

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

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) Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

P286f Passarelli, Lílian Ghiuro (org.).
Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa V /
Organizadora: Lílian Ghiuro Passarelli.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.
285 p.; il.; gráfs.; 16x23 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-097-2

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto.
III. Passarelli, Lílian Ghiuro

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores - Estágios. 370.71



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

Lílian Ghiuro Passarelli
(Organizadora)



Copyright © 2020 - da organizadora representante dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração e capa: Eckel Wayne

Revisão: Joana Moreira

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

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

2020 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL SUSTENTADO PELA PESQUISA ACADÊMICA: DE TEMÁTICAS RECORRENTES A TEMÁTICAS EMERGENTES	7
Lílian Ghiuro Passarelli	
ENGAJAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: MAIS QUE PROFESSORES DEDICADOS E MO- TIVADOS	19
Márcia Maria de Castro Buzzato	
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil	
A FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS DO 1º AO 5º ANO	39
Aparecida Daniele Nascimento Bitencourt	
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	
O PAPEL POLÍTICO DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES.....	63
Érika de Oliveira Haydn	
Fernanda Coelho Liberali	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES DE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	83
Ana Paula Alves Pereira Ferreira	
Lílian Ghiuro Passarelli	
A TRANSIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	107
Elisa Valério de Almeida Oliveira	
Laurizete Ferragut Passos	
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL ARTICULADOR, FORMADOR E TRANSFORMA- DOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	129
Juliana Patrícia de Lima Teixeira	
Vera Maria Nigro de Souza Placco	

LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	151
Rita de Cássia Ambrósio	
Ana Sílvia Moço Aparício	
Maria de Fátima Ramos de Andrade	
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON	173
Shirlei Nadaluti Monteiro	
Laurinda Ramalho de Almeida	
A CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA PELA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	195
Priscila Barbosa Arantes	
Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE DE SI	213
Jeovangela de Matos Rosa Ribeiro	
Márcea Andrade Sales	
Vivia Santos Andrade	
COMPREENDENDO A ADOÇÃO DE CRIANÇAS MAIS VELHAS.....	235
Solange Amália da Cruz	
Clarilza Prado de Sousa	
AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES READAPTADOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	255
Camila Domingues	
Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
SOBRE AS AUTORAS	279

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL SUSTENTADO PELA PESQUISA ACADÊMICA: DE TEMÁTICAS RECORRENTES A TEMÁTICAS EMERGENTES

Lílian Ghiuro Passarelli

O objetivo deste capítulo de abertura é contextualizar a proposta de mais uma coletânea – *Formando Formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa V* – que, como as anteriores, apresenta pesquisas já desenvolvidas no Mestrado Profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Mais uma vez, a motivação para esta seleta de pesquisas decorreu da repercussão das quatro anteriores não só em nosso Programa, mas também em outros segmentos acadêmicos, junto a escolas e secretarias de educação, pois as pesquisas contemplam práticas vivenciadas na escola e processos formativos que têm possibilitado ressignificação e impacto junto aos professores em seus ambientes de trabalho.

O registro de tais relatos reforça a vocação do curso de propiciar o desenvolvimento de pesquisas em diferentes frentes da educação básica voltadas para os profissionais em serviço – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores das redes pública e privada de ensino. Com a análise fundamentada da prática, sempre sustentada pelas frentes epistemológicas de nossas linhas de pesquisa, os estudos destinados à educação

básica convergem ao aprimoramento da atuação desses profissionais.

Como os das anteriores, os capítulos que compõem esta coletânea são produzidos em coautoria de egressos do Formep e seus (ex)orientadores. Ao conferir essa outra forma de visibilidade ao processo de orientação, legitima-se ainda mais o trabalho dos profissionais que estudam no Formep e depois retornam ao chão de suas escolas para aprimorar as práticas que lá exercem. Vale destacar que parte significativa dos capítulos abarca pesquisas realizadas por professores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação (SME/PMSP), que vieram à nossa Universidade pelo convênio estabelecido entre a PUC-SP e essa autarquia.

O rol de autores deste livro também abriga docentes de outros mestrados profissionais e seus orientandos, estabelecendo significativo processo dialógico entre outras pesquisas dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*.

De um modo geral, nossos alunos vêm para o Formep em busca de aprimoramento de suas práticas, predispostos a investir nas mudanças que são requeridas para a escola constituir-se verdadeiramente no lócus do conhecimento. Ao perceberem que um dos caminhos é o de assumir a compatibilidade entre a teoria e a prática e que o conhecimento pedagógico se constrói e reconstrói constantemente durante a vida profissional do professor, justamente em sua relação com a teoria e a prática, iniciam um processo de reflexão – às vezes dolorido – que passam a vivenciar por toda sua trajetória profissional a fim de lidar com suas expectativas profissionais. Some-se a essa perspectiva que o desenvolvimento profissional do professor, como Imbernón (2000)¹ esclarece, não se restringe ao desenvolvimento pedagógico, sequer ao conhecimento e à compreensão de si mesmo, ou do desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso em simultaneidade, de modo delimitado ou incrementado por uma

¹ IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

situação profissional que impele ao desenvolvimento na carreira docente.

Esses esclarecimentos reforçam que o desenvolvimento profissional do professor-educador decorre também de sua formação por operar com as complexas relações interpessoais que acontecem em seus ambientes de atuação e com a realidade social e cultural da qual faz parte. Isso implica a formação docente como um processo que, sempre atrelado ao desenvolvimento profissional, demanda investimentos constantes na construção de conhecimentos e no compartilhamento de saberes entre os pares.

Cabe, então, distinguir, com base em Geraldi (2004, p. 18),² que os conhecimentos “incluem as disciplinas e também seus métodos de pesquisa, seus resultados e seus fracassos, seus caminhos não lineares” e que os saberes “constituem-se pelas práticas sociais, não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica”.

Daí a proposta de nosso mestrado profissional com estudos constituídos de estratégias formativas, de grupos colaborativos e de investimentos no preparo quanto à escrita acadêmica, outro grande desafio a que nos temos dedicado.

Nossa atenta proposta à construção do conhecimento dos pós-graduandos para fundamentar as práticas que acontecem em seus contextos profissionais propicia-lhes a produção de saberes que, atrelada à intencionalidade pedagógica, por meio do aparato teórico trabalhado reflexivamente, sustenta mais eficientemente decisões e colabora para a melhoria do ensino.

Assim, temos investido no desenvolvimento profissional, num movimento de ressignificação das práticas que acontecem na educação básica, indo ao encontro do que Geraldi (2004, p. 19) defende

2 GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Aveiro-Portugal: Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 2004.

sobre a identidade profissional docente requerida para este século: a do professor que não apenas “passa” o conhecimento construído por outrem, como um mero executor que mais controla o tempo, mas que, ao refletir e problematizar, é “capaz de considerar seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial”.

Como registramos na coletânea anterior, ao pensar e investigar as práticas e os fundamentos formativos que a elas se associam, podemos concretizar ainda mais a proposta de nosso Formep diante da necessária e urgente abertura de interlocução entre a escola e a academia. Em comunhão, formadores da escola e formadores da Universidade atuamos num espaço de formação e de pesquisa, saímos do isolamento, pelo exercício do diálogo, pela revisão de crenças, com o pensar e o fazer crítico-reflexivo propiciando o (re)direcionamento de atividades e modificação de relações. Esse processo compartilhado e colaborativo enseja aprendizagens atinentes à problematização, à análise das práticas nas escolas e nos sistemas de ensino de forma sistemática (PASSARELLI; PASSOS; ANDRÉ, 2019)³.

Bem por isso, para reafirmar o que temos construído com nossos pós-graduandos quanto aos saberes a serem trabalhados tanto nas pesquisas como no chão da escola, recupere-se a elucidação de Geraldi (2004, p. 19): “Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas”. Incitar a construção de indagações que mereçam ser respondidas e que decorram de intencionalidade pedagógica é, pois, parte de nosso desafiador trabalho.

3 PASSARELLI, L. G.; PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formadores e suas pesquisas reafirmando a colaboração no mestrado profissional com a escola básica. In: PASSARELLI, L. G.; PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Formando Formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa IV**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 7-11.

