, o professor pode elaborar uma grade diagnóstica, conforme propõem Dolz, Gagnon e Decândio (2010), elencando critérios que vão desde a interpretação da consigna até aspectos relacionados às convenções da escrita.

Assim, com a análise da primeira produção dos alunos, o professor consegue verificar as dificuldades e conhecimentos prévios dos alunos, para que identifique situações para intervir, gerando base para planejar o desenvolvimento da SD e para delinear as dimensões ensináveis do gênero em um modelo didático que irá ajudá-lo a acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

Voltando às etapas da SD, após a análise da primeira produção, o terceiro momento é o desenvolvimento dos **módulos**, que são atividades planejadas pelo professor, a partir da análise da produção inicial, em forma de oficinas que possuem objetivos claros e visam ajudar a superar as dificuldades encontradas pelos alunos na produção inicial. O processo de planejamento e andamento dos módulos é complexo, pois cabe ao professor verificar as aprendizagens e dificuldades dos alunos, avaliando-os de forma processual e contínua nas suas capacidades de linguagem, relacionadas à produção do texto em questão.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é importante que as atividades dos módulos trabalhem problemas de níveis diferentes, para que ajudem os alunos a refletirem a respeito das características da situação de produção e os diferentes aspectos que envolvam o gênero, como: a adequação do texto ao leitor-alvo, o suporte/contexto de circulação do texto, o conteúdo temático do texto, a estrutura e a organização das partes do texto, coesão e coerência textual, aspectos gramaticais etc. De acordo com os autores, esse processo pode ser organizado em 3 grandes categorias:

- atividades de observação e análise de diversos textos do gênero em questão;
- propostas simples de produção textual;
- elaboração de uma linguagem comum, de maneira a se poder comentar, criticar e melhorar os textos dos alunos.

Nessa etapa das atividades dos módulos, cabe ao professor capitalizar os conhecimentos sobre o gênero, com a participação dos alunos e, ao final, pode ser construída uma lista de constatações relativa aos conhecimentos apreendidos durante os módulos. Com base nessa lista de constatações, é possível mapear as capacidades de linguagem dos alunos e planejar atividades bem direcionadas para auxiliá-los a transpor obstáculos nas práticas de linguagem.

Trata-se, portanto, de uma ferramenta importante do professor para intervir no processo de produção e construção da revisão, reescrita e correção do texto.

Por fim, ao terminar os módulos, os alunos põem em prática os conhecimentos construídos ao longo da SD, recebem a primeira produção e são convidados a reescrevê-la, no momento da realização da **produção final**. Nesta última etapa, os alunos têm a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam durante os módulos, avaliar o próprio progresso e controlar o seu próprio comportamento de produtor de texto durante a realização da revisão e reescrita da produção inicial.

É nesse momento que o professor realiza o exame das produções inicial e final, tendo como referência a grade diagnóstica, para verificar as aprendizagens dos alunos e também planejar a continuidade do trabalho, permitindo retomar aspectos que não foram apreendidos.

Em síntese, o dispositivo SD oferece ao professor maiores possibilidades de conhecer as capacidades e dificuldades dos alunos. E, ao aluno, permite que reconheça o próprio texto como um objeto a ser retrabalhado e revisto, entendendo a reescrita como parte do processo de produção textual, possibilitando-lhe refletir sobre a própria língua e, conseqüentemente, aprimorar a sua escrita, ao desenvolver as capacidades de linguagem.

A METODOLOGIA, O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de tempo integral da rede pública municipal da região do Grande ABC paulista, na turma de 1º. ano de uma professora que se dispôs a desenvolver a SD em colaboração com a professora pesquisadora. Caracterizamos, portanto, nossa pesquisa como qualitativa de cunho colaborativo-intervencionista. O caráter colaborativo vem do fato de que a professora colaboradora participa ativamente no progresso da

investigação, numa interação constante com a professora pesquisadora em todo o processo de estudo, planejamento, elaboração, realização e avaliação da SD. Essa metodologia é defendida por Damiani (2008, p. 6) quando afirma que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Quanto ao caráter intervencionista da pesquisa, este se dá duplamente tanto pelo fato de a professora pesquisadora realizar junto com a professora colaboradora a mediação formativa, quanto pelo fato de o processo de ensino e aprendizagem na sala de alfabetização produzir conhecimento e promover transformação social.

Sendo assim, constituímos a parceria formação com a professora colaboradora, por meio de encontros periódicos para estudo, planejamento e elaboração da SD em sala de aula. Desde o momento em que decidimos dar início à realização da SD com a turma, todas as etapas da SD eram planejadas e elaboradas colaborativamente. Todos os encontros foram gravados em áudio e todas as aulas foram gravadas em vídeo, inclusive com anotações em diário de campo, constituindo o *corpus* da pesquisa que consideramos para a análise.

Cabe ressaltar que a classe em que foi realizada a SD era composta por 24 alunos e a organização das carteiras estava na maioria das vezes em duplas, o que permitia um processo de troca e interação entre os alunos. Em cima da lousa, ficava fixado o alfabeto e ao lado da porta uma lista com os nomes dos alunos; nas paredes sempre estavam fixadas as produções realizadas pelos alunos. A sala ainda possuía uma lousa digital, um *notebook* e uma mesa educacional alfabeto[□] para a professora realizar atividades com a turma. A turma era considerada participativa e, na época em que iniciamos a SD, a maioria dos alunos se encontrava entre as hipóteses silábico-alfabética e alfabética. Antes da SD, a professora já havia desenvolvido um trabalho com a escrita do gênero textual “bilhete” e verificamos que, diante das produções escritas desse

gênero, a maioria alunos já produzia pequenos textos ainda que não convencionalmente.

A professora da turma, graduada em Pedagogia no ano de 2009, mesmo ano em que foi aprovada em concurso público para docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assumindo turma de 1º. ano desde então, na referida rede municipal. Considerando-se professora alfabetizadora, ela diz que o essencial é conhecer muito bem seus alunos, realizar periodicamente as sondagens diagnósticas para acompanhar as hipóteses de escrita em que cada um se encontra, o que contribui bastante para a organização de seu trabalho em sala de aula. Segundo ela, sempre procurou trabalhar com atividades significativas de produção de gêneros textuais adequados aos alunos do 1º. ano (bilhete, convite, parlenda, fábulas, etc), porém, antes de ter participado da pesquisa como professora colaboradora, não havia trabalhado com a sequência didática de gêneros textuais, pois não conhecia esse dispositivo didático tal como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DA SD: O GÊNERO “CARTA AO AUTOR”

O planejamento da SD

A escolha do gênero “carta ao autor”, a ser trabalhado na SD, ocorreu em virtude de um trabalho que a professora vinha realizando com o livro *Tutuli em: que barulho é esse, papai?*, de autoria de Marcelo Loro. Resumidamente, o livro trata de uma história inspirada no filho do autor do livro, um menino chamado Tutuli, que, ao escutar barulhos, sentia medo e sempre perguntava ao papai: “que barulho é esse, papai?”, e seu pai sempre o ajudava a desvendar os mistérios de cada barulho.

Com a preocupação de criar um clima favorável à leitura do livro e despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, a professora, em uma roda de conversa, levou as crianças a realizarem inferências a partir da observação da capa do livro, levantando as

hipóteses sobre do que o livro poderia tratar. Com essa exploração, os alunos identificaram algumas informações importantes, como: título da história, nome do autor e as ilustrações.

Em outro momento, a professora realizou a leitura em voz alta e cada aluno acompanhava a leitura com seu próprio livro. Ao término da história, as crianças relataram suas impressões e registraram a parte que mais gostaram por meio de desenho.

Com base na história, as crianças identificaram que a personagem Tutuli tinha muitos medos e na roda de conversa foi realizada uma atividade em que foram listados os medos dos alunos. Nessa proposta, a professora foi escriba e essa lista coletiva foi fixada na parede da sala de aula. Além disso, as crianças tinham o desafio de localizar em seus livros algumas palavras solicitadas pela professora.

Durante as aulas, as crianças observaram que, na última página do livro, havia uma fotografia da família do autor e, quando a professora realizou a leitura das informações da vida do autor, elas ficaram interessadas ao saber que o livro foi inspirado no seu filho Arthur (conhecido no livro como Tutuli), e que também tinha uma filha chamada Sarita. Nesse momento, surgiram muitos questionamentos, se Tutuli ainda tinha medos, e quando seriam os próximos lançamentos dos livros indicados no fim do livro, como pode ser visto na imagem a seguir.

Com a observação desse interesse dos alunos, ao longo de nossos encontros na Parceria Formação, discutimos e decidimos de forma colaborativa que o gênero trabalhado na SD seria “carta ao autor”, por partir de uma situação de comunicação real e do interesse das crianças em se comunicar com o autor Marcelo Loro. Dessa forma, daríamos continuidade ao trabalho que já estava sendo realizado com a leitura do livro *Tutuli em: que barulho é esse, papai?*, motivando os alunos a produzir seus próprios textos, partindo de uma situação real de comunicação em ambiente escolar. Após essa escolha, criamos o Projeto “Cartas ao Autor”, por meio

do qual desenvolveremos a SD. Vale lembrar aqui que, segundo os pesquisadores de Genebra, é importante que a SD seja realizada no âmbito de um projeto, para que as atividades se tornem mais significativas e coerentes.

Partindo da caracterização do gênero “carta pessoal”, como “uma produção de linguagem socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular” (SILVA, 2002, p. 80), entendemos que a “carta ao autor” consiste em um espaço de caráter dialógico e interativo, propício para o engendramento de novas relações sociais, como no caso dos alunos com o autor do livro.

Como os alunos haviam trabalhado com o livro do autor Marcelo Loro e muitos tinham curiosidades, sugestões e perguntas, podemos dizer que o gênero “carta ao autor” foi uma forma de se constituir um meio de realizar essa interação social e garantir aos alunos contato com a escrita de modo significativo. Segundo Macêdo (2012, p. 56), “a escrita de cartas ao autor origina-se quase sempre de duas maneiras: por iniciativa do próprio leitor, que tem contato com o livro e deseja relatar sua experiência de leitura ou por meio de atividade escolar, orientada pelo professor”. Em nosso caso, podemos dizer que as duas maneiras estavam presentes: pela vontade dos alunos em escrever para o autor e por ser uma atividade no contexto escolar, mediada pelo professor.

Com base, então, na situação comunicativa estabelecida na produção da carta, elaboramos a grade de avaliação diagnóstica, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a qual nos serviria de parâmetro para o exame das produções dos alunos.

Quadro 1: Grade de avaliação diagnóstica do gênero "carta ao autor"

<p style="text-align: center;">Contexto de produção</p> <ol style="list-style-type: none">1. Remetente – assumiu sua voz na escrita da carta? Em primeira pessoa do singular ou do plural?2. Destinatário – produziu o texto adequado ao destinatário e com a linguagem adequada?3. Objetivo – produziu o texto adequado aos objetivos?4. Circulação/suporte – produziu um texto adequado ao contexto de circulação?
<p style="text-align: center;">Conteúdos temáticos</p> <ol style="list-style-type: none">1. Assunto da carta é preciso?2. Assunto é coerente e pertinente?3. Apresentação do assunto possui uma sequência lógica?
<p style="text-align: center;">Planificação/estrutura composicional do texto</p> <ol style="list-style-type: none">1. As partes dos elementos da carta estão adequadas? (Data e lugar, destinatário, saudação inicial, assunto, saudação final, assinatura do emissor).2. Há conexão entre as partes?3. O texto aproxima-se da estrutura do gênero "carta"?4. Usa os recursos adequados ao gênero "carta"?
<p style="text-align: center;">Textualização/elementos linguísticos e gramaticais</p> <ol style="list-style-type: none">1. Organizou o texto com as convenções gráficas apropriadas?2. Possui alinhamento e direção de escrita?3. Apresenta espaçamento entre as palavras?4. Faz emprego do parágrafo?5. Possui as noções básicas de pontuação?
<p style="text-align: center;">Estilo/autoria</p> <ol style="list-style-type: none">1. Apresenta traços próprios na escrita da carta?2. Expressa seu olhar pessoal sobre algo que lhe chamou a atenção?

Fonte: Grade de avaliação adaptada de Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

A consideração de todos esses aspectos mencionados na grade de avaliação nos ajudou a definir melhor os objetivos do ensino do gênero, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos e com o que poderia ser explorado na SD para a ampliação de suas capacidades de linguagem.

A REALIZAÇÃO DA SD E A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Na apresentação da situação, as representações do contexto de produção servem de guia para a elaboração textual: Por que escrevo? Para quem escrevo? Qual o meu papel nesse texto? Conforme Aparício e Andrade (2018, p. 19), “quanto melhor elaborada a consigna, mais chances os alunos têm de obter êxito na sua produção e melhor compreensão o professor terá das necessidades dos alunos e origem de seus erros e dificuldades”.

Para melhor compreensão dessa primeira etapa da SD, montamos o quadro a seguir, com as informações da situação comunicativa que foi apresentada aos alunos.

Quadro 2: Informações da apresentação da situação da SD

Consigna da produção inicial: produzir uma carta manuscrita para o autor do livro <i>Tutuli em: que barulho é esse, papai?</i> , a ser entregue em mãos, quando o autor vier visitar a escola.
Enunciador: alunos do 1º ano dos anos iniciais.
Destinatário: autor Marcelo Loro.
Objetivos: interagir com o autor, por meio de carta manuscrita, expressando suas ideias, opiniões, indagações e sugestões ao autor.
Lugar de produção: escola de tempo integral dos anos iniciais da rede municipal pública de ensino da região do Grande ABC.
Lugar de circulação da produção: na escola, quando a carta for entregue em mãos ao autor, e nos espaços onde o autor for ler e compartilhar as cartas dos alunos.

Fonte: elaborado pelas professoras pesquisadora e a colaboradora.

Com base nas informações do Quadro 2, buscamos explicitar aos alunos qual seria a situação comunicativa e motivá-los a escrever a carta e a reconhecer a importância da escrita e o seu uso social. Para isso, na apresentação da situação de comunicação, realizamos uma roda de conversa com os alunos, com o objetivo

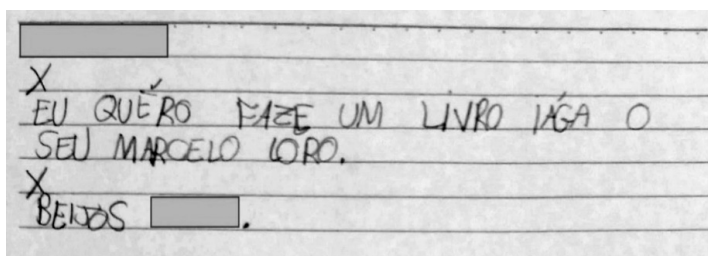
de ativar e levantar seus conhecimentos prévios sobre o gênero “carta”, tendo como base as seguintes observações:

- Como vocês pensam que é uma carta?
- Como será que tenho que escrever para o autor?
- O que eu preciso escrever na minha carta?
- Vocês vão pensar e escrever do melhor jeito como acham que é a escrita de uma carta.
- É muito importante que vocês escrevam e leiam o que estão escrevendo.

Após a apresentação da situação, convidamos os alunos a realizar a primeira produção da carta ao autor. Foi nesse momento que os alunos expressaram, por meio de suas produções escritas, quais eram os conhecimentos que tinham a respeito do gênero “carta ao autor” e do projeto de comunicação em curso. Com a análise da primeira produção, também verificamos quais eram as capacidades de linguagem em relação ao gênero “carta”, diagnosticando suas potencialidades e dificuldades.

Obtivemos 24 produções iniciais. Seleccionamos para a análise apresentada aqui a primeira produção da aluna Gisele¹.