Os capítulos que integram esta coletânea estão apresentados por eixos cujas temáticas, de alguma forma, as aproximam, todas constituídas de desafios. Partindo das temáticas recorrentes em pesquisas educacionais, ainda tão imprescindivelmente necessárias, encontram-se os eixos Formação Continuada, Coordenação Pedagógica e Criança como Sujeito no Contexto Escolar. Um quarto eixo, Temáticas Emergentes, apresenta capítulos mais deliberadamente voltados a problemáticas que igualmente merecem atenção, mas nem sempre têm sido foco de pesquisa.

No eixo **Formação Continuada**, quatro textos dedicam-se a essa vertente. De Márcia Maria de Castro Buzzato e Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, o capítulo *Engajamento profissional docente: mais que professores dedicados e motivados* aborda as necessidades formativas e a importância da formação continuada de diretoras de escola atuantes na educação infantil para enfrentar conflitos com a equipe pedagógica no contexto escolar. A pesquisa revela ser recorrente o desejo de formação e de troca de experiências entre as diretoras para melhor exercer sua função, que elas se encontram esgotadas com os conflitos, oriundos de concepções divergentes quanto ao papel pedagógico desempenhado pela comunidade escolar, evidenciadas por um quadro de transformações sociais e recentes reformulações na política educacional que alteram e interferem na gestão escolar. O capítulo *A formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano*, de Aparecida Daniele Nascimento Bitencourt e Marli Eliza Dalmazo Afonso André, recupera a pesquisa cujo objetivo se constitui em desenvolver com professores e demais agentes da escola um processo de formação ancorado na reflexão e na análise crítica da prática pedagógica, partindo do levantamento das necessidades formativas dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A partir disso, uma discussão coletiva com os professores sobre os resultados indica como tema prioritário o trabalho com duplas produtivas. Dois outros encontros reflexivos foram realizados para a construção de um planejamento coletivo

da formação centrado na reflexão sobre a prática pedagógica e nas necessidades formativas dos agentes escolares. *O papel político das escolas e dos professores*, de Érika de Oliveira Haydn Fernanda Coelho Liberali, com o objetivo de analisar as relações entre as propostas formativas na escola e seu contexto sócio-histórico-cultural em uma perspectiva crítica e política, fundamenta-se na teoria da atividade sócio-histórico-cultural e se embasa na compreensão de que as atividades da vida são espaços para o desenvolvimento das relações humanas. Como pesquisa crítica de colaboração, apoia-se em processos de intervenção voltados às demandas do contexto em foco e criam possibilidades de transformação tanto do contexto como dos participantes e dos pesquisadores, pela reflexão crítica e pelas ações dos sujeitos ao transformarem a própria realidade. O trabalho problematiza o espaço formativo e oportuniza a crítica sobre a práxis educativa ao discutir a condição intelectual, política e crítica do professor tanto na escola como na sociedade. *Formação continuada de formadores de secretaria municipal de educação*, de Ana Paula Alves Pereira Ferreira e Lílian Ghiuro Passarelli, trata do desafio de formar professores que demanda do formador uma essencial atenção – investir em sua própria formação continuada –, uma vez que, pela mediação desse profissional, é possível intervir de forma contributiva para com a prática pedagógica de seus professores, de modo que ela reverbere nas aprendizagens dos alunos. Valendo-se da análise das manifestações de formadores de professores, obtidas por entrevistas, o estudo mostra como os formadores zelam por sua própria formação e dão continuidade a ela, quer seja por iniciativa deles mesmos, quer seja pelo que a instituição que representam promove, ainda que não o suficiente. A pesquisa destaca que a autoformação constituiu-se na forma mais presente entre os sujeitos colaboradores da pesquisa, por iniciativas pessoais que procuram qualificá-los para seu efetivo trabalho. Da análise realizada decorre proposta de intervenção de formação, com a constituição de grupos de estudos como lócus para discussões e ampliação dos conhecimentos dos formadores,

considerando a identidade profissional de professores e discussões sobre atribuição e pertença em articulação aos fazeres dos formadores. Mas destaca que o mais necessário é garantir espaço e tempo para que os formadores possam aprender e formar-se continuamente a partir de interações com seus pares.

O segundo eixo, **Coordenação Pedagógica**, é composto por dois capítulos. Ainda que ambos também compreendam a formação continuada, eles convergem mais deliberadamente ao coordenador. O primeiro, de Elisa Valério de Almeida Oliveira e Laurizete Ferragut Passos, intitula-se *A transição do coordenador pedagógico do ensino fundamental para a educação infantil: desafios e perspectivas*, tem o objetivo de conhecer e analisar como se dá o processo de transição do coordenador pedagógico do ensino fundamental para a educação infantil na Rede Municipal de São Paulo e identificar os motivos dessa passagem e os desafios encontrados no novo segmento de atuação. Procedeu-se a um mapeamento dos coordenadores que realizaram essa transição nos anos de 2016 e 2017 e aplicou-se um questionário junto aos 42 coordenadores pedagógicos que atendiam ao requisito solicitado e cujos dados foram analisados pelo método da análise de prosa. Os resultados indicam que os principais problemas e desafios encontrados por esses coordenadores em sua atuação referem-se às relações interpessoais com diferentes sujeitos no cotidiano da escola, entre eles os professores, a direção e as famílias das crianças; às diferentes concepções de infância expressas por esses sujeitos; às especificidades de atuação da coordenação pedagógica na educação infantil quanto à organização estrutural desse segmento, ao grupo docente e às necessidades formativas voltadas para as práticas e estratégias formativas específicas desse segmento. Esses resultados fornecem subsídios e questões de reflexão que podem ser abordados na formação continuada de coordenadores pedagógicos. O segundo texto, *O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da Lei nº 10.639/03: possibilidades e desafios*, de Juliana Patrícia de Lima Teixeira e Vera Maria Nigro de

Souza Placco, versa sobre o papel dos coordenadores pedagógicos na implementação da referida lei para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Cabe acrescentar que esse estudo também poderia estar acomodado no eixo Temáticas Emergentes. Considerando os coordenadores pedagógicos sujeitos-chave para a organização curricular, em relação à articulação do projeto político pedagógico das unidades escolares e, principalmente, para a constituição de espaços coletivos de formação continuada docente, a pesquisa buscou evidenciar os caminhos assumidos por esses profissionais para a implementação da referida lei, averiguar suas demandas formativas e os desafios que ainda enfrentam, quinze anos após a publicação da lei, relacionando-os com a história do negro e do racismo no Brasil. Entre esses desafios, destacam-se: a descontinuidade política, a resistência de alguns docentes em discutir a temática e lacunas em sua própria formação, o que gera demandas e necessidades formativas que precisam ser consideradas pela rede municipal de ensino.

Criança como Sujeito no Contexto Escolar, o terceiro eixo, abriga mais três capítulos. *Leitura de textos multissemióticos na alfabetização: contribuições da pedagogia dos multiletramentos*, de Rita de Cássia Ambrósio, Ana Sílvia Moço Aparício e Maria de Fátima Ramos de Andrade, apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado profissional que objetivou investigar estratégias didáticas que auxiliem no processo de alfabetização, por meio de práticas de leitura e produção de textos multissemióticos. Como referencial teórico da pesquisa, consideramos contribuições dos estudos da pedagogia dos multiletramentos e sobre o dispositivo da sequência didática de gêneros textuais. A pesquisa, de natureza intervencionista, foi realizada em uma turma de 1º ano, de uma escola pública municipal da região do Grande ABC paulista. A análise dos dados evidenciou a mobilização de diferentes estratégias didáticas que contribuiriam para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos pelos alfabetizandos. Por exemplo, nas