Figura 2: Produção inicial da aluna Gisele



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

1 O nome é fictício.

Considerando os itens da grade de avaliação diagnóstica (Quadro 1), podemos observar que, quanto às condições de produção, no texto de Gisele, embora não apareça a saudação inicial a quem se dirige a carta, a aluna estabelece a interlocução, assumindo a sua voz, usando a primeira pessoa, como emissor da carta e a do autor como receptor (EU QUERO FAZER UM LIVRO IGUAL O SEU MARCELO LORO). Essa única frase, em que Gisele expressa um desejo seu, corresponde ao conteúdo temático de sua produção inicial, demonstrando que a aluna não tinha muito o que dizer ao autor.

Quanto à planificação/estrutura composicional do texto, aspecto que se relaciona com a mobilização de elementos e recursos característicos do gênero, percebemos que a produção inicial de Gisele está mais próxima da estrutura do gênero “bilhete”, um texto curto, com conteúdo sucinto. Isso se explica pelo fato de o gênero “bilhete” ter sido trabalhado anteriormente com a turma e, com isso, as produções apresentam alguns indícios da estrutura do gênero “carta”.

Quanto à textualização/elementos linguísticos e gramaticais, podemos observar que Gisele já realiza uma escrita alfabética, com poucos erros ortográficos, apresenta alinhamento razoável do texto, com espaço adequado entre as palavras, e evidencia noções iniciais de pontuação, quando utiliza o ponto final de forma adequada.

Por fim, quanto ao estilo e à autoria, a produção de Gisele, mesmo com um conteúdo restrito, revela indícios de autoria ao assumir, em primeira pessoa, que ela quer fazer um livro igual ao do autor.

De modo geral, assim como Gisele, os alunos buscaram atender a consigna, isto é, à situação de comunicação proposta: escrever uma carta manuscrita a Marcelo Loro, autor do livro que leram, expressando suas ideias, opiniões, indagações e sugestões ao autor. No entanto, identificamos que os alunos apresentaram maior dificuldade quanto ao que dizer e como dizer (conteúdo

temático), e quanto à utilização de elementos e recursos linguísticos característicos do gênero “carta”, o que já era esperado de uma turma de 1º ano.

Com base, então, nas dificuldades diagnosticadas na análise da primeira produção, elaboramos os módulos de atividades, criando condições para a construção de conhecimentos da língua, por meio de práticas de linguagem relacionadas ao contexto da alfabetização, e com a preocupação de contemplar diferentes objetivos e níveis de problemas apresentados nas produções iniciais dos alunos. Dentre as atividades dos módulos, destacamos:

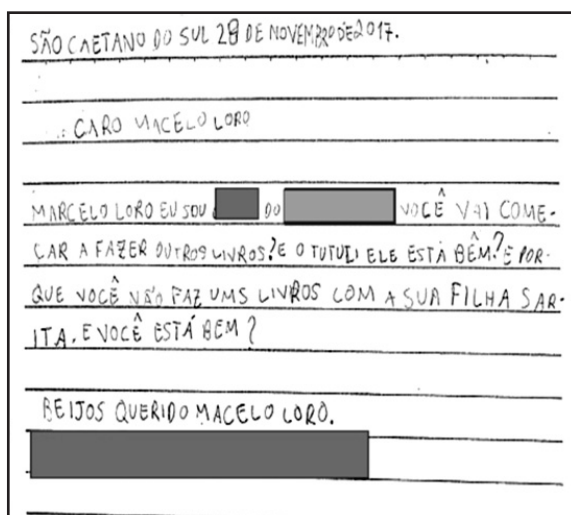
- comparação entre os gêneros textuais - bilhete e carta, a partir da leitura do livro “O carteiro chegou” (AHLBERG, 2007);
- análise de diferentes tipos de carta para identificação das características comuns e diferentes;
- escrita colaborativa, em que a professora foi a escriba, fazendo a lista de constatações sobre a estrutura composicional do gênero “carta”;
- produção em dupla, de uma carta a um outro autor que tenham lido, com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos em relação ao conteúdo da produção;
- observação e análise coletiva dos textos produzidos pelas duplas, digitalizados e projetados na lousa digital, com a finalidade de elaboração da lista de constatações a partir das descobertas e reconhecimento do que é importante para a produção de uma carta.

Diante de todas as atividades realizadas nos módulos, partimos para a produção final. Entregamos aos alunos a primeira produção, para que a observassem e a analisassem. Em seguida, com a mesma consigna atribuída na primeira produção, os alunos foram orientados a retomar e reler a primeira carta ao autor, e reescrevê-la, colocando em prática suas aprendizagens. E, assim, com as suas

produções iniciais em mãos, as crianças iam lendo e percebendo que na carta inicial faltavam alguns elementos da carta e outras sentiam que queriam mudar o assunto e que tinham novas ideias.

Por fim, todos reelaboraram sua produção inicial, agregando os conhecimentos aprendidos durante os módulos. Com isso, pudemos estabelecer a comparação entre a produção inicial com a final dos alunos e verificar se ocorreram avanços nos conhecimentos do gênero e nas capacidades de linguagem e autoria dos alunos. Vejamos a produção final da aluna Gisele.

Figura 3- Produção final de Gisele



SÃO CAETANO DO SUL, 28 DE NOVEMBRO DE 2017
CARO MARCELO LORO
MARCELO LORO EU SOU A (nome da aluna) DO (nome da escola).
VOCÊ VAI COMEÇAR A FAZER OUTROS LIVROS? E O TUTULI ELE
ESTÁ BEM? E PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UNS LIVROS COM A SUA
FILHA SARITA. E VOCÊ ESTÁ BEM?
BEIJOS QUERIDO MARCELO LORO.
(nome e sobrenome da aluna)

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Comparando a produção final com a produção inicial de Gisele, é perceptível que a aluna compreendeu melhor o contexto de produção, elaborando um texto mais apropriado à proposta da consigna. Podemos observar isso quando, ao mobilizar as características do contexto de produção, a aluna direciona a escrita ao seu interlocutor com uma saudação adequada “CARO MARCELO LORO”.

Quanto ao conteúdo temático, a aluna se apresenta (MARCELO LORO EU SOU A [nome da aluna] DO [nome da escola]) e aborda um assunto mais pertinente aos objetivos do gênero “carta”, ao escrever e exprimir sugestões e dicas para o autor, como nos trechos: “VOCÊ VAI COMEÇAR A FAZER OUTROS LIVROS?” e “O TUTULI ELE ESTÁ BEM? E PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UNS LIVROS COM A SUA FILHA SARITA. E VOCÊ ESTÁ BEM?”. Podemos observar nessas passagens que a aluna se assume na escrita da carta em primeira pessoa do singular e faz uso de um vocabulário mais adequado ao contexto da carta ao autor, demonstrando certa coerência e coesão nas ideias apresentadas e bons avanços na escrita ortográfica; ela apenas omitiu o “r” no nome do autor Marcelo. No final da carta, a aluna se despede (BEIJOS QUERIDO MARCELO LORO), posicionando-se com pouca formalidade, estabelecendo um tipo de interação com o autor de forma mais afetiva.

No que diz respeito à estrutura composicional do texto, notamos que o texto de Gisele se aproxima da estrutura do gênero “carta”, ou seja, a aluna organizou as partes da carta com local e data com dia, mês e ano (cabeçalho), saudação e vocativo, assunto (corpo do texto), despedida e assinatura, usando os recursos adequados ao gênero, com uma boa conexão entre as partes da carta.

Quanto à textualização/elementos linguísticos, observamos que a aluna dispõe seu texto em um só parágrafo, apresenta espaçamento entre as palavras e faz o uso de algumas convenções gráficas apropriadas, como sinais de pontuações (uso do ponto de interrogação e ponto final), uso de acentuação nas palavras: “SÃO”, “VOCÊ”, “NÃO” E “ESTÁ” e, ao decorrer da escrita, perce-

bemos o uso da repetição do pronome de tratamento “você” em 3 passagens “VOCÊ VAI COMEÇAR A FAZER OUTROS LIVROS? E O TUTULI ELE ESTÁ BEM? E PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UNS LIVROS COM A SUA FILHA SARITA. E VOCÊ ESTÁ BEM?”. Esta é uma marca de interlocução, demonstrando tom bem informal de interação com o interlocutor.

Quanto à autoria, é possível observar, na produção final, mais indícios na forma como a aluna organiza a sua carta ao autor, na escolha das palavras e da linguagem informal utilizada com o interlocutor. Podemos notar também a voz da aluna no desenvolvimento do texto, como, por exemplo, quando ela se posiciona: “E PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UNS LIVROS COM A SUA FILHA SARITA”, dando ao autor a sugestão de escrita de outros livros e, também, na passagem quando ela quer saber se o autor e a personagem Tutuli estavam bem: “O TUTULI ELE ESTÁ BEM?” e “E VOCÊ ESTÁ BEM?”. Observamos ainda a tentativa de estabelecer uma atitude responsiva, quando ela considera a presença do outro (no caso o autor). Isso pode ser percebido nas marcas de interlocução, ao utilizar os pronomes de tratamento “CARO”, “VOCÊ” e “QUERIDO”.

Em síntese, comparando as produções iniciais com as produções finais dos alunos, assim como ocorreu com Gisele, todos demonstraram muitos avanços em suas capacidades de linguagem na produção final da carta ao autor. Todos produziram um texto mais adequado à situação de comunicação proposta, buscaram adaptar-se às características do contexto, constituindo uma interação social real com o autor por meio da carta. Certamente, o trabalho desenvolvido nos módulos da SD, elaborados em função da avaliação diagnóstica da primeira produção, contribuiu para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que a concretização da interação ocorreu com a entrega das cartas a Marcelo Loro, em mãos, por cada aluno, no dia em que o autor veio visitar a escola. Os alunos entregaram a sua carta e receberam um autógrafo do autor. Consideramos que

esse foi um momento de grande importância, pois os alunos perceberam a real função social da escrita de sua carta. Mas o momento de maior alegria e surpresa para todos os alunos e nós professoras foi quando alguns dias após a visita do autor, recebemos na escola, pelo correio, uma carta do autor Marcelo Loro. Assim que terminamos a leitura da carta, percebemos a grande motivação das crianças para voltar a se comunicar com o autor. Em função disso, os alunos produziram a carta resposta ao autor, com grande motivação para escrever, acrescentando mais ideias e informações, mobilizando recursos e estratégias linguístico-discursivas aprendidas ao longo da SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as intenções de nossa pesquisa e os dados que foram gerados ao longo da SD, podemos afirmar que o trabalho com o gênero “carta ao autor” permitiu aos alunos em processo de alfabetização desenvolverem o seu próprio dizer, ou seja, a constituição da autoria, por meio do posicionamento pessoal em seus textos e na relação de interação com o autor, de forma dialógica.

Como diz Colello (2015, p. 185), “o processo de alfabetização não se justifica senão pelo direito de dar voz e de autoria, a garantia de inserção social e de participação nas múltiplas esferas de comunicação”. Nesse sentido, quando os alunos escreveram a carta ao autor, com um fim específico, foram motivados a fazer aquilo que é socialmente relevante, isto é, escreveram com uma finalidade. Assim, o desenvolvimento de nossa pesquisa promoveu o contato dos alunos com o texto em situações reais, permitindo à criança em processo de alfabetização a oportunidade de ler e produzir textos que, de fato, circulam na sociedade, textos que realmente foram lidos pelo autor do livro e não apenas escritos para serem avaliados pela professora.

Certamente, esse trabalho permitiu aos alunos e professores assumirem da melhor forma seus papéis. Para o professor, confe-

riu maior autoria docente, e melhores instrumentos de avaliação das capacidades reais dos alunos. Logo, o professor passa a obter um olhar mais refinado na elaboração de situações didáticas que ajudem os alunos a superarem as dificuldades localizadas em suas produções textuais, o que, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento profissional docente. Para os alunos, o trabalho com a SD ofereceu a oportunidade de vivenciarem práticas de produção textual, com propósitos claros e definidos. Os alunos também desenvolveram melhores condições de produzirem textos autorais, valorizando seu protagonismo e acompanhando seus avanços, ao considerar a língua escrita em situações de aprendizagem significativas vivenciando a natureza social e dialógica da língua.

REFERÊNCIAS

- AHLBERG, A. *O carteiro chegou*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. et al. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- APARÍCIO, A. S. M.; ANDRADE, M. de F. R. Etapas iniciais da sequência didática: a importância da consigna e da avaliação diagnóstica da produção escrita. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da. *Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- BAKHTIN, M. *Questões da literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- COLELLO, S. de M. G. *A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações*. 2015. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo (USP). 2015.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004 (p. 95-128).
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o imaginário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACÊDO, C. V. de B. *A interlocução mediada pelo gênero carta ao autor na sala de aula*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande. 2012.
- NASCIMENTO, E. L. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: _____. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Paulo: Pontes, 2014.
- SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos*. 2002. Tese (Doutorado). – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte. 2002.
- TEBEROSKY, A; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Marisa Garbellini Sensato
Marli André

“Todo ato de pesquisa é um ato político”.
Rubem Alves (1984)

“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.
Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A vivência na prática da realidade do ensino municipal de São Paulo por três décadas possibilitou conhecer a história da formação permanente de professores desta rede, a partir da gestão Paulo Freire e gerou a indagação que norteou a investigação realizada no mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUCSP, qual seja: quais são as contribuições do Projeto Especial de Ação para a formação de professoras do Ciclo de Alfabetização diante dos desafios da nova organização curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

A pesquisa realizada teve por objetivo investigar a formação permanente em serviço proposta no Projeto Especial de Ação

(PEA) de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. O problema de pesquisa teve suas origens no processo formativo, na experiência profissional e nas vivências das mudanças na rede.

A validação, por meio da análise da realidade estudada, dos espaços e tempos de formação de professores, incluídos na jornada de trabalho, amparado pela legislação vigente, juntamente com a constatação das contribuições do PEA na formação de professores do Ciclo de Alfabetização constituem a relevância social e acadêmica da pesquisa, pois os resultados do presente estudo poderão potencializar ações formativas, assim como contribuir para maior conhecimento da cultura profissional dos professores.

Optamos pela adoção da abordagem qualitativa de pesquisa para a realização do estudo, pois, segundo André (2008):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. (ANDRÉ, 2008, p. 47)

A perspectiva dos sujeitos da pesquisa ofereceu grandes contribuições para o desenvolvimento do estudo, pois, considerando diferentes pontos de vista, pudemos evidenciar a percepção das professoras e coordenadora pedagógica sobre as questões propostas.

O dinamismo e a complexidade encontrados no cotidiano da escola nos levaram a buscar procedimentos metodológicos diversificados, considerando que “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo” (ANDRÉ E LUDKE, 2015).

O contexto da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, localizada na região do Sacomã, zona sul e subordinada à Diretoria Regional de Educação Ipiranga. No momento da coleta de dados (2016) havia na escola, setecen-

tos e trinta e um alunos matriculados e frequentes, na faixa etária de seis a quatorze anos, distribuídos em 25 turmas, das quais 13 turmas no período matutino e 12 no período vespertino.

Os participantes da pesquisa foram 8 professoras regentes das turmas do Ciclo de Alfabetização, optantes pela jornada especial integral de formação (JEIF), participantes do PEA que lecionavam nas turmas do ciclo de alfabetização, assim como a coordenadora pedagógica responsável pela formação das professoras do Ciclo de Alfabetização, que abrange os três primeiros anos do ensino fundamental.

As participantes possuem licenciatura em pedagogia, que é uma exigência para o cargo. Três professoras possuem duas graduações: licenciatura em Letras, licenciatura em Artes Plásticas e Bacharelado em Direito. Cinco participantes fizeram pós-graduação em educação em cursos de educação inclusiva, gênero e diversidade na escola, deficiências múltiplas, supervisão e gestão escolar. Todas são egressas do ensino superior privado e já participaram de cursos/formação continuada oferecidos pela RME e continuam participando.

Os procedimentos metodológicos escolhidos foram análise documental, incluindo documentos retrospectivos e contemporâneos (PÁDUA, 2012, p.69); entrevista semiestruturada (MAY, 2004, p.149) com a coordenadora pedagógica e grupo de discussão com as professoras do ciclo de alfabetização (ALONSO, 1998).