atividades de leitura de textos multissemióticos, os alunos não ficavam preocupados em apenas decodificar, mas sim em observar o todo do texto (suas formas, seus modos de organização, suas cores, movimentos), relacionando o não verbal ao verbal, o que potencializa a ativação de seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto e, assim, mobiliza a habilidade de fazer inferência a partir das diferentes pistas oferecidas pelos textos. *Concepções de professores sobre a criança de seis anos no ensino fundamental: contribuições de Henri Wallon*, de Shirlei Nadaluti Monteiro e Laurinda Ramalho de Almeida, relata a pesquisa desenvolvida com o objetivo de investigar qual concepção de criança de seis anos embasa a atuação de professores que atuam no 1º ano do ensino fundamental e como tal concepção interfere em suas práticas pedagógicas. Para dar sustentação teórica, foi utilizada a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, que entende o ser humano de forma completa e integrada. Considerando a abordagem qualitativa, a produção de informações foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes no 1º ano do ensino fundamental em uma unidade escolar da Rede Municipal da cidade de São Paulo, com o intuito de identificar no discurso delas o que pensam sobre a criança de seis anos e se implementam propostas de trabalho que considerem as características dessas crianças. A análise revela que, embora as professoras conheçam as características da criança de seis anos e a importância do brincar para o seu desenvolvimento, não propiciam oportunidades para que essa brincadeira aconteça e entendem o brincar apenas como instrumento de aprendizagem, e não como possibilidade de desenvolvimento integral da criança. O outro texto deste eixo, *A criança produtora de cultura pela perspectiva da Sociologia da Infância*, de Priscila Barbosa Arantes e Emília Maria Cipriano Castro Sanches, apresenta estudo teórico sobre a Sociologia da Infância que conquista, a partir da década de 1990, seu espaço acadêmico, porém ainda pouco valoriza a criança como sujeito, principalmente na perspectiva da pesquisa. Recupera os trabalhos de um sociólogo da infância que se distancia dessa visão

de dependência e incompletude, William Corsaro, para sustentar a visão de que as crianças querem compartilhar suas dimensões lúdicas com os adultos e entre si, porque isso as constitui. É uma forma de consolidar essas dimensões de criação e apropriação de artefatos e rituais do coletivo infantil é a etnografia com crianças. É um olhar diferenciado para a infância, audacioso, reinventivo, que quebra barreiras adultocêntricas e propõe uma relação horizontal que vai além de adultos e crianças: uma relação entre seres humanos que partilham e comungam o mesmo espaço cotidianamente.

No quarto eixo, **Temáticas Emergentes**, *Formação de professores e identidade de si*, de Jeovangela de Matos Rosa Ribeiro, Márcea Andrade Sales e Vivia Santos Andrade, discute formação docente e construção identitária de si de professores e estudantes, no contexto da educação básica como espaço de experiências profissionais docentes. O aporte teórico alicerça a construção epistêmica de pesquisas empreendidas e sustenta a compreensão de que a experiência sentida pelos sujeitos no decorrer de suas trajetórias de vida e formação, a partir das reflexões acerca do que vivenciaram, vão constituindo movimentos de deslocamentos e, respectivamente, de construção identitária. Assim, o texto entrelaça a discussão de duas pesquisas realizadas em programa *stricto sensu*, com reflexão sobre o processo de construção da identidade docente e discente. A trajetória metodológica ancora-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, escolhendo o método (auto)biográfico e a pesquisa participante, trazendo como dispositivos de investigação a entrevista narrativa, o ateliê biográfico, o grupo focal e, por fim, a entrevista semiestruturada. Da discussão provocada, decorre o intuito de ampliar o olhar caleidoscópico para os contextos educacionais nos quais as pesquisadoras estão inseridas. Outra temática emergente é apresentada no capítulo de autoria de Solange Amália da Cruz e Clarilza Prado de Souza, intitulado *Compreendendo a adoção de crianças mais velhas*. Como tema pouco pesquisado, pretendeu desvelar a relação da escola com crianças maiores e adolescentes em processo de adoção. Com apoio na teoria das representações sociais, foi

possível identificar crenças, representações que são construídas no cotidiano escolar sobre a adoção que vêm orientando práticas muitas vezes inadequadas, que não conduzem à inclusão desses alunos e não contribuem para redução de conflitos que muitos vivem nesse período, junto com suas famílias. O estudo revelou ainda que a formação da equipe de gestão da escola sobre essa temática se faz urgente, visando possibilitar a inclusão escolar, o aperfeiçoamento da relação com as famílias e com as crianças. As *significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente*, de Camila Domingues e Wanda Maria Junqueira de Aguiar, constitui-se como outro tema que merece mais atenção. Com o objetivo geral da pesquisa de identificar e analisar as relações entre as significações de professores readaptados sobre suas condições de trabalho e seus processos de adoecimento, o estudo fundamentou-se no método materialista histórico e dialético e na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Coerente com os pressupostos teórico-metodológicos supracitados, elegeu-se o procedimento de análise e interpretação dos dados denominado Núcleos de Significação. Esse procedimento possibilitou a análise de significações reveladas pelo grupo, expressas a partir de falas sobre o enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se um professor readaptado, processo esse compreendido pelas professoras como gerador de sofrimento, especialmente devido à experiência de invisibilidade. A análise do estudo sugere que a valorização do professor readaptado deva estar atrelada às políticas de formação, valorização da carreira e saúde, com foco em seu autoconhecimento e em seu reconhecimento como profissional da educação.

Para encerrar a contextualização dos capítulos apresentados em sua essência mediante as temáticas abordadas nesta quinta Coletânea, registramos nossos votos de que todos desfrutem de mais este registro formal do que temos desenvolvido em nossos mestrados profissionais.

A organizadora

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: MAIS QUE PROFESSORES DEDICADOS E MOTIVADOS

Márcia Maria de Castro Buzzato
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social que envolve sujeitos com conhecimentos em variados níveis e que se propõem a compartilhá-los. A educação escolar prioriza a formação social, moral, cognitiva e emocional, ambientada em determinado contexto histórico, sendo intermediada pela ação dos professores.

Sua complexidade envolve inclusive o pensar no papel do professor, sendo importante identificar sua multiplicidade de ações, sua identidade, bem como debater suas práticas e seu engajamento profissional.

Para Gatti (2009), o papel do professor é de extrema relevância, por ser ele imprescindível no processo educativo. Sua formação, suas formas de participação em sala de aula, em programas educacionais e sua própria inserção nas instituições de ensino são vitais.

Vista desta forma, a docência requer a construção de conhecimento, de sentido; de igual modo, requer constante relação com a prática voltada ao núcleo do processo educativo, o aluno. A prática do professor interliga-se às interações que abrangem os atores da escola: alunos, demais professores, funcionários, equipe diretiva (orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, gestores),

sistema de ensino, e a comunidade. Então, o professor, ao entrar numa sala de aula, posiciona-se diante de um grupo de alunos e, conseqüentemente, precisa estabelecer relações, desencadeando junto a eles um processo de formação mediado por interações variadas (TARDIF, 2002).

Considerando a necessidade de se pensar o engajamento como uma das dimensões da ação docente e um dos fatores para se melhorar a qualidade da educação, sobrelevando-se sua complexidade, este capítulo, recorte de uma dissertação sobre bons professores e suas práticas, problematiza o engajamento relacionado ao sentido da docência, delineado pelo compromisso pessoal e profissional, e a formação continuada.

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar práticas relativas ao engajamento de duas professoras do ensino fundamental, anos iniciais (terceiro ao quinto anos) de duas realidades distintas. Cumpre destacar que ambas as docentes foram indicadas pelos alunos como boas professoras.

Não se pretende comparar uma professora com a outra ou priorizar um contexto sócio educacional em detrimento do outro. O que se pretende é descrever práticas exitosas que demonstram o engajamento profissional, de maneira a ser mais um instrumento para reflexão sobre a docência e, assim, contribuir para a profissionalização docente – considerando aqui a formação inicial e continuada de professores, uma ação complexa.

O PROFESSOR: VOCAÇÃO, OFÍCIO E PROFISSIONALIZAÇÃO. QUEM É ESSE PROFISSIONAL?

A docência vem se constituindo como profissão de forma lenta, mostrando-se, de maneira geral, como ofício, e caminhando progressivamente para a profissionalização. Tal percurso demanda a “construção e o domínio de uma base sólida de conhecimentos específicos e de suas decorrentes formas de ação, além de

constituir-se em uma crescente autonomia em função de seu nível de qualificação” (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 9). Noutras palavras, o movimento de profissionalização docente necessita de efetiva construção de saberes e reflexões sobre a prática, pautadas pela busca da autonomia.