O PEA EM DIFERENTES GESTÕES DA SMESP

Na última década do século XX, mais precisamente em 1992, com a gestão da prefeita Luiza Erundina, que foi um momento político de grande envergadura para a democracia brasileira, foi instituído o Estatuto do Magistério Municipal (EMM), com a Lei nº 11.229/92. A partir do EMM foram regulamentadas as jornadas de trabalho e a formação permanente como uma das atividades a serem realizadas no horário de trabalho dos professores.

O EMM representou um dos produtos do Movimento de Reorientação Curricular, na gestão Paulo Freire, que previa três grandes momentos: a problematização, a organização das falas problematizadas e o retorno organizado das falas, reorientando os rumos do trabalho da escola. (SÃO PAULO, 1992). Desta forma, o EMM, possibilitou a abertura de tempo-espaço para a formação de professores em serviço, tornando-se parte da jornada de trabalho docente.

O Movimento de Reorientação Curricular foi uma das etapas do processo de construção coletiva da educação municipal. Nas palavras de Saul:

Mudar a cara da escola, como nos dizia Freire, em uma perspectiva democrática e participativa, implicou em viabilizar o projeto pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a teorização curricular e a formação permanente dos educadores. (SAUL, 2012, p.4)

As jornadas criadas pelo EMM foram: Jornada de Tempo Integral (JTI), que era composta por vinte e cinco horas-aulas na docência, oito horas de trabalho coletivo (HC) a serem cumpridas em grupos de trabalho para formação em serviço, elaboração de projetos, planejamento e discussões, e três horas de trabalho individual (HI), para preparo de atividades e correção, totalizando trinta e seis horas de trabalho; Jornada de Tempo Parcial (JTP) com vinte e cinco horas-aula na docência e três horas atividade (HA) para preparo e correção de atividades; e a Jornada Básica, com dezoito horas-aula na docência e duas horas atividade (HA) para preparo e correção de atividades.

A legislação não preconizava as horas adicionais como tempo de formação em serviço, mas determinava que 80% dessas horas fossem dedicadas ao trabalho coletivo, que incluía os grupos de formação permanente e previa possibilidades para outras modalidades de atividades coletivas.

A proposta educacional da gestão Paulo Freire foi implantada por meio do Movimento de Reorientação Curricular a partir de um trabalho de formação permanente dos educadores, denominados grupos de formação, com assessoria interna (funcionários de DOT – Diretoria de Orientação Técnica e dos NAES–Núcleos de Ação Educativa) e com assessoria externa das Universidades (USP, PUC e UNICAMP). A formação de professores visava buscar, por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a superação dos problemas enfrentados e a reinvenção das práticas (SENSATO, 2017, P.39).

A gestão Paulo Freire propunha a mudança nas práticas que estavam consolidadas na rede há mais de seis décadas e se caracterizavam por relações verticais. Para inverter essa lógica foi necessário investir em uma proposta de formação de professores que abrangia toda a rede, assim como na reorganização da estrutura da gestão da secretaria buscando romper “com a estrutura hierárquica de tomada de decisões de cima para baixo, e substituída por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo das atividades pedagógicas” (SME/SP, 1989, p.5).

É importante afirmar que a criação das jornadas de trabalho com a inclusão da formação permanente de professores na jornada docente foi fruto de lutas da categoria pela valorização do magistério por meio de melhores condições de trabalho e formação continuada de professores, o que constituiu mudanças na cultura profissional.

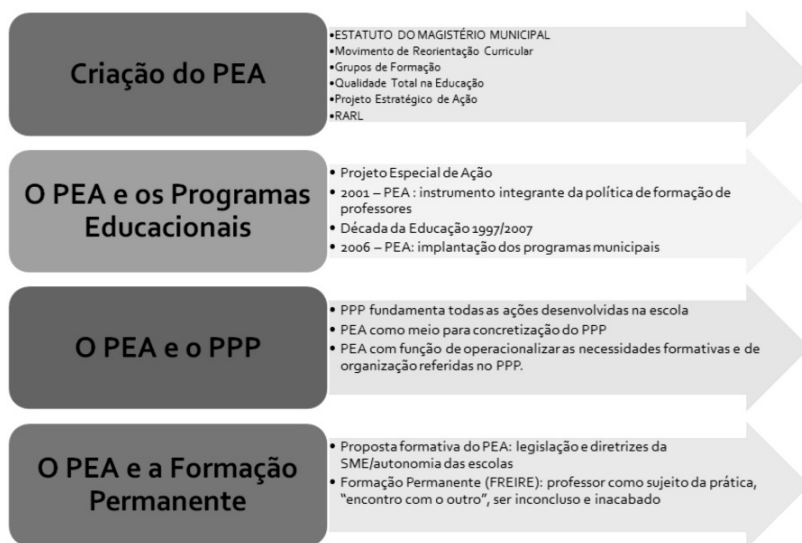
A concepção do Projeto Especial de Ação (PEA) como espaço de formação permanente de professores foi construída ao longo das sucessivas gestões municipais, atendendo às demandas que emergiram da realidade educacional brasileira e paulistana, bem como às necessidades formativas dos professores diante do contexto de trabalho e sucessivas mudanças na escola e na sociedade.

O PEA passou a ser um instrumento integrante da política de formação de professores da cidade de São Paulo no final da administração Marta Suplicy (2001-2004). “Em relação à formação

continuada de professores em serviço, o PEA passou a ser considerado como um instrumento de trabalho a ser desenvolvido de maneira articulada com o Projeto Político Pedagógico (PPP), com o objetivo de transformação das práticas pedagógicas”, (SENSATO, 2017, p.44).

O Projeto Político Pedagógico passou a fazer parte das orientações do PEA evidenciando a importância da reflexão sobre a realidade da escola e do seu entorno para desencadear as transformações nas práticas, sempre esteve atrelado à política educacional vigente e aos programas educacionais da rede e servindo à implantação das mesmas políticas e programas.

O quadro a seguir apresenta a evolução do PEA na rede municipal de ensino de São Paulo:



Fonte: (SENSATO, 2017)

As ações formativas em contexto, a partir da criação do PEA, encontram-se em processo de consolidação. Ainda serão necessários muitos investimentos, de várias ordens, quais sejam, pesquisa,

formação específica de coordenadores e gestores, fortalecimento das equipes de trabalho das escolas, por meio da gestão participativa e condições de trabalho (SENSATO, 2017, p.52).

Nas palavras de André e Passos (2016), “tem-se hoje uma visão mais alargada da formação docente, reconcebendo-a como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, em que as dimensões pessoal, profissional e organizacional estão estreitamente articuladas”. Assumindo esta perspectiva pode-se compreender melhor as contribuições do PEA para a formação de professores em contexto.

As autoras argumentam que “os processos formativos têm de estar centrados na instituição e possibilitar a troca de saberes e a aprendizagem coletiva”. É nessa ótica que a proposição da articulação do PEA ao PPP da escola, para a realização da formação de professores, apresenta grande potencial para o desenvolvimento de propostas que atendam à realidade da escola, no contexto sócio histórico, que favoreçam a mudança nas práticas educativas, na ressignificação do espaço escolar e na cultura docente (SENSATO, 2017, p.52).

A análise da legislação sobre o PEA, em seus vinte e quatro anos de existência, revelou que, sucederam-se sete prefeitos, de diferentes partidos, com orientações políticas diferentes, em um momento histórico de grandes transformações no Brasil e no mundo. Embora se trate de um curto período de tempo, as mudanças ocorreram de forma muito rápida e geraram desafios a serem enfrentados no contexto escolar.

Encontramos na proposição do PEA, a possibilidade de responder as questões ora apresentadas, por meio de trabalhos que valorizem a voz dos professores e seus conhecimentos e a problematização das situações vividas na escola (SENSATO, 2017, p.53).

A proposta formativa do PEA deve atender às disposições legais e diretrizes da rede municipal de educação de São Paulo e tem também a autonomia das escolas assegurada pela mesma

legislação, o que nos leva a considerar a formação permanente de professores.

A categoria formação permanente, na perspectiva freireana, é um instrumento para gerar a autonomia docente, a partir da concepção de professor como sujeito de sua prática, que constrói conhecimentos na interação com o outro, por meio da reflexão sobre a ação. É indispensável afirmar que o sujeito, na concepção freireana, é constituído nas relações sociais, no “encontro com o outro” mediado pelo diálogo.

O fundamento da formação permanente no pensamento de Freire (2005, p.67) é que o homem é um ser inconcluso e está em permanente movimento de busca de novos conhecimentos, pois não nasce pronto, é na prática social de que toma parte, que vai se fazendo.

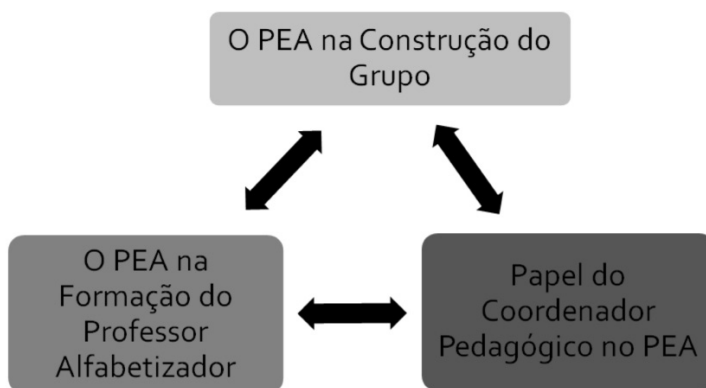
Freire (1995) amplia essa discussão afirmando:

O diálogo se dará em torno da prática da professora. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador. (FREIRE, 1995, p.39)

É importante destacar a práxis, que consiste no movimento de ação/reflexão/ação, que possibilita a problematização das situações vivenciadas, contextualizadas no cotidiano dos docentes, recorrendo à indagação, à busca e à pesquisa como meios para embasar a tomada de decisão e intervenção prática em tais situações.

Saviani (2009, p. 159) evidencia que “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho.” Concordando com o autor, podemos ressaltar que o PEA se aproxima dessa concepção pois garante tempo remunerado para reuniões de formação e valorização profissional.

A sistematização e análise de dados obtidos nos grupos de discussão, na entrevista e análise documental possibilitou a construção de três categorias, conforme figura abaixo:



Fonte: (SENSATO, 2017)

O PEA NA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO

Os dados coletados revelaram que as professoras que foram sujeitos da pesquisa trabalham na escola há mais de cinco anos e participam do PEA pelo mesmo período e têm intenção de permanecer na mesma escola e no grupo.

A permanência das professoras na escola viabilizou a constituição de um grupo empoderado de trabalho, por meio da interação diária entre elas na realização do trabalho pedagógico e na participação na formação permanente, proporcionada pelo PEA. Podemos considerar que não se trata da simples permanência no local de trabalho, mas da qualificação dessa equipe ao longo do tempo, bem como a atribuição de significado ao percurso formativo ali desenvolvido.

As participantes deste grupo do PEA assumem as atribuições do grupo como pertença. A partir dos conceitos desenvolvidos por

Dubar (2005), foi possível constatar que assumir como pertença o papel e a responsabilidade de cada participante, é fator de grande relevância na construção da identidade docente, que na situação analisada ocorre na dinâmica do grupo.

A constituição de um grupo no espaço do PEA revela a existência de um “processo de aprendizagem coletiva” voltado à superação dos problemas vivenciados na escola e a criação de práticas pedagógicas humanizadoras.

De acordo com Placco (2003), a formação de professores é um processo que envolve multidimensionalidades, dentre as quais cabe citar, a guisa de ampliação da compreensão teórica desta categoria, a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do trabalho pedagógico:

Ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem se congregam para um trabalho significativo junto aos alunos. E trabalhar em cooperação, integradamente, não é uma ação espontânea, mas nasce de processos de formação intencionalmente desenvolvidos.

O PEA NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A formação de professoras do ciclo de alfabetização no cenário da pesquisa tem como objetivo principal a busca de práticas inovadoras para a melhoria da qualidade da alfabetização, na perspectiva do letramento, a partir da análise e problematização da realidade da sala de aula, da escola e do entorno, fazendo as adequações necessárias à política educacional vigente.

Placco (2008, p. 185) afirma que “a formação deve ser olhada em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento

profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo”.

A contribuição de Placco sobre a existência de um processo multidimensional na formação de professores é muito importante para a construção de percursos formativos que atendam as reais necessidades das professoras, que vivenciam a prática na sala de aula.

Os estudos de Dario e Crecci esclarecem que o conceito de desenvolvimento profissional vai além do conceito de formação, demarca um processo de aprendizagem da docência:

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação. O DPD surge, portanto, para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais. (FIORNETINI E CRECCI, 2013)

O movimento que está se consolidando na formação de professores no PEA da escola investigada corresponde ao conceito de desenvolvimento profissional docente, por atender às novas necessidades formativas dos professores no contexto de trabalho.

O PAPEL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NO PEA

A coordenação pedagógica na rede municipal de educação de São Paulo é um cargo público com provimento por concurso de provas e títulos. O edital de abertura do concurso para coordenador pedagógico, realizado em 2011, exige para o exercício do cargo: licenciatura plena em pedagogia; ou pós-graduação stricto sensu em Educação; ou pós-graduação lato sensu em Educação, de no mínimo 800 horas e experiência mínima de 3 anos na docência.

A formação exigida para participar do concurso, bem como os temas selecionados para compor os conhecimentos para a seleção de coordenadores, evidenciam as expectativas da RMESP quanto aos conhecimentos necessários para o exercício do cargo. A exigência de experiência na docência denota a importância atribuída à prática docente para o desenvolvimento de ações na coordenação pedagógica.

Já os temas selecionados para o concurso enfatizam os múltiplos âmbitos de ação da coordenação pedagógica, seja na gestão do projeto pedagógico, da formação continuada, da avaliação, das tecnologias, seja no acompanhamento do currículo e dos programas da escola.

A Secretaria Municipal de Educação dá grande importância ao processo seletivo, via concurso público, o que deveria implicar que os candidatos aprovados tivessem os conhecimentos para o exercício na coordenação pedagógica. Porém, o cotidiano da escola é muito mais complexo e desafiador, sofre constantes mudanças e por isso a coordenadora pedagógica precisa de formação permanente, considerando seu papel na escola. Formação que inclua orientações de estudos, discussões, análises e reflexões com outros coordenadores, obedecendo ao princípio da homologia de processos, que consiste na busca da coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que será desenvolvida com os alunos, da mesma forma devem ser concebidos e implementados os processos formativos da CP, pela SME e Diretoria Regional de Ensino (DRE).

O que chama a atenção é que a condição em que se encontra a formação permanente da coordenadora, reverbera na formação realizada no PEA. As necessidades formativas que precisam ser melhor elaboradas e atendidas no PEA coincidem com as necessidades formativas dos coordenadores pedagógico (SENSATO, 2017, p.90).

Podemos afirmar que o papel articulador da coordenação pedagógica pode ser decisivo para o fortalecimento do grupo. Os estudos de Herculano e Almeida (2016) esclarecem que

uma das competências do coordenador pedagógico é estabelecer relações afetivas que proporcionem empatia, disponibilidade para ouvir e auxiliar o outro, colocar-se no lugar do outro em uma atitude favorecedora de relações de troca, orientação e aprendizagem. (HERCULANO e ALMEIDA, 2016, p.122)

A coordenadora pedagógica revelou na entrevista que também possui necessidades formativas específicas e atinentes ao cargo, está empenhada no processo de auto formação, buscando cursos de especialização, leituras e pesquisas que possam fortalecer os conhecimentos teóricos para apoiar a prática e em decorrência é uma profissional com bastante autonomia e competência.

A coordenadora pedagógica entrevistada considera que seu papel no PEA é de “par avançado” e “amigo crítico”, pois atribui significado à sua função a partir da parceria com o grupo de professoras e do acompanhamento das ações e intervenções pedagógicas no ciclo de alfabetização.