Nesse sentido, Gauthier (2013) ressalta o fato de a atividade docente ser exercida sem que se revelem os saberes que lhe são próprios, pois, ainda que a docência seja uma atividade realizada desde a antiguidade, sabe-se muito pouco a seu respeito e convive-se com ideias errôneas, preconcebidas, que contribuem para a manutenção do “ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 2013, p. 20), o que certamente contribui para a não profissionalização da profissão.

Sobre profissionalização docente, citam-se os estudos de Roldão (2007), para quem a função de ensinar, na atualidade, é caracterizada por uma dupla transitividade e pelo lugar de mediação, configurando-se como a especialidade de fazer aprender algo a alguém, pois o ato de ensinar só acontece na transitividade corporizada no destinatário da ação. A autora explica que a história recente dos professores, como grupo profissional, desenvolve-se num processo complexo de profissionalização que perpassa por dois processos sociais, distintos e complementares.

A necessidade evolutiva da profissionalização já aparecia na obra de Perrenoud (2000), que a define como uma transformação estrutural a ser debatida coletivamente por leis e políticas da educação, e que também pode acontecer por meio das opções pessoais dos professores. Assim, sua complexidade é grande e não configura apenas a soma de políticas ou iniciativas individuais. Todos podem contribuir para fazer com que o ofício evolua no sentido da profissionalização.

Para o autor, exemplos da contribuição para a evolução da profissionalização pautam-se no ato de centrar-se nas competências

a serem desenvolvidas pelos alunos e nas mais diversas situações de aprendizagem; na promoção de um ensino diferenciado com avaliação formativa e luta contra a reprovação; no desenvolvimento de uma pedagogia ativa e cooperativa; na promoção de participação em formação continuada reflexiva sobre práticas pedagógicas e sobre a docência como um todo; no trabalho em equipe; na ética e no engajamento em procedimentos de inovação individual e coletiva.

Caminhando juntamente com estes constructos, Silva e Almeida (2015) discorrem sobre três dimensões da ação docente, que necessitam se inter-relacionar: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Afirmam que o conhecimento profissional se constitui com a aquisição de diferentes saberes subsidiando a prática educacional. Abrange informações e conceitos que formarão seu objeto de ensino, numa articulação profícua do domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. Desta forma poderá haver uma atuação docente capaz de tomadas de decisão embasadas em princípios éticos próprios da tarefa educativa, tais quais as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.

Sobre a prática profissional, Silva e Almeida (2015) enunciam que essa compreende os aspectos que envolvem a criação de condições de aprendizagem através do compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em suas diversidades.

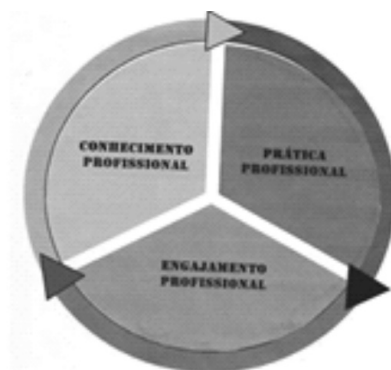
Intrinsecamente ligado ao conhecimento e à prática, o engajamento profissional, como dimensão da ação dos professores, traduz-se nas maneiras pelas quais eles demonstram na instituição escolar, como um todo, o espírito de cooperação e de parceria, tendo a consciência de suas responsabilidades individuais e coletivas para com a aprendizagem e também para com o desenvolvimento humano dos alunos (SILVA; ALMEIDA, 2015).

O engajamento, segundo Silva e Almeida (2015), incorpora também o sentido ético e social da prática docente, buscando

o desenvolvimento profissional, no sentido da busca de contínua melhoria do seu próprio trabalho e de seus pares, sempre contextualizando sua ação, sobrelevando a comunidade em que está inserido com suas condições e contribuições e, por fim, conhecendo o sistema em que atua, juntamente com suas políticas educacionais, problematizando-as e equilibrando-as em relação ao contexto da escola.

Para os autores, essas três dimensões se interseccionam, caracterizando seu conjunto recursivamente, denotando complexidade, tal qual demonstrado esquematicamente abaixo:

Figura 1 – Intersecção das três dimensões da ação docente



Fonte: Silva e Almeida, 2015, p. 84

Tais colocações concordam com a obra de Tardif (2002), que discorre sobre a profissão de professor através da articulação entre os seus diferentes saberes. De acordo com ele, o professor ideal deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, possuindo conhecimentos concernentes às ciências da educação e à pedagogia, além de buscar o desenvolvimento de um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Está inserido na escola, que é o espaço onde ocorrem a docência e a discência, e nela deve acontecer uma prática reflexiva e compartilhada dos seus saberes, embasada numa colaboração mútua entre os pares.

Considera-se que o professor e a docência como um todo se constroem em dinâmicas escolares com características contextuais diversas e numa relação docente e discente ao mesmo tempo. Isto leva à necessidade de uma formação profissional que possibilite ao professor repensar sua prática, aprender enquanto ensina e ensinar ao mesmo tempo em que aprende, buscando a autonomia e a consciência de seu papel.

Ressalta-se que sobre o professor não recaem somente as determinações a serem cumpridas, oriundas do conhecimento ou dos componentes diversos constituídos no currículo. A ele também são atribuídas obrigações e intervenções em relações aos alunos e ao meio social concreto em que vivem.

METODOLOGIA

Adotou-se a abordagem qualitativa, priorizando o estudo de características das escolas e de seus sujeitos, que pela pertença a esta comunidade, possuem uma cultura determinada, expressando-se na lógica interna do seu sistema de conhecimento.

O estudo iniciou com a aplicação de questionário a 122 alunos de terceiro, quarto e quinto anos de ensino fundamental, anos iniciais, de duas escolas uma particular e outra pública, ambas do interior do estado de São Paulo. Escolheu-se este grupo etário pelo fato de os alunos já estarem em contato há mais tempo com os professores das instituições escolhidas, em comparação com os alunos de primeiro e segundo anos. Por meio das respostas ao questionário, eles indicaram o nome de um bom professor e assinalaram características de bons professores. Observe-se que os critérios de “bom professor” inseridos no questionário, e que não serão aqui discutidos, pois fogem do escopo do presente estudo, estiveram pautados em revisão de literatura sobre o tema.

Após a indicação pelos alunos, houve dez momentos de observação – com duração entre cinquenta minutos a quatro horas

– de práticas de cada uma das duas professoras. Foram, assim, descritas várias situações de sala de aula e extraclasse, observando-se também as reações dos alunos e o ambiente como um todo. Obviamente, para contemplar o objetivo, a postura observante e sistemática foi fundamental.

Para uma compreensão mais minuciosa do que se observou, finalizados os dez momentos de observação, foi realizada uma entrevista com cada professora, com questões norteadoras a partir dos estudos de revisão de literatura sobre bom professor, conhecimento, prática profissional, engajamento, sentido da docência e formação inicial e continuada.

As informações obtidas pela entrevista foram analisadas, considerando-se que manifestações do comportamento humano – tais como sua diversidade, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens – podem fornecer indicadores essenciais para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes socioemocionais (FRANCO, 2005).

O ENGAJAMENTO DOCENTE: CONHECIMENTO, SENTIDOS, COMPROMISSO PESSOAL E PROFISSIONAL

O engajamento profissional pode e deve ser visto para além de dedicação. Referentes para a docência podem ser suscitados através de questões refletidas em muitos estudos sobre a docência na atualidade: qual o sentido da docência para quem a pratica? Qual o papel do engajamento na construção de uma docência exitosa?

Primeiramente, acredita-se que é importante entender que o ensino acontece entre sujeitos pertencentes a uma determinada sociedade, a qual passa por profundas mudanças, diante das quais é inegável que sobre o professor recaiam responsabilidades quanto a conteúdos novos, novas motivações, num processo de formação integral, como mencionado na primeira parte deste estudo.

Diante do exposto, conclui-se que a educação está num contexto social em que há necessidade de relações solidárias, humanísticas e comprometidas: “um processo integral que inclui dimensões culturais, éticas, políticas, sociais, ambientais, e não só econômicas” (GADOTTI, 2000, p. 57).

Ao escolher o engajamento como categoria de análise nesta pesquisa, soube-se que não se tratava apenas de falar sobre professores motivados ou amamente de professores vocacionados para a docência, mas entender que bons professores têm o engajamento inter-relacionado ao conhecimento, à prática, denotando busca pela profissionalização docente, tão importante para repensar os caminhos da profissão.

O engajamento referenciado aqui se traduz

[...] nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de colaboração e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 106).

Portanto, o engajamento contribui diretamente para a profissionalização da docência, pois tem início na consciência das responsabilidades da profissão, perpassa a busca do aprimoramento e do conhecimento do contexto, e chega até ao conhecimento do sistema em que se atua. Na defesa da relevância do engajamento como referente de bons professores, comenta-se, abaixo, o sentido da docência no ponto de vista das professoras estudadas nesta pesquisa:

Ser professor, para mim, hoje, é ter uma missão. Eu chamo de missão para fazer o papel formador de um cidadão. Quando a gente fala que o professor é formador, ele tem que se reformar constantemente também. E a partir do momento que eu sou formadora, tenho que tomar cuidado com quem vou formar. E isso eu... eu procuro buscar porque a cada dia é uma coisa nova, é um aluno diferente e eu tenho que entendê-lo. E a missão de ser professor é uma superprofissão, como diz minha coordenadora, que hoje eu tenho que entender o meu aluno cognitivamente, entender o aprendizado dele passo a passo (Professora Jasmim).

Poder ser uma seta na vida do aluno, mostrar caminho, lançar desafios e ver que ele é capaz de vencer. Olha, na minha realidade, eu preciso mostrar que o aluno pode superar a condição não somente de ser pobre, mas de não cair na marginalidade. Tenho alunos de mães mortas pelo tráfico ou por uso de drogas, pais presos, maus tratos. A seta é mostrar a escola, a educação como uma oportunidade. Como liberdade. E até do tempo de esperar porque, às vezes, o ídolo é o traficante do bairro, que tem coisas que eles querem ter. A seta vai além. Preciso ensinar a pensar, a querer melhorar de vida pela educação. O contato com coisa ruim pode acontecer cedo nessa comunidade e pode encantar, infelizmente (Professora Lírio).

Pelos discursos, é possível observar o compromisso moral que as professoras atribuem à profissão docente; ambas entendem que suas atuações estão para além de ensinar conteúdos disciplinares, ao mesmo tempo em que estão conscientes das realidades e mudanças sociais atuais.

Tais posturas compõem o engajamento profissional, pois as professoras preocupam-se em exercer a docência também de acordo com o que preconizam Silva e Almeida (2015), ao afirmarem ser a atuação do professor pautada no princípio do respeito humano e do papel social da própria profissão. As professoras

reconhecem também as diferenças sociais, culturais, como fatores que não podem estigmatizar as pessoas (observe-se a preocupação da Professora Lírio em quebrar o “determinismo” das condições sociais de seus alunos e a premissa de formar cidadãos da Professora Jasmim). Freire (1996) menciona o poder transformador pela educação e a esperança como característica do professor, o que pode ser percebido no discurso de ambas as professoras.

Os discursos também convergem para o que Nóvoa (2009) afirma sobre um dos aspectos que constituem os bons professores: o compromisso social. Nas palavras do autor:

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade (NÓVOA, 2009, p. 31).

Pelos discursos das professoras e pela citação acima, o professor transcende a questão de apenas ensinar disciplinas. Vai além, visto que intervém no espaço público da educação.

Em outro momento, verificou-se que as professoras reconhecem seu papel na aproximação da família com a escola. Não colocam a docência como se fosse algo fácil. A Professora Jasmim utiliza até a palavra “missão” para definir a profissão de professor. Ainda assim, entendem suas contribuições para a participação da família na vida escolar de seus filhos e tentam aproximá-la da escola, ainda que isto seja difícil:

[...] Eu informo sobre o meu trabalho. Faço informativo, chamo para reunião. Tem um informativo que faço sobre como o pai pode ajudar o filho a estudar matemática. Ai menina, você sabe que pais de 30, 40 anos, aprenderam matemática decorando. De que adianta a

gente trabalhar com construção de raciocínio e o pai, na hora de ajudar a criança, manda decorar. Isso acontece muito e não só nas minhas disciplinas. Tem a família que não acompanha. Não tem felicidade plena, né? Mas vou fazendo minha parte e, quando digo para eles que estamos juntos, crio uma facilidade de comunicação (...) (Professora Jasmim).

[...] A formação do aluno, a gente trabalha com alunos bem carentes, então é uma responsabilidade maior ainda para que ele seja crítico e atuante também. E o fortalecimento, tentando envolver da melhor forma possível a família, para trazer essa responsabilidade também da escola junto com a família (Professora Lírio).

Os discursos revelam a construção da relação ensinar-aprender: envolve o esclarecimento e envolvimento de pais e alunos nas normas e regras do trabalho na sala de aula. Tal envolvimento também se mostra nas considerações de Silva e Almeida (2015), quando fazem referências ao detalhamento do engajamento. Para os autores, é necessário envolver a família na discussão e compreensão das aprendizagens e desenvolvimento de seus filhos, estimulando-a a colaborar com a vida escolar deles, dentro do que lhe é possível.

Neste ponto, pode-se mencionar também o conhecimento e a reflexão sobre a rede de ensino em que atuam, como demonstração de engajamento, conforme descrito por Silva e Almeida (2015), sobre consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos.

Percebe-se o relato da Professora Jasmim:

(...) na minha instituição, onde eu trabalho, na nossa formação se faz muito a reflexão sobre o professor mediador, que é uma coisa que nós temos que ser, onde ele não vai só transmitir, ele vai mediar o conhecimento

junto ao aluno. A parte de interdisciplinaridade em nossa instituição é muito forte porque um só não faz, tem que ser o todo, então as áreas têm que estar interdisciplinares e o aprendizado com o significado. Sem aprendizagem com significado não vai existir conhecimento (Professora Jasmim).

Observando atentamente o PPP da escola onde a Professora Jasmim leciona e que foi analisado para este estudo, vê-se que realmente a interdisciplinaridade é fator preponderante nas relações de ensino e aprendizagem, assim como aprendizado significativo, sendo que a importância do professor como mediador na construção do conhecimento também é sempre mencionada. Veja-se, então, que a Professora Jasmim faz a mesma menção em seus relatos; a observação de suas práticas evidenciou relações interdisciplinares o tempo todo. De fato, a participação do aluno, a formação do pensamento intermediada pelas ações do professor foi uma constante em todas as situações observadas.

O relato da Professora Lírio também é consonante ao que preconiza o PPP da sua instituição de trabalho, reafirmando o engajamento demonstrado pelo conhecimento da rede, suas normas e diretrizes, desenvolvendo, inclusive, uma função de crítica em relação aos colegas que não se engajam na profissão, a ser demonstrado mais adiante:

É ... o aprendizado, uma responsabilidade que fica sempre em foco mesmo com as crianças, que ele tenha consciência do papel dele no mundo, que ele seja capaz de desenvolver todas as suas capacidades e habilidades (...) (Professora Lírio).