As professoras compartilham das mesmas ideias e consideram que a importância e validade do papel da coordenadora pedagógica estão na parceria e no acompanhamento dado ao grupo e consideram que as críticas educativas realizadas pela coordenadora fortalecem as ações e decisões tomadas pelo grupo.

As relações de troca foram evidenciadas pelas professoras como um ponto primordial no grupo, referindo-se à troca de experiências e de pontos de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da legislação da rede municipal de educação de São Paulo, do período de 1992 até 2016, possibilitou acompanhar a trajetória da política de formação de professores.

O período estudado revelou que os momentos de participação democrática dos professores contribuíram substancialmente para

a definição e melhoria dos espaços formativos. É válido ressaltar que a formação não pode se desenvolver apenas a partir de determinações e decisões vindas de fora da instituição, pois desta forma pode tornar-se obrigatória e arbitrária.

As necessidades formativas dos professores, assim como as condições próprias de cada contexto têm que ser levadas em conta no planejamento e desenvolvimento das ações formativas. Além disso, as decisões sobre o conteúdo e as estratégias formativas devem ser propostas pela equipe gestora e discutidas com o conjunto de professores.

O grupo de professoras que participou dessa pesquisa evidenciou, nos grupos de discussão, que constituem um grupo que foi construindo sua autonomia e, portanto, são sujeitos de sua formação.

As professoras também reconhecem a existência de um grupo, com liberdade de decisão: *“Posso apontar como um ponto positivo do PEA: grupo unido”* (prof^a do 3º ano). Outra professora diz: *“Nosso grupo tem liberdade para decidir sobre os conteúdos da formação juntamente com a coordenação”* (prof^a 1º ano). *“No PEA temos oportunidade de afinar as ideias por meio do diálogo”* (prof^a 2º ano).

A coordenadora pedagógica revelou conhecer a história do grupo, da qual foi se apropriando por meio da escuta sensível e do registro.

A história vivida pelo grupo possibilitou o seu empoderamento, no sentido definido por Freire. Embora a palavra *empowerment* já existisse na Língua Inglesa, significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito de empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Para a pessoa, o educador, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer. As professoras apontaram nos grupos de discussão que:

Esse ano realizamos as discussões, tomadas de decisões e planejamento de atividades no coletivo. Posso citar como exemplo a Festa Junina e a Semana Literária. Todos puderam opinar, trazer sugestões e contribuições, assim como fizemos a divisão de tarefas de maneira democrática e participativa. (Profª 2º ano)

Entendemos que o PEA contribui para a formação de professoras do ciclo de alfabetização, na medida em que é um espaço, garantido pela instituição, para constituição do percurso formativo das professoras, considerando-se as dimensões da formação de professores, as características da aprendizagem do adulto professor, a experiência das professoras, os contributos teóricos disponíveis e adequados, o trabalho coletivo, a constituição do grupo de trabalho, o desenvolvimento da autonomia e autoria das professoras e o seu conseqüente empoderamento (SENSATO, 2017, p.98).

Os estudos realizados permitem afirmar que o PEA pode contribuir para a formação das professoras do ciclo de alfabetização, a partir das seguintes condições:



Fonte: SENSATO, 2017

As professoras e a coordenadora explicitam a sua posição sobre o trabalho conjunto:

No primeiro semestre, trabalhamos com foco nos projetos que estamos desenvolvendo na escola. A maior parte do tempo foi destinada à organização das ações propostas dentro do PEA. Por exemplo, para a realização da Mostra Cultural e da Semana Literária, o foco das atividades do PEA foram estruturadas para pensar, fazer as escolhas e organizar juntos. (CP)

Fizemos todo o planejamento da Leitura Simultânea para a Semana Literária, aqui no PEA. Cada professora apresentou os livros que escolheu. (Profª 2º ano)

Foi tudo feito aqui na sala de leitura, escolhemos os livros, discutimos o porquê das escolhas de cada livro e sua adequação. Ficamos sabendo tudo o que as colegas escolheram. Foi um trabalho feito de maneira conjunta pelo coletivo. (Profª 3º ano)

As falas das professoras e da coordenadora pedagógica demonstram que a realização de um trabalho colaborativo contribui para a mudança das práticas e para a realização de ações pedagógicas mais elaboradas, com um maior detalhamento, oportunizado pela participação de todas, pois cada uma tem um ponto de vista diferente que, na medida em que é apresentado, enriquece a proposta em que todas estão envolvidas.

Na escola estudada há uma forte intenção de mudança e melhoria nas práticas docentes, assumidas pelas professoras do ciclo de alfabetização, que expressam ter como pertença, o papel a elas atribuído pela sociedade e pela instituição, de atuar no triângulo didático professor, aluno, conteúdo, para formar todos os alunos como “praticantes da cultura escrita”, como chamou Délia Lerner (2002, p.17).

Diante da realidade da escola, considerando a realidade local e o plano de metas da própria escola, o PEA está direcionado para o fortalecimento do trabalho conjunto, de maneira a atender às especificidades das ações planejadas e sua forma de execução. O principal objetivo anunciado no PEA é o fortalecimento da autoria e coautoria das professoras, na perspectiva de que a realização de atividades significativas pelo grupo contribua para o desenvolvimento de propostas fundamentadas nos conhecimentos proporcionados pela experiência das professoras.

Consideramos que, o PEA é um espaço potente para realização da formação de professoras do ciclo de alfabetização, que pode dar grandes contribuições para a mudança nas práticas docentes realizadas na escola, por meio do trabalho coletivo, oportunizada pelas condições oferecidas pela agência formadora, que neste trabalho é a escola.

O depoimento da professora do segundo ano fortalece esta perspectiva e demonstra que o PEA constitui um importante ponto de apoio para a ação docente por possibilitar o estudo teórico voltado para a prática e o tempo e espaço qualificados para a reflexão sobre a ação. Desta forma, as professoras retornam fortalecidas para a atividade docente, superando o senso comum e a improvisação. As atividades realizadas em sala de aula, bem como o acompanhamento e avaliação tornam-se fortalecidos pelas ações realizadas no PEA.

Participando do PEA aprendi muita coisa: as leituras e discussões me levaram a planejar mais, a pensar mais sobre as dificuldades encontradas no trabalho com os alunos. Aplico muitos conhecimentos que adquiri no PEA na sala de aula. (Profª do 2º ano)

Dentre as considerações feitas pelas professoras do ciclo de alfabetização, no grupo de discussão, podemos destacar:

Cada escola tem a sua clientela diversificada e o PEA é uma formação voltada para a realidade da escola, para o aluno real, enquanto que a formação da faculdade estava voltada para o aluno ideal. No PEA, a formação é realizada para aquela realidade específica, o aluno que você tem na escola, as condições reais, é muito adequado. (Profª 3º ano)

Os achados de pesquisa permitem afirmar que a formação de professores em serviço realizada no PEA contribui significativamente para a mudança nas práticas e melhora na qualidade da alfabetização, na medida em que se insere na realidade vivenciada na escola e responde às necessidades formativas que emergem dos desafios encontrados na docência nas turmas do ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A., *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*, Brasília: Liberlivros, 2008, p. 47.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2ª edição, Rio de Janeiro: EPU, 2015.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.); PASSOS, Laurizete. *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*. Campinas: SP: Papirus, 2016.
- FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 5, nº 8, junho-agosto/ 2013. Campinas: Autêntica. 2013.
- MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PÁDUA, Elisabete M.M. *Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática*. 17ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. *O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. 4ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.
- PLACCO, Vera M. N. S.; TREVISAN, Vera Lúcia (Orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2015

ENTRE O PÁTIO E A SALA DE AULA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NA PRISÃO

Maria das Graças Reis Barreto
Márcea Andrade Sales

DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PRISIONAL

A educação é direito de todos, assegurado na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional n.º 9394/96, garantindo ao cidadão sua liberdade e dignidade, que não devem ser violadas. Todos, em qualquer espaço e tempo, devem vivenciar esses direitos e, no contexto da prisão, a educação é, também, um direito fundamental; pois estão apenas privados de liberdade. Apesar da importância da educação como direito, parece evidente que precisamos avançar para além da Educação Básica e possibilitar a esses sujeitos a escolha em poder continuar a aprendizagem, apropriando-se do conhecimento e compartilhando-o com a sociedade mais ampla.

A Educação de Jovens e Adultos em prisões é um campo político que necessita de olhar diferenciado do pesquisador; um olhar no qual os saberes desses jovens, adultos, idosos sejam reconhecidos, possibilitando interpretar o mundo, pelas experiências de vida em vários grupos sociais.

Os professores do Colégio Professor George Fragoso Modesto¹ adentram os pátios da prisão, locais nos quais estão localizadas as salas de aula, sem segurança institucional, ficando vulneráveis

¹ Escola pública situada na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador/BA.

a situações de rebelião, juntamente a outros presos que não são matriculados na Unidade Escolar. Nessa condição, os professores são conduzidos às salas de aula sempre por um Monitor (preso escolhido pela Frente² da prisão), oferecendo suporte de segurança para os professores. Carvalho (2013, p.77) esclarece que,

[o monitor] é o porta voz da frente. Aquele que faz o papel de interlocução com a administração prisional em nome do comando, no sentido de se resolver questões do dia-a-dia, tais quais: prestações das assistências, limpeza, manutenção, questões de visita, medicação, muda de cela e de pátio, etc.

O Monitor também tem funções específicas em relação à rotina da escola: além de conduzir o professor para sala de aula, verifica se o aluno está frequentando as aulas, chama no pátio para fazer a matrícula, recebe a merenda escolar no portão de acesso ao pátio e distribui para as turmas, mantém as salas arrumadas e limpas e informa quando os alunos são transferidos para outros Módulos ou Unidades Prisionais. Enfim, cumpre com o seu papel, estabelecido na prisão pela liderança. Vale lembrar que, embora os alunos não sejam obrigados a estudar, nem são escolhidos pelo crime cometido, eles fazem um compromisso com o Monitor de frequentar as aulas regularmente.

Com relação à atuação docente na educação prisional, Trindade (2012, p 58.) traz o exemplo da Casa de Correção, em São Paulo, situando-a,

[...] em 1854, dois anos após sua inauguração, foi criada uma escola de primeiras letras e como professor foi escolhido um sentenciado que antes de ser preso era professor de primeiras letras. Ele foi destituído do cargo após quatro anos por "não ter força moral sufi-

2 "A Frente é a representação do grupo de comando formado por xerife (s), seus assessores e guardas costas (soldado). Das fileiras desse grupo são escolhidos o Monitor, o Contador e o Carteiro" (CARVALHO, 2013, p.77).

ciente para reger esse magistério”, conforme justificou o administrador.

Sabemos das fragilidades da formação do professor em todo tempo e espaço e, na prisão, fica evidente que mesmo o sujeito tendo formação e habilidade, às condições em que este se encontra contribuem para a exclusão e negação dos seus direitos em exercer na época a condição de professor para os sentenciados. O avanço em Educação em Prisões possibilita que os sujeitos nessa condição possam exercer o papel de monitor. A legislação em vigor reforça no sentido de reduzir à condição do interno à função de monitor, como especifica a Resolução do Conselho Nacional Política Criminal e Penitenciária - CNPCP nº 3, de 11 de março de 2009 no Art. 9º, § 2º (BRASIL, 2009), seguida pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia - CEE nº 43/2014.

A pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizentes com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado. (BAHIA, 2014)

Apesar dos dispositivos legais garantirem que a pessoa em situação de privação de liberdade possa atuar como monitor, tendo formação adequada, essa prática tem sido pouco efetivada no sistema prisional brasileiro. Um dos motivos mais decorrentes, em algumas Unidades Prisionais é a confiabilidade da instituição para que exerçam essa função. É necessário, então, um diálogo no sentido de efetivar essa prática que já existe, informalmente, dentro da prisão. O relato de um dos estudantes³, partícipe da pesquisa, é um exemplo dessa função, embora não seja institucionalizada,

Minha contribuição foi ajudar, e fui muito ajudado. Cheguei no mundo hostil onde fui recebido, não pos-

3 No campo da pesquisa, os estudantes foram identificados por cores, considerando os uniformes que usam, a fim de manter o anonimato dos partícipes da pesquisa.

so reclamar; me apoiaram, me respeitaram e iniciou a troca de experiências para sobreviver nesse mundo hostil, para aprender mais da linguagem para sobreviver nesse espaço. Aproximei de pessoas mais bem-intencionadas. Aproveitar o tempo aqui que a gente chama de tempo perdido, mas pode não ser perdido, pode aprender algumas coisas e ser útil. Como morei fora e tenho conhecimento, comecei a dar aulas de inglês. Se aproximaram pessoas interessadas, e a gente fez um grupo de oito a dez pessoas há mais de seis meses aprendendo inglês. Tentando oficializar com horário certo. Interessante que vejo resultados, a gente se fala, já sabe o básico. Vivemos um estado e uma cidade turística; é importante o conhecimento de inglês, é essencial! O egresso vai sair com todo um preconceito e um desafio de encontrar emprego e você ter algo a mais, é um diferencial. (AMARELO SPLASH, relato oral, 2016)

O estudante relata sua experiência ao entrar na prisão e suas estratégias para vivenciar um espaço até então desconhecido por ele. Um mundo que cabe a solidariedade e a ajuda mútua para vencer os desafios de privação de liberdade, um espaço de punição em todos os sentidos e sentimentos do homem no cotidiano na prisão. Nesse sentido, o homem privado de liberdade não perde os aspectos da cotidianidade, posto que ele vivencia em outro espaço – prisão. Vale destacar, também, que, o estudante não se refere ao auxílio do professor, mas uma iniciativa diante do cenário que lhe é apresentado. Cabe destacar, aqui como Heller (2005, p.18) vê o homem no cotidiano, que podemos transportar para a situação de aprisionamento,

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. [...] O homem da cotidianidade é

atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso não pode aguçá-los em toda a sua intensidade.

É no cotidiano da prisão que esse homem, em sua totalidade, expressa todos esses aspectos. Aspectos que devem ser considerados em todas as instâncias, e no contexto educacional reconhecer que são sujeitos com saberes diversos, indivíduos em sua essência, humanos. Importa ressaltar que o estudante Amarelo Splash, em seu relato, não assume o lugar do professor, mas de um monitor, função prevista na Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia - CEE nº 43/2014.

DISPOSITIVOS LEGAIS E A DOCÊNCIA EM PRISÕES

O direito à educação é garantido para todas as pessoas, inclusive, as que estão em condições de privação de liberdade. A Constituição de 1988 preconiza que,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

A partir desse instrumento de direito, outros Documentos surgiram no Brasil como desdobramentos que vão se ampliando de acordo com as especificidades e demandas apresentadas pela sociedade e pelo contexto sociocultural dos sujeitos.

Vale destacar que, em relação à Educação, a LDB nº 9394/96, apresenta dispositivos que serão basilares para a educação no país, especificamente, no que diz respeito à pesquisa empreendida, a Educação de Jovens e Adultos - modalidade mais adequada para

educar em prisões que, segundo Artigo 37º da LDB, orienta e garante, "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996).

A influência da Constituição Federal de 1988, ao longo prazo e no contexto social do país, especificamente, em relação à Educação de Jovens e Adultos que não tem acesso à educação, criou oportunidades maiores para que jovens e adultos possam ter seus direitos garantidos numa perspectiva de autonomia e emancipação.

Vale destacar, também, o Marco de Ação de Belém, Documento aprovado na 6ª Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos que ocorreu em Belém em 2009. Este documento inclui a aprendizagem dos estudantes em situação de privação de liberdade numa perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, da participação, inclusão e equidade,

Aprendizagem ao longo da vida, "do berço ao túmulo", é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de

carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos... oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis; adotar uma abordagem holística e integrada, incluindo mecanismos para identificar parceiros e responsabilidades do Estado em relação a organizações da sociedade civil, representantes do mercado de trabalho, educandos e educadores.

O avanço na educação de jovens e adultos em prisões não é apenas uma prioridade nacional. Está em construção uma articulação no contexto internacional para discutir e propor políticas públicas para o segmento. (BRASÍLIA, 2009)

Nesse contexto, embora a legislação sobre EJAI contemple a diversidade dos sujeitos, ainda não esclarece quais as categorias dos sujeitos devem ser alcançadas, reconhecendo as especificidades do tempo e do espaço em que estão inseridos. Destacamos, aqui, a educação em situação de privação de liberdade.

As discussões vão se delineando em 2006 com o Projeto Educando para a Liberdade, fruto da parceria entre os Ministérios da Justiça e da Educação e UNESCO no Brasil com apoio do Governo do Japão numa perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais e de inclusão dos sujeitos em situação de privação de liberdade. Esse Projeto constitui-se como uma referência ousada na construção de uma política pública que integra e busca cooperação além do enfrentamento de exclusão e de invisibilidade desses jovens que têm a cidadania e sua condição de humanidade negada.

Ainda em relação aos direitos fundamentais, avançam as discussões sobre as políticas públicas que possam garantir aos sujeitos a educação numa perspectiva de garantia da dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e autonomia. Em 2007 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH que, em relação à educação básica,

Deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL, PNEDH, 2007)

Na concepção do PNEDH, quando se trata da educação básica, entendemos que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos está incluída, mas não explicitada, no contexto da ação pedagógica libertadora, que deve atender a jovens e adultos que se encontram em situação de opressão, e que estão nas camadas populares da sociedade. No entanto, destaca a diversidade dos sujeitos, que também entendo como o contexto sociocultural em que estão inseridos, considerando às questões étnicas, acessibilidade, religiosa, gênero e geração.

Se considerarmos que, hoje, temos uma série de instrumentos legais que têm proposições avançadas nos Direitos Humanos, um desses instrumentos para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade é o documento do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), Resolução nº 3/2009, que dispõe sobre as Diretrizes para oferta de educação nos estabelecimentos penais, assegura a oferta vinculada à legislação vigente, tanto da educação quanto da execução penal, atendendo aos eixos pactuados em 2006 no Seminário pela Educação nas Prisões,

Art. 2º - As ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve: I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas

Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos. (BRASIL, CNPCP, 2009)

Assim, novas perspectivas vão se delineando nessa área tão singular da Educação em Prisões, com uma nova representação legal através das Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, institui-se a Resolução nº 02 de maio de 2010 que, em seu Art. 2º orienta,

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medida de segurança. (BRASIL, 2010)

Numa perspectiva de validar e garantir o direito à Educação em Prisões nos Estados e Municípios, em 2011, foi instituído o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional através do Decreto 7.676/2011, estabelecendo no Art. 2º “O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior” (BRASIL, 2011).

Vale ressaltar que o Estado da Bahia, atualmente, contempla a Educação Básica nas Unidades da capital onde o Colégio está situado, inclusive no lócus dessa pesquisa, ofertando Educação na Modalidade EJA em todos os Tempos Formativos I, II e III, de acordo com a Política de EJA da Rede Estadual (BAHIA, 2009). Ainda assim, a ampliação para outros níveis de escolaridade vai se desenhando de acordo com as exigências legais e com as demandas do Sistema

Prisional. Nesse cenário, encontra-se em discussão a implantação do Ensino Superior (EAD) para os alunos em privação de liberdade, para o Estado da Bahia, uma parceria com a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e a Secretaria de Administração Penitenciária - SEAP, ratificando o Art. 3º do PEESP: “II- integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal” (BRASIL, 2011).

Assim, oportunizará aos estudantes que, mesmo em condição de privação de liberdade poderão continuar os estudos, avançando ao nível superior. Essa proposta corresponde aos anseios dos internos, que conseguem aprovação pelo ENEM e aguardam autorização para estudar nas Universidades fora do Cárcere. Dessa forma, poderão estudar durante o tempo da prisão com possibilidades de prosseguir quando retornar para a sociedade mais ampla. Nessa proposta de reintegração social, o Art. 3º do PEESP, estabelece ainda, no item “I-promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação” (BRASIL, 2011).

O Plano Estratégico de Educação para o Sistema Prisional (PEESP) possibilitou a construção do Plano Estadual de Educação. Vale lembrar, que o Estado da Bahia, com base nesses documentos específicos para os estabelecimentos penais e da discussão com a sociedade mais ampla; e na Resolução CEE/CEB nº 239/211, “que dispõe sobre a oferta de Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos e Idosos – EJAI no Sistema Estadual de Ensino da Bahia” (BAHIA, 2011).

Outro Documento a ser referenciado, aqui, é a Resolução CEE nº 43/2014, a qual determina a função docente sendo específica do professor, que deve ter um perfil e formação específica para trabalhar em prisões, no entanto, não caracteriza esse perfil, o que deixa uma lacuna para o exercício da docência nesse sistema, causando para esse profissional estranhamento quando ingressa na regência de classe nessa área.

Por não existir formação específica em nível de graduação (licenciatura) na área de Educação em Prisões, e haver poucos cursos de Pós-graduação *latu senso*, com essa temática, muitos professores que atuam nessa área buscam formação por iniciativa própria na expectativa de sua inserção no contexto para educar em prisões.

Exercer a docência em prisões é compreender como os estudantes em situação de privação de liberdade se comportam em um sistema que poderá deteriorar seus pensamentos, suas ideias, seus sonhos, sua identidade. Esse ser, que deve mover-se nesse espaço, capaz de garantir a sua particularidade, mas também capaz de partilhar esses sentidos junto à coletividade e, nesse caso outros na mesma condição de privação de liberdade.

Vivenciar a Educação no cotidiano da prisão é reconhecer, também, que o sujeito em situação de privação de liberdade é uma pessoa, um humano diante de tanta diversidade e único enquanto indivíduo na coletividade. Essa é a expressão da socialização. Eis, então, um dos desafios para pensar propostas de educação para a socialização, no campo da Educação prisional.

Assim, discutir Educação em Prisões requer uma inserção sobre a questão do professor e os desafios que esses profissionais enfrentam nesse contexto. Embora a Resolução CEE nº 043/2014 estabeleça condições para exercer a função de professor nesse espaço.

Art.14. Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§1º. Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§2º O coletivo dos docentes deve ser constituído por meio de seleção interna ao quadro de efetivos da rede pública estadual com sua carga horária, conforme critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

No contexto no qual a legislação orienta sobre a formação continuada dos profissionais que desempenham suas funções na prisão, a Secretaria da Educação da Bahia, em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização, tem promovido seminários com objetivo de discutir a Educação em Prisões no estado. No entanto, não existe um programa efetivo de formação continuada de professores para atuação em prisões. A experiência do Colégio Professor George Modesto Fragoso, em relação a essa questão, acontece durante as Atividades de Coordenação Pedagógica, especificamente, com a chegada de um novo professor, quando é apresentada uma síntese do Projeto Político Pedagógico e a rotina da prisão, conhecimentos insuficientes para sua inserção em sala de aula, devido à especificidade do Sistema Penitenciário. O referido PPP, apesar de ter sido finalizado em agosto de 2013 para o biênio 2013-2015, ainda constava o nome Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito, o que somente foi alterado em setembro de 2013. Vale ressaltar que esse é o segundo Documento após a nomeação de uma nova Gestão a partir de 2011, quando foi construído coletivamente o PPP da Unidade Escolar. Na reformulação desse Documento em 2013, a Escola apresenta o fundamento da Educação para os estudantes em situação de privação de liberdade,

A nossa Escola tem como fundamento a função emancipadora de dependências e vulnerabilidades porque seus conceitos são funcionais e adequados às necessidades de um ensino de forma criativa, participativa e prática, trazendo uma aprendizagem que busca autoconfiança, autossuficientes, auto-gestores e empreendedores. Com isso, a Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito, a partir de 2012, impacta

com essas novas experiências na área da Educação em Prisões, possibilitando aos sujeitos privados de liberdade a aplicabilidade de um direito constituído de valores e representações compartilhando também com a Educação Não-Formal: Secretarias Estaduais, Ongs, Movimentos Sociais, igrejas, sindicatos, comunidade local (dirigentes prisionais, coordenadores de atividades laborativas e educacionais, agentes penitenciários e profissionais de áreas afins).(BAHIA, p. 31-32, 2013)

Embora nesse Documento esteja explícito como fundamento a função de emancipar e possibilitar aos estudantes novas formas de aprendizagens e a participação deles nesse processo e com isso efetivar o direito à educação formal e não formal, a educação não-formal precisa ser garantida por outras instituições, as quais são citadas. Portanto, cabe também à Escola participar desse processo alinhando também ao currículo, desde quando este não está apenas voltado à escolarização, mas sim contextualizado. Nesse contexto, é importante que o professor tenha formação em Educação em Prisões para entender desde a estrutura física; geralmente improvisadas às condições de segurança e a sua adequação para as práticas pedagógicas, quer seja educação formal e não-formal. Sobre essa questão, a Coordenadora da Escola relata,

Os professores devem buscar saber a situação do aluno para quando ele sair a sociedade o abrace como deve ser. O olhar do professor na Escola é um olhar diferenciado porque ele percebe o aluno como ser humano. O professor está procurando conhecer, a cada dia, conhecer mais o aluno para oferecer aprendizagem de qualidade. Deve compreender também as condições precárias da Escola, mesmo a Escola tentando melhoria do ambiente, possibilitando material pedagógico. Um dos nossos objetivos é motivar o aluno para voltar a sala de aula. (VIOLETA, relato oral, 2016)

Percebe-se nesse relato a expectativa de que o professor busque compreender sobre o aluno, seu perfil. No entanto, a formação deste professor a partir de políticas públicas não é evidenciada.

Quanto à estrutura física da Escola, cabe ao Sistema Prisional adequá-la. As Unidades Prisionais mais antigas não possuem salas específicas para educação, a maioria é improvisada, e o professor quando assume para lecionar nesse espaço precisa compreender que não vai encontrar espaços adequados para uma sala de aula, por exemplo, em alguns espaços as aulas acontecem nos corredores, sem divisórias, situação que dificulta a aprendizagem e também as condições mínimas para os professores trabalharem. Ainda assim, os professores concordam com essas condições, que de qualquer forma está também atendendo à demanda das pessoas em privação de liberdade em relação à educação. Necessário sempre buscar alternativas para atender esses estudantes, no entanto, deve-se articular no sentido de buscar melhorias tanto para os discentes, quanto para as condições de trabalho para os docentes.

E, no que tange à questão pedagógica, faz-se necessário um tempo mínimo para que o professor, ao chegar na Escola da Prisão, afaste-se por um período de 15 dias para conhecer a rotina de uma escola dentro dessa Instituição – a prisão. Porém, a condição de afastamento para conhecimento sobre a prisão, a Secretaria da Educação não permite em função da remuneração está atrelada à carga horária efetiva do professor em sala de aula, atividades pedagógicas e atividades extraclasse.

Os profissionais desse Colégio são habilitados em relação às exigências legais da Secretaria da Educação; no entanto, em relação às condições diferenciadas sobre proventos, apenas a Secretaria de Administração Penitenciária remunera com gratificações específicas esses profissionais de acordo com o Projeto de Lei nº 17.296/2008 que institui a Gratificação pelo Exercício em Unidade do Sistema Prisional – GEUSP,

§ 1º - A GEUSP será também devida aos ocupantes de cargos efetivos das carreiras do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio, pertencentes ao grupo ocupacional Educação, desde que estejam em exercício nas escolas vinculadas às unidades do Sistema Prisional. (BAHIA, 2008)

Este dispositivo tem sido alvo de discussão sobre a necessidade desse benefício para os professores que atuam no Sistema Prisional, ou seja, esse custo com os profissionais da educação pode desequilibrar o orçamento do Estado, o que justificam os burocratas do governo. No entanto, vale lembrar a exposição desses profissionais durante as aulas, em pátios ou pavilhões com cerca de 500 a 600 homens circulando, livremente, nos locais onde estão localizadas as salas de aula, sujeitos a qualquer movimento dessas pessoas por reivindicação dos seus direitos. Esses profissionais adentram os pátios com o olhar de educador, sabendo dos desafios que enfrentam; e com um olhar de possibilidades de outro sujeito, não apenas pessoas que cometeram crimes, mas pessoas, humanos.

Em relação à formação e remuneração condizente em Educação em Prisões, é importante ressaltar, que os valores dos benefícios não correspondem à proposta dessa educação em sua íntegra nesses espaços. A educação nesse ambiente vai além da escolarização para esses sujeitos, uma proposta que não cabe em benefícios, nem em estatísticas, mas cabe em um contexto social muito mais amplo - uma sociedade igual e justa.

O docente que trabalha na prisão recebe insalubridade através da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização do Estado da Bahia de acordo com o Decreto Estadual nº 9.967, de 06 de abril de 2006 que,

Disciplina a concessão dos adicionais de insalubridade e periculosidade para os servidores públicos dos órgãos da administração direta, das autarquias e fundações do Poder Executivo Estadual, de que tratam os arts. 86 a 88,

da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. Em seu art. 86, o Decreto diz que “fazem jus a um adicional sobre o vencimento do cargo permanente os servidores que trabalham com habitualidade em locais insalubres ou em contato permanente com substâncias tóxicas ou com risco de vida”. (BAHIA, 2006)

Às condições insalubres pelas quais o profissional da educação também é submetido nesse espaço, garante o direito efetivo a esse dispositivo, o qual especifica com clareza as condições de trabalho para a concessão dos adicionais de insalubridade e periculosidade. Evidencia essa situação: salas alagadas, fezes e urina de rato, fazem parte do cotidiano dos professores e alunos. Além de frequentes casos de doenças infectocontagiosas, tais como, escabioses, tuberculoses. Embora, até o momento, não se tenha registro de agressão ao professor, a prisão devido ao seu formato em aprisionar pessoas, torna-se um lugar vulnerável para indignação e revolta, o que pudesse caracterizar um ambiente de risco para todos.

LIMITES E POSSIBILIDADES DE EDUCAR NA PRISÃO

As condições de trabalho do professor numa Escola na prisão ultrapassam as questões relacionadas às gratificações instituídas legalmente; embora sejam necessárias essas remunerações diante da vulnerabilidade e insalubridade às quais estes estão expostos. Nesse contexto, o acesso e a permanência do professor na sala de aula requerem articulação diária com os profissionais do Sistema Penitenciário e os sentenciados, nos espaços em que as atividades educacionais ocorrem - módulos, pátios e espaços alternativos.

Ser docente na estrutura social da prisão é ir além do que está posto na estrutura organizacional das Instituições; é correr riscos e descobrir estratégias para outras práticas pedagógicas que vão fomentar as diversas vertentes da aprendizagem da educação formal.

O professor que atua em prisões está imbricado nessa relação de compartilhar ideias e que é apenas um sujeito também imerso nessa sociedade tão complexa e tão diversa. Sobre o docente e sua prática no espaço da prisão, Almeida (2014, p. 139) nos diz que,

As professoras se sentem aprisionadas visto que as prisões, com suas normas burocráticas, gerenciam e controlam aqueles que dela fazem parte: intimidam alguns sujeitos, empodera outros e, ao mesmo tempo, impulsiona o rompimento de determinadas barreiras que vão de encontro ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que se vislumbra e se transforma.

Assim, os professores, também na condição de aprisionamento, passam a compreender os limites e as possibilidades de educar na prisão, construindo novas práticas pedagógicas e articulando no cotidiano com os atores sociais que participam dessa Instituição.

A Educação em Prisões diferencia-se das escolas extramuros dessa instituição, especificamente, em relação ao currículo, à certificação e à compreensão que a educação deve ser ao longo da vida, um caminho para novas práticas pedagógicas, um novo rumo à socialização. Vejamos,

Analisando essa situação sob o ponto de vista das experiências do professor que educa em prisões, sentindo-se também aprisionados, esses sujeitos orientam suas práticas a partir da realidade da prisão. No entanto, isso não é suficiente. Ao contrário, poderiam ser influenciados por modelos referenciados, produzidos e vividos em contextos sociais longínquos e/ou virtuais, possibilitados por essa nova configuração cultural. (SELTON, 2005, p.347)

As experiências dos professores que trabalham em prisões e sentindo-se aprisionados, deslocam suas práticas para essa realidade. Porém, devem ultrapassar tais limites junto com alunos que

ultrapassem os muros da prisão, reconhecendo que esse espaço não é único; e sim envolvido por outras culturas que se aproximam, se ajustam e se diluem constantemente, ou seja, uma Pedagogia do Movimento como foi citado anteriormente.