Indagadas acerca de terem conseguido atingir os propósitos das instituições onde trabalham, tanto a Professora Jasmim quanto a Professora Lírio reconhecem três itens afirmados por Silva e Almeida (2015) como categorias do engajamento: o compar-

tilhamento com seus pares, a identificação das necessidades de desenvolvimento profissional e a atualização quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho. Observe-se:

Eu acredito que eu atingi sim, mas tenho muito a buscar ainda. Porque, como eu disse, a busca do meu conhecimento não parou. Apesar de estar há tanto tempo na instituição, eu sempre estou, eu digo à minha coordenadora que estou incomodada com alguma coisa, que sempre está faltando algo. Pois junto à coordenação, à direção, a gente não estacionou. A gente está tentando acompanhar as gerações que vão vindo, que vão chegando. Cada vez que vai chegando, a gente tem que conhecer um pouco mais. E eu acredito que essa busca por conhecimento fez com que eu conseguisse atingir um pouco dos objetivos da instituição. Porque o profissional, não cabe um profissional dentro dessa instituição, que estaciona e, sim um profissional que está em busca de novos conhecimentos, novos aprendizados para que os objetivos da instituição sejam alcançados. (Professora Jasmim)

O discurso da professora revela um dos referentes sobre engajamento, mencionado nos estudos de Silva e Almeida (2015) em que o professor engajado busca constantemente identificar necessidades de desenvolvimento profissional, sendo que a escola é o espaço mais adequado para reflexões, pois é permeado de singularidades e permite o desenvolvimento da verdadeira formação. Nela aparecem possibilidades para se compreender os problemas educacionais, assim como nesse espaço ocorre o aprendizado por parte dos professores, inclusive eles aprendem como ensinar. Ainda sobre as categorias:

(...) tem uma coisa que faço é conversar com outros professores. Por exemplo, perguntei para a Valéria de Matemática do sexto ano, que é específica de mate-

mática, assisti aula dela. Aprendi ensinar fração. Você viu a aula. Aprendi com ela. Não tenho como dominar tudo. Sorte que na nossa escola, a gente pode fazer isso.
(Professora Jasmim)

Interessante observar que a fala reflete um ponto referenciado como forma de aprendizado da docência, ou seja, a importância de aprender com os pares, o que não é usual, como alerta Shulman (2014), ao pontuar que o ensino, em sua maior parte, é conduzido sem audiência de seus pares e é iminente a carência de pensar e refletir sobre história da própria prática, além de se conhecê-lo. Em seus constructos, o autor alerta que professores têm dificuldades para articular o que sabem e como sabem. Isso também pode ser visto na continuidade de seu discurso:

(...)Tem outra coisa, você sabe que eu não era boa para escrever. Aprendi escrever, escrevendo. Então, carrego isso comigo. Em Ciências, peço muito para eles escreverem o processo. Assim eles vão refletindo, se apropriando da escrita e do que ensinei. Ninguém fica estudando para reproduzir as minhas ideias. Digo para eles que tem o conceito e tem o processo. Tem que contar o processo... Por que faço? Porque foi assim que aprendi com minha coordenadora. Foram muitos HTPC conversando sobre a importância de registrar. Tenho até dó das meninas que chegam como professoras auxiliares porque já passei por não saber o como fazer, já li muita orientação metodológica de livro, aquela parte que está só no livro do professor, sabe... a gente... eu... tive muito apoio do sistema de ensino do colégio, mas o HTPC e a hora que eu tinha e ainda tenho sozinha com a coordenação me ajudam muito (Professora Jasmim).

Nota-se aqui a relevância do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) com a finalidade de discutir sobre a prática educacional, ampliando saberes. França (2012) define este instrumento como um espaço concreto pertencente a uma realidade também

concreta, portanto, permeiam ideias, conflitos, manifestações de interesse e inquietações dos professores, sendo que em comunhão com os pares, com suas experiências e trocas, há possibilidade de refletir, objetivando a melhoria no desempenho docente tanto individual como coletivamente.

A respeito de atingir os propósitos da instituição, a professora Lírio relata que:

Acredito que sim. Porque a prática em sala de aula é... no dia a dia, a gente tenta, eu tentei, eu acho que consegui, de acordo com os resultados finais que eles fizeram, nas avaliações conseguimos atingir noventa por cento de competência escritora, mas assim... o que mais fez a diferença é esse olhar para cada aluno, diferente. É como eu te disse. Eu olho individualmente. Crio e procuro atividades que não só avalio em que fase de escrita estão, mas que possibilitam a passar para uma fase avançada. Fui fazer pós-graduação para entender melhor do processo de alfabetizar. Muitas vezes tenho que montar atividades diferenciadas para alguns. Claro que nem tudo dá certo. Mas, noventa por cento é uma superação de expectativa no que eu vivo. Converso também com o professor da Oficina da tarde, pois ele tem que me ajudar com as dificuldades que aparecem (...) (Professora Lírio).

Note-se a importância dada à reflexão e necessidade de desenvolvimento profissional, a partir de sua experiência e com os pares. Professora Jasmim cita a coordenadora pedagógica e em outro momento do seu discurso refere procurar a professora de matemática dos anos finais para avançar; e mais, ela ressalta a efetividade da conversa e observação da aula de outra professora, de área específica, como efetiva para o seu aprimoramento. Tais referências vêm ao encontro do que Nóvoa (2009) afirma sobre a formação de professores construída dentro da profissão.

Segundo o autor, há um excesso de discursos sobre a docência, mas uma pobreza de práticas. Logo, ao se defender a formação alicerçada dentro da profissão, toma-se um possível caminho por meio do qual poderão ser elaboradas propostas educativas que auxiliem a definição do futuro da formação de professores.

Ao aprender com outra professora, conforme revelado pela Professora Jasmim, ao conversar com o professor da oficina do período da tarde para que auxilie em seu trabalho, de acordo com o que disse a Professora Lírio, está sendo fortalecida a cultura profissional que Nóvoa (2009) afirma ser necessária para se ter bons professores. Segundo o autor, a docência requer compreensão dos sentidos da instituição escolar, integração na profissão, aprender com os colegas mais experientes. Pode-se dizer, a partir dessas observações, que na escola e no diálogo com os outros professores a docência é aprendida.

Ainda relacionando as vozes das Professoras Jasmim e Lírio com os pressupostos de Nóvoa (2009), vê-se que o “tacto pedagógico” faz parte do trabalho que elas desenvolvem. A Professora Lírio exalta o olhar individualizado ao aluno e em outros momentos da pesquisa; a Professora Jasmim referiu até mesmo o conhecimento pelo olhar, como metáfora para relacionar o conhecimento do aluno e da relação que estabelece com cada um.

O autor descreve o “tacto pedagógico” como um conceito difícil de definir, mas essencial para a prática docente. Em suas palavras, “nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar (...)” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Vê-se o estabelecimento de tal capacidade de comunicação, das dimensões pessoais se entrelaçando com as profissionais presentes o tempo todo, não somente nas falas das professoras pesquisadas, mas na observação de suas práticas.

Antes de se adentrar à questão da formação continuada e seu reconhecimento como categoria de engajamento, abre-se um espaço para o que a Professora Jasmim menciona acerca das leituras de orientações metodológicas contidas em livros como prática para entendimento do que fazer e de como fazer no exercício de sua profissão.

Saviani (2009), reportando-se à questão do dilema entre os modelos cultural-cognitivo e didático-pedagógico sem a devida articulação na formação de professores, aborda a leitura de livros didáticos como um dos caminhos para uma possível superação, visto que eles traduzem o currículo e podem, inclusive, ser um dos pontos de partida para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura. A justificativa para a afirmação é a de que os livros didáticos fazem a articulação entre forma e conteúdo e suas análises, a partir dos fundamentos da educação, e possibilitariam aos professores lembrarem conteúdos de ensino que aprenderam enquanto alunos, retomando-os, neste momento, com consciência das relações neles intrincadas.

A Professora Jasmim relata esse exercício em sua prática como docente, efetivando sua propriedade ao ensinar; já a Professora Lírio menciona esta estratégia em sua formação inicial, quando a professora do curso de Pedagogia, em sua primeira aula na disciplina de “metodologia e avaliação no ensino de ciências”, levou diversos livros didáticos e incitou que os alunos entendessem o porquê das atividades ali contidas, à luz dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Duas realidades distintas foram observadas nessa pesquisa quanto à formação continuada das Professoras A e B. Crê-se que ambas refletem vozes e demandas da profissão docente que precisam não apenas ser pautadas, mas analisadas para efetivação deste direito legal do professor, objetivando a consolidação da profissão e a melhoria da qualidade da educação como um todo.

Para a Professora A, o HTPC e as orientações com o coordenador pedagógico são essenciais para sua prática exitosa e para a Professora B, programas advindos de políticas públicas e busca de pós-graduações, garantem reflexões-ações sobre a prática que desenvolve.