Educar em prisão é reinventar e articular nas cotidianas situações que garantam a dignidade do sujeito, considerando o contexto socio-cultural. Os sujeitos fazem críticas à Escola e afirmam a necessidade da garantia do direito à Educação em espaço de privação de liberdade - direito garantido pela Constituição Federal de 1988, no Artigo 205 e na Lei de Execução Penal 7.210 de 11 de julho de 1984. Ao se referir à remição a LEI nº 12.433, de 29 de junho de 2011, estabelece,

Art. 1º Os Arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação: "Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. § 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

[...] § 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.

§ 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar.

§ 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa." (NR)

Assim, é importante salientar que esse dispositivo estabelece um padrão para todo o país que, anteriormente, ficava a critério de cada Comarca. Vale destacar que o dispositivo prevê a contagem para remição considerando as atividades semipresenciais. Isso significa que a contagem não deverá ser feita apenas presencial e sim semipresencial como estabelece o inciso 2º dessa legislação. Isso ampliaria para quatro horas diárias e não somente duas horas e meia, como está sendo computada - hora de efetiva regência de classe.

Na prisão, há a perspectiva do contexto sociocultural dos sujeitos que, embora em situação de privação de liberdade, pode fazer educação nesse espaço como um processo de luta pela humanização e socialização. O estudante *Azul Mineral* traz um relato sobre práticas pedagógicas na escola,

Se eu pudesse estar numa posição de professor ou estagiário, eu buscaria inovar as aulas com improvisos. Levando em conta de que os professores nem todos têm essas habilidades de fazer um improviso eu falo como repentista que sou, mas acredito que os assuntos seriam abordados com mais leveza facilitando o através da Arte, falar de assuntos como Política História, Português, Ciências; até o ensino da Matemática ficaria melhor e mais gostoso de aprender. (AZUL MINERAL, oral, 2016)

As observações desse estudante nos inquietam: Que práticas pedagógicas contribuem para a formação desses sujeitos? Como pensar educação que proporcione emancipação e transformação desses sujeitos?

Nesse contexto da educação e da possibilidade de expressão, outro estudante, descreve a partir de seu olhar a Escola na prisão, os sentidos e sentimentos de pertencimento a sociedade mais envolvente,

A escola dentro da cadeia é uma oportunidade singular. Quando acontece você ser preso, recolhido, você perde não só a sua liberdade, perde sua individualidade, seus sonhos, você desmorona. Quando você começa a trabalhar e estudar começa a ser ouvido, consegue criticar, começa a fazer parte da sociedade, mexe com autoestima os professores trazem notícias, isso é essencial. A sensação de não fazer parte do mundo é imensurável. Pouco a pouco começa a ouvir falar do mundo, contato com o professor. Quando acontece um fato a gente é muito humilhada. A sociedade quer punir. Eu li na revista Veja, 50% da sociedade acha que bandido bom é bandido morto. Tratar o ódio com ódio. A lei não prevê que a pessoa vai morrer aqui dentro. A escola trata com menos ódio. Trata com amor. Alguém te acarinha, não quer saber de crime. O Professor vem trazer conhecimento. Você se sente melhor. A escola para ressocialização é fundamental. O presídio deveria ser muito mais escola e menos opressão. (AMARELO SPLASH, oral, 2016)

Nesse sentido, é relevante considerar que a Educação em Prisões não se restringe, apenas, à escolarização, mas amplia o olhar para questões para além do conhecimento científico e que permeia a vida do sujeito, vida que se desmancha e se reconstrói nesse espaço. A ênfase nessas dimensões é sinalizada por Maeyer (2011, p. 44) para quem,

A educação ao longo da vida é, em si, uma educação libertadora; ferramenta que deve ser acessível a cada um, ela vai permitir compreender o porquê de “se estar aqui no mundo”, compreender seu mundo e sua representação de mundo. No que se refere à educação na prisão, os programas educacionais deverão, portanto, privilegiar mais um trabalho sobre este “estar aqui no mundo” do que um aprendizado de técnicas e competências; veremos também que essa aprendizagem de técnicas e de competências, com certeza necessária, somente será possível se for precedida do questionamento sobre esse “estar aqui no mundo” e com ele!

QUAL O SENTIDO DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Educar na prisão nos leva a compreender o lugar social no qual está o sujeito em situação de privação de liberdade, e o leva para outro lugar; lugar de possibilidades e de transformações; de desafios e desempenho de novos papéis sociais, ou seja, educar em prisões é fazer com que a educação possa valer a pena para esse sujeito, a pena em relação ao direito, as possibilidades de construir outro sujeito, mas com a sua essência de humanidade, que ele possa fazer uma leitura individual e de mundo, nesse contexto o estudante, expressa seu olhar sobre a educação,

Vejo a educação como força motora que tira da inércia a vida do indivíduo. Quando saem da inércia as coisas ficam mais fáceis. Essa força motora tira esse indivíduo da inércia e devolve-o para a sociedade. A educação é à base de tudo. Não é a pena alta, até porque não tem

noção do que é pena. Não adianta endurecer as penas. A educação faz com que o homem se conscientize dos direitos e deveres e preparando o indivíduo para o mundo. (AMARELO DOS ANDES, oral, 2016)

Assim, para a socialização, a Escola que oferta educação formal poderá contribuir no sentido de considerar e possibilitar ampliar essa leitura, que o endurecimento da pena não resolverá as questões relacionadas à socialização desses sujeitos. Isso porque, remissão por estudo, embora seja também para estimular as pessoas em situação de privação de liberdade a participarem das atividades de socialização. Este deve ser o sentido para a Educação em Prisões: educar na perspectiva da humanidade, do viver, da emancipação, da autonomia, do direito. Segundo Arroyo (2014, p.52),

O direito a aprender pressupõe o direito de viver. O direito ao conhecimento para a cidadania pressupõe o direito primeiro a viver como gente. A ser humanos. A cidadania pressupõe a humanidade. Para os trabalhadores empobrecidos, jogados nas periferias da condição humana, todo esforço será por ter trabalho, por viver, sobreviver, ser gente, fazer seus (suas) filhos (as) também vida de gente. De humanos. Todas as suas lutas por trabalho, moradia, comida, proteção, por outro projeto de campo, de relações de produção... são lutas por viver como humanos. Por humanidade.

O autor nos instiga a compreender que todas as pessoas têm o direito de viver com dignidade, especificamente, no contexto de reordenamento social das pessoas em situação de privação de liberdade, devem viver como humanos em um espaço de circunstâncias menos favoráveis, que as lutas pela inclusão, por moradia, por proteção, precisam ter continuidade em qualquer espaço. Portanto, para esses sujeitos aprender a ser gente, a ser humano, precede a escolarização.

O processo formativo em prisões deve ser pautado na perspectiva da Educação em Direitos Humanos para a EJA, “que implica não somente na compreensão da negação dos direitos, mas também nos mecanismos que engendram sua negação” (CAPUCHO, 2012, p. 50). É indispensável a luta constante no sentido de efetivação dos direitos à educação em prisões, de políticas públicas e ações que consolidem esse direito.

A escola deve proporcionar aos sujeitos, compreender que a socialização acontece em todo o tempo; que a escolarização também é importante dentro e fora da prisão. Essa percepção contribui para que possam projetar suas vidas ao saírem da prisão, com ideias e utopias. Assim, poderão, quem sabe, um dia, contribuir para tornar esse espaço temporário uma exceção e não regra para aprisionar pessoas. Estudar na prisão não deve ser um tempo perdido, é um tempo de reinventar, um tempo de conhecer o processo histórico da exclusão social, um tempo de questionamentos, mas também um tempo de pensar na possibilidade de inclusão, mesmo que essa sociedade não reconheça como importante e fundamental sair com os níveis de escolaridade completo ou em processo.

Sabemos que não é possível a Escola resolver as distorções da sociedade envolvente e da prisão; mas ela não deve definir o lugar do aluno na prisão, nem na sociedade mais ampla. O aluno, mesmo privado de liberdade pode escolher que tipo de Escola quer estudar.

Desejemos, então, uma Escola que manifeste em suas práticas pedagógicas o desejo de não sair da esfera do direito social, superando o modelo conservador no qual prevalecem interesses que não são alinhados aos direitos sociais e culturais. Mobilizemos docentes e discentes que reinventem a educação em prisões e estabeleçam currículos e práticas pedagógicas que atendam as demandas alinhadas às políticas públicas de educação em uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. *A Professora nos Entremuros do Cárcere*. 2014. 234 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, 2014.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- BAHIA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 239/2011*. Dispõe sobre a oferta de Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos - EJA no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em:
_____. Secretaria da Educação do Estado. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Professor George Fragozo Modesto*. Salvador, 2013.
_____. Secretaria da Educação (SEC) e a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. *Termo de Cooperação Técnica nº 27/2016*. Salvador, 2015.
_____. *Decreto Estadual nº 9.967, de 06 de abril de 2006*. Disciplina a concessão dos adicionais de insalubridade e periculosidade para os servidores públicos dos órgãos da administração direta, das autarquias e fundações do Poder Executivo Estadual, de que tratam os arts. 86 a 88, da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. Disponível em: < <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/76210/decreto-9967-06>> Acesso em: 26.05.2017.
_____. *Projeto de Lei nº 17.296/2008 GEUSP*. Institui a Gratificação pelo Exercício em Unidade do Sistema Prisional – GEUSP, altera os valores da Gratificação de Serviços Penitenciários – GSP. 2008.
_____. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 43 de 14 de julho de 2014*. Dispõe sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia. Salvador. Publicada em 06 de março de 2015.
_____. Secretária de Educação do Estado da Bahia. *Política da EJA da Rede Estadual*, Salvador, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em: 15.02.2017
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.
_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010*. Diretrizes Curriculares para oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: < http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

- _____. *Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011*. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm > Acesso em: 10 set. 2016.
- _____. *Lei 7.210 de 11 de julho de 1984*. Brasília, DF: MJ, 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View=B0287B7C-BA8B-45BD-B627DC67B0AE176A>> . Acesso em: 16 mar. 2016.
- _____. *Lei 12.012, 06 de agosto de 2009*. Acrescenta o art. 349-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12012.htm . Acesso em: Acesso em: 05 abr.2017.
- _____. *Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 mar. 2016.
- _____. *Lei 12.433/2011*. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 10 abr. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Base Nacional*. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso: 10 set. 2016.
- _____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. *Resolução nº 3, de 11 de março de 2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2016.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, UNESCO, 2007.
- CAPUCHO, Vera. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, Everaldo de Jesus. *Escola Penitenciária: por uma gestão da educação prisional focada na dimensão pedagógica da função do agente penitenciário*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- MAEYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. *Revista Em Aberto*, Brasília, v.24, n. 86, p. 43-56. nov. 2011.
- SELTON, Maria da Graça Jacinto. A particularidade do processo de socialização contemporânea. *Tempo social. Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482/14259>> acesso em 17/03/2017> Acesso em: 07 maio. 2017.
- TRINDADE, Claudia Moraes. *Ser preso na Bahia no Século XIX*. 2012. 304 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- UNESCO. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília, 2006. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>> Acesso em: 13 fev, 2017.
- _____. Perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões, a partir do marco político representado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação In: *Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643por.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- _____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2016.
- _____. *Marco de Ação de Belém*. Documento aprovado na 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI). Brasília, abril de 2010. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>> Acesso em: 17 jul. 2016.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FUNDADA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES

Giseli Passador Lombardi
Adelina de Oliveira Novaes

INTRODUÇÃO

Pesquisas atuais constataam que o professor está no centro das preocupações de nossas políticas educacionais como alguém insubstituível para a promoção da aprendizagem numa era de novas tecnologias, construindo processos de inclusão e desenvolvendo novos métodos pedagógicos de trabalho (NÓVOA, 2009, p.13). No entanto, se faz necessário olhar para o outro elemento desta díade, o aluno, que deve participar ativamente do processo de aprendizagem, sendo ele um sujeito que possui uma identidade pessoal e social que possuem traços marcantes desenvolvidos no contexto histórico, familiar, escolar, social e político de um grupo.

A relação dialógica entre docentes e estudantes deve ser observada quando se busca compreender o significado que os alunos do curso de ciências contábeis imprimem às disciplinas de direito em sua formação, com vistas a construir uma estratégia pedagógica renovada, a ser constantemente aperfeiçoada em sala de aula com base nas representações dos alunos (CHAIB, 2015).

Pensar as maneiras pelas quais o educando se identifica com os conteúdos por meio das estratégias tradicionais de ensino utilizadas pelos docentes é uma das questões que impulsionou o

trabalho no sentido de buscar uma fundamentação teórica para investigar, ainda que de maneira exploratória, como os alunos do ensino superior se relacionam com as disciplinas de direito que mantém relações com a sua área de escolha profissional, com vistas a oferecer uma metodologia baseada em suas representações.

É neste cenário educacional que, inspirado por Chaib (2015), o estudo recorreu ao referencial da teoria das representações sociais (TRS) como alternativa às teorias dominantes da aprendizagem (behaviorismo e cognitivismo) utilizando como fundamentos básicos a comunicação, a interação e a ênfase do conhecimento do senso comum como suporte para ressignificar tais representações construindo uma estratégia pedagógica.

A ABORDAGEM DA TRS

A relevância da TRS se deve ao interesse de compreendermos como um determinado objeto ou saber é simbolizado por um grupo de sujeitos sociais em um determinado contexto social e histórico, bem como, analisarmos as relações afetivas dos indivíduos com este saber.

Em 1961, Serge Moscovici introduziu a TRS por meio da obra *La psychanalyse, son image et son public*. Sua teoria buscava explicar os fenômenos da vida cotidiana a partir do conteúdo simbólico existente nos ambientes sociais e nas relações interpessoais, uma vez que os fenômenos que resultam na elaboração de representações sociais:

[...] estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. (SÁ, 1998, p. 21)

Existem diferentes formas de conhecimento produzidas pela sociedade e, com o objetivo de entender como eles se constituem, podemos nos apoiar na TRS, tendo em vista que:

A representação é um processo fundamental da vida humana; ele subjaz o desenvolvimento da mente, do Eu, da sociedade e da cultura. Representar, isto é, tornar presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos, é fundamental para o desenvolvimento ontogenético da criança, está na base da construção da linguagem e da aquisição da fala, é crucial para o estabelecimento das inter-relações que constituem a ordem social e é o material que forma e transforma as culturas, no tempo e espaço. A realidade do mundo humano é em sua totalidade, feita de representação e não faz sentido falar de realidade em nosso mundo sem o trabalho da representação. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 33)

Compreender que a representação é um processo simbólico que aflora das inter-relações Eu, Outro e objeto-mundo, e que pode dar sentido e criar realidade, nos permite entender que ela se constitui enquanto visões de mundo que expressam a subjetividade e as inter-relações dos indivíduos em sociedade. Em sendo assim, a representação pode ser entendida “como estrutura psicológica, inter-relacional e epistêmica que expressa dimensões subjetivas, intersubjetivas e objetivas” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 37).

A conceituação de representação social que permite um consenso entre os pesquisadores (ARRUDA, 2002, p. 138) é a de Jodelet (2002, p. 22): “As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Segundo a autora (JODELET, 2002), para captarmos os elementos presentes em uma representação social é necessário responder às seguintes perguntas: Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe e com que efeito?

Ao associar a TRS à educação, Chaib (2015) afirma que há uma tradição consolidada na prática de analisar os processos de aquisição de conhecimento, ensino e aprendizagem, ancorada nas teorias psicológicas do desenvolvimento e da cognição, a exemplo dos paradigmas teóricos do behaviorismo e do cognitivismo¹. Para o autor, tais paradigmas,

[...] se concentram em explicar a aprendizagem como um produto dos atributos psicológicos das pessoas, tais como inteligência, maturidade, desenvolvimento genético, motivação e atitude. Além disso, essas teorias são principalmente formuladas para contextos monoculturais. Sua relevância tem que ser adaptada a muitos desafios contemporâneos, pois a educação atual é muitas vezes realizada em ambientes multiculturais e subculturais. (CHAIB, 2015, p. 363)

A aquisição do conhecimento tem como pontos centrais as motivações e emoções, pois, quanto mais o sujeito estiver intimamente ligado ao objeto da aprendizagem, mais facilmente ele irá se relacionar com este conhecimento. Conforme enfatiza Chaib: “[...] a aprendizagem não deve ser reduzida ao raciocínio lógico e ao pensamento racional, mas deve levar em conta a capacidade dos seres humanos de agir tanto racional quanto emocionalmente” (2015, p. 366).

A relação entre o Eu e o Outro é essencial para o desenvolvimento subjetivo, pois, por meio dela, o sujeito se depara com uma variedade de códigos e experimenta satisfação e frustração.

Como resolver esta equação se existe vários resultados possíveis e contraditórios, que podem levar tanto ao diálogo quanto à dominação. Este é um tema de grande importância na pedagogia de Freire, quando trata da educação dialógica e de diálogo:

1 O behaviorismo preconiza que todo comportamento, inclusive o aprendido é causado por estímulos externos, e o aluno é visto como um sujeito passivo deste processo; e o cognitivismo, conhecido como construtivismo social que explica os processos com base na atividade interna da mente humana, onde o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem construindo informações (CHAIB, 2015).

Não há diálogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. (FREIRE, 2015, p. 111-112)

O diálogo também foi tema de estudo para Jovchelovitch (2011), quando ela tratou dos encontros de saberes não dialógicos e dialógicos e da possibilidade de comunicação entre eles. No primeiro tipo de saber um conhecimento exerce dominação sobre o outro, havendo uma negação da perspectiva de reconhecimento mútuo, impedindo sua inclusão e levando a uma segregação ou eventual destruição de um saber. O segundo tipo de saber se apresenta como um esforço para entender a perspectiva do outro, os interlocutores podem alcançar uma compreensão mútua, chegando até a uma hibridização, sendo este um dos escopos da análise da intervenção desenvolvida no presente estudo. Enquanto os saberes não dialógicos não se comunicam, os dialógicos podem se comunicar com outros saberes dialógicos e criar um novo saber com a comunhão de ambos.

A compreensão das representações sociais pode permitir enxergar pontos de consenso ou de conflito entre os saberes do educando e os científicos e, no presente estudo, diante dos resultados obtidos, pode-se afirmar que cabe ao professor favorecer uma relação em que se reconheça e leve em consideração a perspectiva do outro, de seus estudantes, não impondo o seu saber perante os educandos, mas partindo da validação do saber dos alunos, e propondo, de acordo com Chaib (2015, p. 366), práticas reflexivas criticamente conscientes destas representações: “As representações

sociais atuam como um facilitador sociocognitivo, interagindo o que há de novo e o que é aceitável para todos os atores”.

A TRS E A EDUCAÇÃO

Um dos desafios contemporâneos da educação decorre da globalização, das novas tecnologias, da facilidade e instantaneidade do acesso à informação e dos ambientes multiculturais, o que nos permite enxergar que ela deixa de ser um ato privado, para se tornar, segundo Chaib, um ato de comunicação interpessoal, “de senso comum compartilhado, difuso e ancorado por meios formais (educação) e mediado por meios não formais (mídias sociais) de aquisição de conhecimento” (CHAIB, 2015, p. 363-364). Daí a importância de se considerar a mídia na formação e na propagação do conhecimento social acerca de determinado objeto, cabendo às teorias da aprendizagem incorporar a ideia de que as representações são forjadas por meio destes modernos instrumentos de comunicação.

A ABORDAGEM FREIREANA

Qualquer pesquisa que deseja criar e testar uma estratégia nova de ensino/aprendizagem e que busque um envolvimento maior e mais direto dos alunos precisa revisitar as obras de Paulo Freire, tendo em vista o valor e a atualidade do seu pensamento, valor este que foi aquiescido por Nóvoa (1998a, p. 172): “Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX. A sua vida e a sua obra impõem-no como referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico de pensar a educação e a escola”.

Segundo Freire a educação libertadora deve ser utilizada no lugar da limitadora e frustrante educação “bancária” (em que aquele que deveria ser visto como um sujeito é tratado como uma coisa em que se deposita o conteúdo), pois a liberdade só irá ser alcançada

quando “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2015, p. 166).

Freire critica a educação entendida como “transmissão de conteúdos” ao dar ênfase às relações educador-educandos.

Para que o aluno seja aprendiz do que se ensina, é necessário que ele seja capaz de criar, inventar, construir e admirar, estando disponível ao risco e à aceitação do novo (FREIRE, 2015). Em outros termos, se o educando não se sentir capaz, estimulado, e se ele não se reconhecer no processo de aprendizagem, a educação não terá seu objetivo cumprido. O educando não pode ser “considerado como uma tábua rasa, uma cera virgem na qual se inscreviam as informações transmitidas numa relação vertical entre um emissor detentor do saber, um receptor ignorante e passivo” (JODELET, 2015, p. 64).

Significa dizer que a pedagogia com o educando, e não para ele, proposta por Freire (2015), fundamentou o presente estudo, pois, na busca dos significados dos alunos de ciências contábeis sobre as disciplinas de direito, se pretendeu obter o engajamento e a libertação de barreiras que podem obstacularizar o efetivo aprendizado. Este intento só será possível por meio da comunicação, do diálogo permanente, com a criação de uma estratégia pedagógica, que deve deixar de ser um instrumento do professor, para ser uma tarefa de encontro do educador e do educando, ambos como sujeitos para desvendar, conhecer e criar novos significados à realidade, deixando a educação de ser apenas transmissão de conteúdo para ser “a problematização dos homens em suas relações com o mundo” (PINTO, 2015, p. 45).

Ao educador compete, em síntese, o impulso conciliador entre os diferentes saberes que se apresentam, de modo que o docente se constitua enquanto um companheiro dos educandos, não se sobrepondo a eles, pois “o pensar do educador somente

ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2015, p. 89).

Construir uma metodologia a partir da TRS e da matriz do pensamento freireano corresponde a não utilizar as práticas pedagógicas de forma que se cristalizem e se burocratizem com o tempo, mas sim permitir a sua reinvenção com base nas representações sociais do grupo que, como se sabe, são mutáveis. Por outro lado, tomando por base que o ser humano se relaciona por meio da linguagem, do diálogo e da participação, temos que o educador deve estar apto a verificar se a metodologia empregada foi inadequada, se deve ser modificada, corrigida ou abandonada em relação àquele grupo.

A metodologia empregada em sala de aula deve atender à fisionomia daquele grupo. Ao tomar Freire (2015) como referência, pode-se compreender que a aprendizagem ocorre pela comunicação, ao assumir que a educação não é uma ciência isolada. Afinada a esta perspectiva, a abordagem psicossocial das representações sociais, bem como a perspectiva crítico-emancipatória oferecem elementos que contribuam para uma aprendizagem significativa, por favorecer a compreensão das situações em que os sistemas de saber se movem de um contexto (significação dos alunos) a outro (reificado), por meio de comunicação e trocas sociais (aulas).

METODOLOGIA

A metodologia empregada no presente estudo foi sendo construída com base nos resultados das coletas de informações referentes às intervenções desenvolvidas, realizadas por meio de instrumentos elaborados com esse intuito, associados a registros assistemáticos realizados no decorrer do curso, ao assumir a assunção de que os alunos “ao perceberem que o destino não está dado” podem ser “capazes de (re)escrever suas histórias, contri-

buindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime”(PINTO, 2015, p. 58).

A coleta das informações recorreu inicialmente a questionários dirigidos aos estudantes, cujo objetivo era investigar as representações sobre uma disciplina determinada, circulante entre os alunos. Após a coleta, procedeu-se à análise das informações com base no referencial teórico, com vistas a elaborar uma metodologia de ensino.

Foi solicitado que os alunos presentes escrevessem quais as suas expectativas em relação à disciplina.

Na aula seguinte, inicialmente, foram utilizadas duas estratégias de coleta de informação: a técnica de associação livre (utilizada apenas para identificar os eixos semânticos associados aos termos indutores) questões discursivas. O questionário foi composto por três partes: (i) na primeira, foi solicitada a evocação de palavras com base no termo indutor (direito), sendo que para a posterior análise dessas informações foi utilizado o Programa Computacional EVOC (programa online e gratuito destinado à coleta, processamento, análise e visualização de dados em representações sociais); (ii) na segunda, foi solicitado que os estudantes enumerassem, identificando de um a quatro, as palavras que mais se aproximassem, em importância, do termo indutor, pois assim foi possível analisar, com base nas palavras mais incidentes e relevantes para os respondentes, quais os elementos dos eixos semânticos associados ao direito; e, (iii) na terceira, composta por questões abertas, buscou-se identificar a compreensão da relevância das disciplinas de direito para os alunos de ciências contábeis, com vistas à elaboração de uma estratégia pedagógica.

Em encontro seguinte, foram apresentados os objetivos do projeto, aplicado o questionário de perfil.

Para a exposição dos resultados de associação livre aos alunos foi feita a apresentação das evocações por meio de uma nuvem lexical, sendo proposta, por intermédio de um debate acerca dos

conteúdos identificados, a criação, junto com os alunos, de uma estrutura esquemática que representasse o conjunto de ideias e conceitos sobre direito e ciências contábeis por meio da técnica de mapa conceitual.

Em parceria com o estudante e com base nos objetivos da avaliação emancipatória foram realizadas seções de autoavaliação do curso, bem como de avaliação do desempenho docente. Reitera-se que avaliação emancipatória, segundo Saul (2010), tem dois objetivos básicos:

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo "aposta" no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. (SAUL, 2010, p. 65-66)

Por fim, no encontro que antecedeu a última avaliação de desempenho discente, foi realizada uma autoavaliação do curso, por meio da técnica de associação livre e de questões abertas.

Para analisar os resultados das informações discursivas procedeu-se à análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Inicialmente, foi feita uma leitura flutuante.

Após esta pré-análise foi realizada a categorização, o critério de categorização escolhido foi o semântico (categorias temáticas).

RESULTADOS

Primeira coleta

No primeiro encontro com a turma ao analisar as informações coletadas notou-se que os respondentes entenderam, na grande maioria das vezes, que, por meio da disciplina de direito e legislação tributária, eles iriam aprender os tributos, suas funções e suas alíquotas. Infere-se também que, para eles, o direito tributário resume-se aos tributos e que como as leis tributárias mudam o tempo todo, a disciplina passa a não ser atraente, pois seu conteúdo é exclusivamente instrumental e perecível.

Segunda coleta

No segundo momento de coleta de informações foi utilizado um questionário composto por três partes, sendo que a primeira e a segunda partes respeitavam a técnica de associação livre com base no termo indutor (direito). Por ora, nota-se que as palavras justiça, leis e ordem são as de maior frequência.

Na terceira parte do questionário, composta por questões abertas, ficou evidenciada a preocupação dos estudantes em saber, entender e conhecer a tributação, a legislação e as regras, para que eles possam ter responsabilidade e conhecimento para representar/auxiliar seus clientes. Foi possível encontrar aí uma via para o diálogo, para a tomada de consciência e para a negociação, de modo que os educandos se sentissem como sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem.

Terceira e quarta coletas

A terceira coleta contou com um questionário de perfil socioeconômico. Na aula seguinte foi elaborada uma dinâmica para a apresentação aos respondentes dos resultados coletados até aquele momento, um *feedback*, uma oportunidade para pôr em prática os princípios da proposta emancipatória, uma possibilidade de

tomada de consciência, negociações, comprometimento e acordo entre educandos e educadora.

Na sequência, foi feita a apresentação das evocações por meio da nuvem lexical, sendo proposta, por intermédio de um debate acerca dos conteúdos identificados, a criação junto com os alunos de uma estrutura esquemática que representasse o conjunto de ideias e conceitos sobre direito por meio da técnica de mapa conceitual.

Em seguida, partindo da compreensão de que a turma entende que o direito é difícil, mas importante para a atuação profissional, foi realizada uma dinâmica envolvendo os conceitos básicos da proposta emancipatória, assim estabelecidos, por Saul, para a avaliação de programas, aqui considerados como inspiradores para a avaliação da disciplina.

A educadora solicitou que fizessem uma ‘criação coletiva’ com propostas apresentadas e negociadas por todos e, ao chegarem a uma conclusão, assumiram um compromisso, como um contrato, sobre a proposta coletiva elaborada.

No decorrer das negociações, os educandos solicitaram didática mais dinâmica, estudo de casos, que a docente não emendasse assuntos e que falasse mais devagar. Já a educadora apresentou a dificuldade de interação e de diálogo em um grupo em que alguns alunos conversavam de forma desmedida, mostravam descomprometimento e davam prioridade ao uso do celular para fins pessoais em sala de aula.

Quinta coleta

A quinta coleta contou com a participação de quarenta alunos e foi reservada à avaliação de desempenho dos discentes, nos moldes da instituição de ensino, no formato de uma prova composta por questões de múltipla escolha e questões discursivas. Com a avaliação das respostas às questões foi possível diagnosticar que os alunos, de uma forma geral, estavam desenvolvendo uma inti-

midade maior com os termos jurídicos e apresentavam elementos que os auxiliava na tarefa de ligar a teoria à prática, sendo que dois terços dos estudantes evidenciaram uma habilidade maior em correlacionar os conteúdos e um terço permaneceu apresentando dificuldade.

Sexta coleta

Para brindar a elaboração do “contrato psicológico” entre educadora e educandos, que foi tão bem sucedido, em aulas seguintes, a docente propôs aos alunos a criação de uma paródia com o tema direito tributário.

Foi possível observar o progresso dos alunos no que tange ao entendimento, interpretação e aprendizado da matéria ao se expressarem por meio de uma melodia, sem contar que esbanjaram criatividade.

Sétima coleta

Os resultados advindos da sétima coleta são decorrentes de uma autoavaliação do curso. Ela contou com um questionário composto por três partes: sendo que a primeira e a segunda partes respeitaram a técnica de evocação livre, sendo solicitada à evocação de palavras com base no termo indutor (direito) e (ciências contábeis). Os dados coletados auxiliaram na compreensão de eixos semânticos associados ao termo “direito” e permitiram a confrontação dos resultados obtidos no início do curso, com aqueles obtidos ao final de um semestre. Foi possível identificar as evocações mais frequentes para os educandos, referentes ao termo indutor “ciências contábeis”:

Os estudantes foram novamente questionados sobre a relevância do conhecimento jurídico para sua atuação profissional.

Ao analisar as categorias encontradas, foi possível notar que os respondentes estão muito convencidos da indissociabilidade entre direito tributário e ciências contábeis, em parte pelo direito

estar intimamente ligado ao trabalho cotidiano e, em outra, por ser relevante de uma forma geral e servir de base para um bom contador. Houve uma significativa mudança nas significações dos estudantes, antes centrados no conhecimento instrumental, aplicado e funcional dos tributos, os estudantes, ao final abandonaram tal concretude para abstrair, no sentido de identificar a existência de um sistema que norteia a criação, o pagamento, a fiscalização e a extinção dos tributos; quais são os órgãos, os níveis da federação e a que poder eles pertencem.

A análise desses resultados apresenta um elemento essencial para a postura de um profissional ético e responsável e evidencia que os estudantes passaram a estar mais afinados com a representação simbolizada pelo caduceu de mercúrio, que tem como símbolos: asas, representando a diligência, ou seja, a presteza, a solicitude, a dedicação e o cuidado ao exercer a profissão; o elmo, peça de armadura antiga que protegia a cabeça (significa a proteção aos pensamentos baixos que leva as ações desonestas).