Descrever práticas profissionais – compreendendo que a ação docente se dá pela intersecção de conhecimento, prática e engajamento – não significa o desejo de catalogar hermeticamente a profissão docente, mas levantar possíveis referentes de atuação que ampliem as reflexões sobre profissionalização docente.

O campo do ensino escolar é rico, complexo e dinâmico, provocando inúmeras discussões sobre posturas ora coincidentes e ora diversas. Ressalta-se o movimento recursivo desta pesquisa, pois ao observar e escutar as professoras quanto às suas práticas, por exemplo, tomava-se ciência de sua base de conhecimentos para o ensino e via-se que o engajamento se pronunciava de diversas formas.

Confirmando o que preconiza a literatura da área, é preciso que os professores encontrem na comunidade escolar condições e liberdade de dialogar para se desenvolverem como pessoas e profissionais, promovendo respeito e profissionalização. Assim, o engajamento, particularmente discutido neste recorte de uma dissertação de mestrado sobre boas práticas, ressalta a necessidade de se compreender que, embora seja tarefa difícil e que também envolva mudanças nas políticas públicas, os docentes precisam assumir protagonismo na valorização da profissão e da educação.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. ed. São Paulo: Líber.
FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. A relação teoria e prática no espaço das HTPS: Possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. *Plures Humanidades*, Ribeirão Preto, v. 13, p.275-290, jul./dez., 2012.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: E. G. A., 1996.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2013.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.
- SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec/Nova Série [S.I.]**, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Acesso em 20 jun de 2017
- SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de. (coord.). **Ação docente e profissionalização**: referentes e critérios para Formação. São Paulo, FCC/SEP, 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS DO 1º AO 5º ANO

Aparecida Daniele Nascimento Bitencourt
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

INTRODUÇÃO

A formação docente centrada na escola é o tema central da pesquisa, cujo o objetivo foi o de desenvolver com as professoras e a coordenadora pedagógica, um processo de formação centrado na reflexão sobre as práticas pedagógicas e nas necessidades formativas dos agentes escolares. Para tanto, durante a pesquisa foram identificadas as necessidades formativas do grupo de professoras do 1º ao 5º ano; posteriormente essas necessidades foram discutidas entre o grupo para, então, elaborar em conjunto um processo formativo que atendesse às necessidades levantadas.

Entendemos a escola como um lugar complexo, pois nela encontramos pessoas com suas pluralidades e singularidades. Podemos enxergar esses aspectos, inclusive, na formação docente. Nesse sentido, os princípios para o desenvolvimento da pesquisa estão relacionados à compreensão da construção de um processo formativo que contemple as reais necessidades dos professores, bem como a construção significativa dos saberes necessários para a prática docente que colabore com a qualidade do ensino no chão da sala de aula.

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida apresentava cenário favorável para a constituição de uma cultura de formação docente, pois havia sido recém-inaugurada. Outro aspecto favorável é o fato de a pesquisadora atuar como diretora da escola, identificando oportunidades reais e potentes para a investigação, pois tratava-se de um grupo de professores e coordenadores pedagógicos novos (ou mesmo em início de carreira) e dispostos a colaborar para a construção do programa de formação.

Diante desse cenário, acreditamos na proposição de Canário (1988, p. 9-10) quando refere-se que o processo formativo deve ter como foco a “formação centrada na escola”, fortalecendo a importância do envolvimento dos profissionais que integram a formação docente, sobretudo quando o autor pontua sobre “a possibilidade de valorizar o contexto de trabalho do professor como formativo, levando em conta a dimensão coletiva da aprendizagem”.

Canário (1998, p. 20) descreve o professor como “um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos”. Sendo o professor um construtor de sentidos, a elaboração do projeto formativo vislumbrou a prática. Para tanto o princípio da “ação-reflexão-ação” foi essencial na construção de um percurso formativo singular, fundamentado nas necessidades reais identificadas pelos professores, a partir de discussões críticas e reflexivas, com foco no contexto escolar e com vistas ao desenvolvimento e melhoria da prática em sala de aula.

Desse modo, o capítulo está organizado a partir da apresentação da fundamentação teórica, metodologia de trabalho e discussão dos encontros formativos. Destacamos que os conceitos de formação de professores, formação centrada na escola e necessidades formativas embasaram as análises das falas das professoras durante as discussões dos encontros formativos, revelando sobretudo para a pesquisadora, a relação da teoria vista e analisada no campo da prática.

A FORMAÇÃO DOCENTE: OS SABERES PARA A COMPREENSÃO DO FAZER PEDAGÓGICO

Com o decorrer dos anos, as ideias acerca da formação de professores passaram por transformações e, até os dias atuais, profissionais pesquisadores buscam compreender os fatores relevantes ao processo formativo. Pesquisas desenvolvidas no campo dessa área apontam para a importância de conhecer os anseios, desejos, dúvidas e angústias dos professores, tornando-os conteúdos centrais dos processos de formação permanente.

Imbernón (2011, p. 46) relaciona a formação como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor, pois torna-se um processo permanente para o desempenho docente, portanto a escola torna-se um lugar em que os professores aprendem a profissão de forma que sejam dadas oportunidades para o envolvimento ativo de todos os seus agentes na construção de conhecimentos, a partir de uma reflexão crítica sobre os elementos do seu contexto, fazendo-os aproximar da realidade para transformá-la.

Em um projeto formativo cujo o contexto escolar e as necessidades dos professores são o fio condutor para as ações, será necessário que os atores que viabilizam a formação assumam uma postura diferente daquelas que estavam arraigadas nos processos tecnicistas, ou seja, a equipe administrativa pedagógica deve promover espaços de escuta, bem como processos formativos que rompam com a repetição de práticas profissionais e busquem aquelas que potenciam a reflexão e o protagonismo do professor.

Outro ponto relevante a ser considerado na formação centrada na escola, trata-se do saber experiencial do professor, articulado por Canário (1998, p. 12). Para o autor, os conhecimentos acumulados em sua vivência permitem que o professor seja o principal recurso para a elaboração de processos de formação. Para melhor compreensão do conceito, o autor fundamenta a explicação em

um “triplo ponto de vista”. No primeiro ele descreve que “[...] o saber (nomeadamente o profissional) só pode ser construído a partir da experiência [...] só pode ser construído a partir da experiência que desempenha um papel de “âncora” na realização de novas aprendizagens”. No segundo, o autor baseia-se em ideias de Bourgeois e Nizet (1997 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 12) afirmando que a “experiência para se tornar plenamente formadora deverá passar pelo crivo da reflexão crítica”, ou seja, o conhecimento se dá na construção paralela da vivência do cotidiano de sala de aula, de forma que os professores possam refletir criticamente sobre a prática e acrescenta que nesse ponto de vista é necessário “aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência” (BOURGEOIS; NIZET, 1997 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 12). E no terceiro e último ponto o autor apoia-se nas ideias de Dubet (1994), afirmando que “a experiência corresponde a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de ação (sic) distintas” (DUBET, 1994 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 12), portanto relacionar a experiência docente, a reflexão crítica para as aprendizagens e o contexto são aspectos que devem se articular em um processo de formação, concordando com as colocações de Imbernón (2011, p. 58) que define como meta principal da formação de professores o ato de “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária”.

Nesse sentido, entendemos que centrar as práticas de formação na escola trarão reflexos positivos no desenvolvimento profissional dos professores e de outros agentes escolares pois as questões abordadas nos espaços formativos podem contribuir para a revisão e mudança nas práticas pedagógicas, reverberando diretamente na qualidade do ensino em sala de aula. No entanto, para alcançar tais objetivos é preciso implementar novos modelos relacionais nas práticas formativas.