Com isso, foi possível afirmar que os obstáculos que porventura pudessem impedir o diálogo no encontro dos saberes foram transpostos, ao partir da “realidade do grupo”, por meio de suas simbolizações e, por meio da avaliação emancipatória, buscou-se a conscientização da parceria entre educador e educandos, para a elaboração de uma metodologia afinada àquele grupo.

Apreende-se dos resultados que, como tinham sido analisados no início do semestre, as expectativas em relação ao aprendizado da disciplina apresentavam-se de forma negativa, no entanto, tal negatividade, na última recolha de informações, vem mitigada pelos resultados positivos obtidos.

Os estudantes não se viram como um objeto em que se depositam as informações, mas sim como sujeitos, indício disso foi a ausência de termos como memorizar e gravar e a presença dos verbos entender, conhecer, interpretar. É possível afirmar que, o

conhecimento foi produzido de forma coletiva e que provocou mudanças nos participantes.

Observa-se, com a categoria “metodologia: teoria X prática” a relevância que tem o conhecimento jurídico para os respondentes, bem como a aplicação prática dos conteúdos aprendidos. Outra constatação permitida pela investigação, e que alegra um educador comprometido, se encontra na categoria “aluno protagonista”. Os textos que a compõem deixam clara a importância do comprometimento e da participação ativa, bem como da emancipação que eles adquiriram durante o processo de elaboração e desenvolvimento da estratégia pedagógica, vez que passam a enxergar o quanto avançaram e reconheceram que podem melhorar.

Oitava coleta

A oitava e última coleta foi composta pela recolha de informações para a avaliação de desempenho discente, seguindo o modelo da instituição, e recorreu a uma prova composta por questões de múltipla escolha e questões discursivas.

Ao comparar os resultados desta avaliação de desempenho com a primeira foi possível notar uma substancial mudança na expressão e no domínio dos conteúdos pelos alunos, conforme esperado mediante a construção e o desenvolvimento da estratégia didática.

Essa mudança ficou evidente, vez que foram utilizadas questões que exigiam uma reflexão e um raciocínio prático em relação ao conteúdo apreendido, sendo que os argumentos dos alunos abandonaram a concretude instrumental dos tributos e caminharam para uma abstração maior, amparada pelos princípios do direito tributário que norteiam o sistema tributário nacional, pelos princípios da justiça e pelos da democracia.

Foi possível constatar que o “contrato psicológico” estabelecido com os respondentes surtiu efeito, vez que, apesar das mudanças na metodologia de ensino empregada, um fator que

pareceu ser de suma importância para a docente/pesquisadora foi a participação ativa do educandos como sujeitos do processo de ensino/aprendizagem.

Outro indicativo da experiência libertadora do processo de aprendizagem, vivido pelos respondentes em conjunto com a docente/pesquisadora, está intimamente ligado com a atuação profissional, pois, mesmo o instrumento avaliativo tendo sido moldado pela instituição, foi possível elaborar questões que permitiram averiguar o desempenho dos alunos na resolução de problemas em situações práticas de seus clientes, projeções de sua vida profissional futura e, neste aspecto, pode se afirmar que os resultados superaram as expectativas da pesquisadora.

SÍNTESES PERMITIDAS

A compreensão das expectativas dos educandos em relação ao aprendizado da disciplina permitiu identificar uma visão generalizada a respeito do direito: ser chato, cansativo, tedioso e difícil (principalmente para os alunos que possuem maior afinidade por cálculos do que por matéria teórica), com conteúdos que se ancoram na tradição das ciências jurídicas, em seu formalismo, burocracia e meandros. Por sua vez, outro eixo de significados permite dizer que, em companhia de tais conteúdos, reside a compreensão da importância do direito para o profissional de contabilidade.

A identificação desses dois eixos de significação no início do curso permitiu a exploração, junto com os estudantes, de estratégias didáticas mais adequadas. Ao expor os resultados e negociar com os alunos, foi possível identificar que, para o aprendizado do direito no contexto investigado, se faz necessária uma aula mais dinâmica, participativa/dialogada, em que ocorra a resolução de problemas que auxiliam na relação entre teoria e prática.

Ao serem questionados sobre a relevância do direito para a atuação do profissional em ciências contábeis, ficou evidenciado na categoria “estritos limites da lei” a preocupação dos estudantes em saber, entender e conhecer a tributação, a legislação e as regras, para que eles possam ter responsabilidade e conhecimento para representar/auxiliar seus clientes.

Importante notar que os estudantes demonstraram que o conhecimento das leis está intimamente ligado ao exercício da profissão, o que os levou a entender que, apesar de ser algo maçante, se tiverem aulas dinâmicas (como identificado por meio do primeiro questionário), e comprometerem-se pessoalmente, alcançarão o conhecimento jurídico para sua atuação profissional. Foi possível encontrar aí uma via para o diálogo, para a tomada de consciência e para a negociação, de modo que os educandos se sentissem como sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora relatado visou desenvolver uma estratégia pedagógica que se beneficiasse da TRS, em associação com a pedagogia freireana e os preceitos da avaliação emancipatória. Como resultado, buscou desenvolver uma estratégia pedagógica fundada na TRS, tal como propôs Chaib (2015), e recorreu à compreensão das simbolizações de estudantes do curso de ciências contábeis sobre a disciplina de direito e legislação tributária aplicada à sua atuação profissional.

Nesse tocante, é possível afirmar que o duplo objetivo do trabalho foi alcançado: associar a investigação do significado que o direito possui para os alunos do Curso de Ciências Contábeis de uma universidade privada de Guarulhos, São Paulo; ao de criar uma estratégia pedagógica com base na TRS. Nesse processo, vale realçar que a referida estratégia pedagógica, criada em parceria com os educandos, só foi possível, pois foram aplicados os princípios básicos da avaliação emancipatória, sendo dada aos

educandos a oportunidade de participar como sujeitos ativos, ao negociar com eles simbolizações, sentidos e significados. Com isso, acredita-se que

Assim, se abre a perspectiva para a instituição de um lugar para si no interior do processo. Assim faz sentido nossa conversa até aqui, a da construção de uma autoria-cidadania, da inclusão da própria subjetividade, do imaginário, da própria história pessoal que já vem “marcada” pela história social vivida. Enfim, assim é possível recuperar um lugar para esse sujeito-aprendiz, capaz de exercitar, de modo contínuo, o movimento de sua construção como sujeito-autor, pois ele estará elaborando, confrontando e reelaborando sentido, principalmente da forma como se relaciona consigo e com seus professores no interior das salas de aula, a partir das provocações suscitadas pelos conteúdos da ciência proposta para a análise. Nessa perspectiva o professor é um provocador de sentido. (BARBOSA, 2010, p. 58-59)

Dentre as reflexões permitidas pelo presente estudo é importante notar que é possível “nadar contra a maré” para tornar o processo de ensino/aprendizagem significativo, mas não existe uma fórmula mágica e imutável, ela depende de serem levados em consideração todos os sujeitos envolvidos no processo. Para tal, é preciso que o educador, apesar do cansaço, das obrigações burocráticas que lhes são impostas, deseje mudar esta situação. Em outros termos, para que ele consiga o engajamento dos educandos é imprescindível estar engajado.

A TRS muito tem contribuído para o âmbito da educação (SOUZA e NOVAES, 2013), no entanto, o recurso à TRS para fundamentar uma estratégia pedagógica, tal como proposto por Chaib (2015), é ainda recente, não tendo, o presente estudo, encontrado outro similar na literatura especializada. Como alternativa aos tradicionais processos de ensino, torna-se de suma importância que outras

pesquisas possam ser realizadas na área, para que se discuta amplamente sua aplicação, que se comparem os resultados encontrados, pois com a ampliação de novos espectros serão ofertadas novas ideias, outros instrumentos e que se possa difundir sua aplicação.

Foi ainda possível notar a importância da avaliação emancipatória rumo a uma libertação dos educandos de uma educação dita bancária, tendo em vista, os resultados obtidos. Vislumbra-se, portanto, um significativo potencial no que concerne à articulação entre TRS, pedagogia freireana e os princípios da avaliação emancipatória para o aprimoramento de estratégias pedagógicas que se pretendam, efetivamente, serem libertadoras. Podendo esta articulação proposta ser utilizadas por todos os educadores, independente da área de conhecimento em que atuam.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Angela. Teoria das Representações sociais e teoria de gênero. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>> Acesso em: 01/04/2016.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*/ Joaquim Gonçalves Barbosa, RemiHess – Brasília: Liber Livro, 2010.
- CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. Tradução Laura Loureiro. *Caderno de Pesquisa*. v.45. n.156. p.358-372. abril/junho2015.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*/ Maria Laura Barbosa Franco. – Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2007.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- JODELET, Denise. *Représentations sociales*. Pais: PUF, 1989.

- _____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p. 17-44.
- JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias* / (Org) Luis Pardal... [et al.]. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007, p. 11-25.
- JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Jorge Correia Jesuino, Felismina R. P. Mendes, Manuel José Lopes (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 – Coleção Psicologia Social.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre políticas de subjetividade. *Caderno de Pesquisa*. v.45. n.156. p.328-343. abril/junho2015.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Paulo Freire (1921-1997): A “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998a. P. 167-187.
- PINTO, Alexandre Saul. *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*. 2015. 207 p. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUZA, Clarilza Prado de e NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão da subjetividade na obra de Moscovici. *Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos*. (Orgs.) Romilda Teodora Ens, Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas e Marilda Aparecida Behrens. – Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

SOBRE OS AUTORES

Adelina de Oliveira Novaes – Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Realizou estudos Pós-doutorais no Departamento de Psicologia Social da London School of Economics and Political Science. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas - FCC. Professora do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9753854726358178>.
E-mail: adelnovaes@gmail.com

Adriana Cristina Reis de Assis – Mestre em Educação: Formação de Gestores Educacional da UNICID-SP. Coordenadora de Serviço Educacional - Santo André -SP. Professora de Educação Infantil e Fundamental -Santo André-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7170917295252991>.
E-mail: acrassis4@yahoo.com.br

Angela Maria Martins – Doutora em Educação: Políticas Educacionais, pela Universidade Campinas (Unicamp). Realizou pós-doutorado na Universidade de Lisboa com bolsa da Capes. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Professora do Mestrado em Educação do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9277575181795913>.
E-mail: ange.martins@uol.com.br

Ana Lucia Madsen Gomboeff – Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1246857573127019>.
E-mail: analumadse n@gmail.com

Ana Maria Saul – Professora titular da PUC-SP atuando como docente e pesquisadora, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e no Mestrado em Educação: Formação de Formadores. Orienta e desenvolve pesquisas sobre: currículo, formação de educadores, pensamento freireano e avaliação educacional. É coordenadora da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP e do Grupo de Pesquisa: O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1924505851256944>.
E-mail: anasaul@uol.com.br

Ana Sílvia Moço Aparício – Doutora em Linguística Aplicada Pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); pós-doutora em Educação pela Fundação Carlos Chagas, professora do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8495340055635407>.
E-mail: anaparicio@uol.com.br

Clarilza Prado de Sousa – Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP, pós-doutorados pela Ecole des hautes études en sciences sociales e pela Harvard University. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores. Ministra as disciplinas Avaliação Educacional, Representações Sociais e Educação. Exerce a função de consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação

(CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas. Coordenadora do GT Representações Sociais da ANPEPP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/409021975410975>.

E-mail: clarilza.prado@uol.com.br

Claudia Maria Duran Meletti – Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, mestre em Educação: Formação de Formadores, ambos pela PUC-SP. Pedagoga, atua como Orientadora Educacional no Colégio Dante Alighieri em São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2055703981914239>.

E-mail: claudiameletti@gmail.com

Dilean Marques Lopes – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. É Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e exerce a função de Assistente Técnico Educacional no Núcleo Técnico de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0419186564522715>.

E-mail: dilean.marques.lopes@gmail.com

Fabiana Silva Soares Vieira – Mestre em Educação: Formação de professores e gestores da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professora da rede municipal de São Caetano do Sul-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9133614107961586>.

E-mail: fabiana_vi@yahoo.com.br

Fernanda Coelho Liberali – Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, pós-doutora pela Universidade de Helsinki e pela Freie Universität Berlin. Pesquisadora CNPq/PUC-SP. Professora da PUC-SP nos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0046483605366023>.

E-mail: liberali@uol.com.br

Giseli Passador Lombardi – Mestre em Educação (Formação de Gestores Educacionais) pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Professora do Curso de Direito da Faculdade Progresso e Professora de Direito Empresarial e Projetos dos Cursos de Polímeros e Comércio Exterior da Faculdade de Tecnologia da Zona Leste – FATEC. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5034124479385450>. E-mail: giseliPASSADOR@gmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida – Doutora em Psicologia da Educação pela PUCSP. Professora e vice-coordenadora do Programa de Estudos-Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação-Formação de Formadores, ambos da PUCSP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>. E-mail: laurinda@pucsp.br

Laurizete Ferragut Passos – Doutora em Educação pela USP. Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, ambos da PUC-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>. E-mail: laurizatefer@gmail.com

Lílian Ghiuro Passarelli – Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP, pós-doutora pelo Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp). Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos da Linguagem para Ensino de Português (Gelep). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1266427942692895>. E-mail: lghiuroP@pucsp.br

Márcea Andrade Sales – Doutora em Educação. Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, Campus I/Salvador. Professora Permanente 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 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3084896451938008>.
Email: masales@uneb.br

Margarete Cazzolato Sula - Pedagoga. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Santo André. Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0045798630932046>.
E-mail: margaretecazzolato@gmail.com

Maria das Graças Reis Barreto – Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Licenciada em Ciências Sociais. Diretora do Colégio Professor George Fragoso Modesto da Escola George Modesto Fragoso. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0004765307780517>.
E-mail: mariagrbarreto@hotmail.com

Maria de Fátima Ramos de Andrade – Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, pós-doutora pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2272192785424412>.
E-mail: mfrda@uol.com.br

Marisa Garbellini Sensato - Coordenadora de Polo Uniceu/UAB. Mestre em Educação pela PUCSP -Formação de Formadores. Doutoranda em Educação pela PUCSP-Currículo. CV Lattes: [CV: http://lattes.cnpq.br/5317837396667812](http://lattes.cnpq.br/5317837396667812).
E-mail: marisasensato@gmail.com

Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes – Mestre em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9015161321215070>. E-mail: fernandes.marisa@ig.com.br

Marli André – Doutora em Educação pela Universidade de Linnois, USA. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores da PUC-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3046653923068225>. E-mail: marliandre@pucsp.br

Nelson Gimenes – Doutor em Psicologia da Educação pela PUC-SP, docente do Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Formação de formadores (PUC-SP), pesquisador da Fundação Carlos Chagas e editor-chefe da Revista Estudos em Avaliação Educacional. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0869573191791125>. E-mail: ngimenes@fcc.org.br

Sandra Cavaletti Toquetão – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP, especialista em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino pela UTFPR. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de São Paulo. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8663058295648499> E-mail: sandracavaletti@gmail.com

Silvania Francisca de Jesus – Formada em Letras pela PUC-SP, com graduação em Pedagogia e Artes Visuais, com especialização em Contação de Histórias, responsável da DRE Pirituba-Jaraguá pelo CECI da Aldeia Guarani, atuou como Assistente Técnico I na formação de POSL no período de 2015 e 2016. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2222331954705623>. E-mail: sylvanya40@gmail.com

Tânia Maranesi – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Diretora de Escola na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8496182727803054>.

E-mail: taniamaranesi@gmail.com

Vanessa Barbato Rodrigues – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Diretora de Escola na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9049135887770752>.

E-mail: vanessaresponde@hotmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco – Professora doutora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional) e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>.

E-mail: veraplacco7@gmail.com

Wanda Maria Junqueira de Aguiar – Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1565105678352914>.

E-mail: iajunqueira@uol.com.br