Imbernón (2011, p. 55) nos alerta para a compreensão de que a formação não se limita somente ao domínio das disciplinas ou

mesmo de características pessoais do professor e apresenta dois modelos de formação, baseados nos escritos de Meirieu (1987, *apud* IMBERNÓN, 2011, p. 55-57). São eles o modelo aplicacionista ou normativo, construído sob a luz da racionalidade técnica, partindo de modelos para reprodução; e o modelo regulativo ou descritivo, no qual se procura situar o professor em situações de pesquisa-ação, fomentando a criatividade didática e a autorregulação dos seus efeitos. Favorece, também, a elaboração de itinerários formativos diferenciados, utilizando ferramentas diversificadas, de caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diferentes.

Considerando o protagonismo do professor, a discussão e reflexão sobre as ações na sala de aula e o contexto no qual ele e outros agentes escolares estão inseridos, a **formação centrada na escola** articula-se com os objetivos esperados na pesquisa, uma vez que um projeto formativo “centrado na escola” busca compreender o contexto em que a escola está inserida sob a ótica dos seus participantes, ou seja, aqueles que estão atuando diretamente na realidade escolar. Portanto, para a efetiva ação de formação centrada na escola será exigido o envolvimento dos coordenadores pedagógicos, diretores, professores e outros agentes escolares, assim como da comunidade escolar, com o intuito de diagnosticar as necessidades, planejar ações e desenvolver programas de formação que respondam às necessidades da escola e que visem à aprendizagem dos alunos.

Para Imbernón (2011), a formação centrada na escola pretende, também, desenvolver os aspectos colaborativos no grupo de professores, baseados nos seguintes propósitos: a escola como foco e processo de mudança autônoma a partir da “ação-reflexão-ação” com vistas a melhoria e desenvolvimento progressivo; promover a reconstrução cultural em seu processo, aprendendo a modificar a sua própria realidade cultural; apostar em valores que estão relacionados à autonomia e confiança no trabalho coletivo; a colaboração como base para o trabalho do gestor; fomentar a participação, o envolvimento, a apropriação e a pertença; respeitar

e reconhecer o poder e a capacidade dos professores; e a redefinição e ampliação da gestão escolar. Vaillant (2019) ressalta que as estratégias de trabalho colaborativo são fundamentais para o desenvolvimento profissional do docente, pois com essas estratégias poderão estudar, dividir experiências, analisar e investigar suas práticas pedagógicas na escola.

Os aspectos explanados pelos autores fazem-nos compreender que na formação centrada na escola as aprendizagens oriundas do grupo precisam ser vistas como uma responsabilidade coletiva. Professores, coordenadores pedagógicos e diretor escolar devem se empenhar na realização de ações que concorram para a melhoria das práticas em sala de aula e da escola.

Nesse sentido, as situações didáticas são os conteúdos preciosos para subsidiar as formações, conduzindo os professores a refletirem e ressignificarem suas práticas a partir do que lhes for oportunizado nesse ambiente de confiança e de colaboração entre os pares. Podemos dizer, então, que um projeto formativo centrado na escola permitirá aos professores a compreensão da melhoria de suas práticas e desenvolvimento profissional, entendendo que eles possuem responsabilidade sobre o seu fazer, a sua prática e a do outro, pensando a favor de sua transformação e da transformação da escola, compreendendo suas singularidades, em um clima de colaboração e de responsabilidade entre os professores e demais pessoas da equipe escolar.

Imbernón (2011, p. 91) afirma ainda que “a formação centrada na escola se baseia na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação”, ou seja, os professores planejam e organizam de forma colaborativa, as soluções para os problemas com que se deparam no cotidiano. Entende-se que para uma formação centrada na escola efetiva, o diálogo e a reflexão sobre a ação, entre outras decisões tomadas coletivamente a partir do diagnóstico levantado, são o caminho para o sucesso tanto para a qualificação docente como para o trabalho da escola.

Para tanto, o diagnóstico da presente pesquisa foi realizado a partir de discussões do grupo, orientadas por itens considerados como “necessidades formativas”, que para alguns autores é um elemento-chave para compreensão dos fenômenos que ocorrem em suas salas de aula, além de corroborar para a produção e implantação de programas de formação de professores. López (2017, p. 5) não discute somente as várias acepções de “necessidade”, mas também o conceito de necessidades formativas e os vários modelos de análise e avaliação das necessidades. A autora apresenta a proposta de Suárez (1990, *apud* LÓPEZ, 2017, p. 5) em que o conceito de necessidade possui três vertentes: discrepância entre o real e o ideal; preferência ou desejo dos sujeitos; e deficiência, problema ou ausência. Amplia ainda o conceito sob a ótica de Bradshaw (1972, 1981 *apud* LÓPEZ, 2017, p. 5) para quem as necessidades atendem possíveis fontes de expectativas e valores sobre os quais se fundamenta a tomada de uma decisão.

No artigo de Rodrigues (s/d) intitulado “Análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores” a autora nos traz a ideia de que as necessidades formativas estão relacionadas à questão de organização subjetiva, construída a partir das reflexões e tomadas de decisões do grupo.

Diante dos conceitos apresentados, pode-se dizer que refletir e discutir as necessidades formativas é fundamental para que professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar possam dialogar e identificar as significações e as singularidades advindas do grupo, seja para buscar respostas para os problemas oriundos da comunidade ou mesmo para atender algum aspecto profissional ainda não alcançado pelos professores detectados por meio da escuta ativa dos sujeitos.

Concluimos, com apoio nos autores citados, que não é possível a detecção das necessidades formativas dos docentes de modo objetivo. O professor deve ter sua voz ouvida e presente

nas decisões da escola, sobretudo aquelas que são discutidas na formação continuada.

METODOLOGIA, CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando a temática da investigação e os objetivos propostos, considerou-se a metodologia desse trabalho inspirada na pesquisa-ação, visto que o seu conceito compreende como um ato que articula a teoria e a prática para a construção de um conhecimento. Para tanto, André (s/d) considera que “a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com o interesse de mudá-la”, e baseado nos conceitos apresentados pela autora, a metodologia orientou para a compreensão da investigação baseada na reflexão coletiva dos participantes de um determinado grupo social, por meio de uma visão intelectual prática, onde os sujeitos (professores), inseridos no contexto (escola), compreenderam as atitudes e ações relacionadas a práxis, com vistas às possíveis transformações dela.

Durante a pesquisa realizada, os estudos sobre os conceitos que embasaram a investigação foram essenciais para o entendimento e encaminhamento dos encontros ocorridos com os professores, além das análises dos áudios, registros e sínteses elaboradas pelos professores durante os encontros.

A pesquisa foi desenvolvida com as professoras do 1º ao 5º ano da escola SESI do município de Jandira, inaugurada no mês de janeiro de 2018. Em 2019, ano em que a pesquisa foi aplicada, a escola atendia a dez turmas de ensino fundamental I (duas turmas de 1º ao 5º ano) com 32 alunos por sala, que permaneciam em período integral às segundas, terças, quintas e sextas-feiras, das 7:00 às 16:00; nas quartas-feiras o período era menor, das 7:00 às 11:30, pois à tarde os professores participavam da Discussão Pedagógica Coletiva (DPC), momento esse em que foram desenvolvidos os encontros da pesquisa.

Ressalta-se que a mediação da coordenadora pedagógica e da pesquisadora, o compartilhamento das aprendizagens e descobertas dos professores, favoreceram a escuta dos participantes e colaboraram para a reflexão coletiva sobre as questões da prática escolar, na busca de constituir um coletivo profissional que tivesse como alvo a melhoria das relações interpessoais e o sucesso na aprendizagem dos alunos, o que colaborou em resultados significativos para a pesquisa.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de três encontros reflexivos, ocorridos às quartas-feiras, com as professoras polivalentes do 1º ao 5º ano. Os encontros foram gravados em áudio e transcritos pela pesquisadora, além de ter o registro feito por uma professora sobre principais assuntos discutidos, auxiliando nas retomadas nos encontros sequenciais.

Antecipadamente as professoras responderam a planilha para levantamento de necessidades formativas utilizada pela instituição de ensino. No primeiro encontro foram discutidas as respostas da planilha sobre as necessidades formativas de forma individual. No segundo encontro, as professoras discutiram as necessidades formativas para elencar as mais urgentes no contexto escolar e no último encontro, a discussão teve foco na proposta de formação elaborada pelo grupo, contemplando a necessidade considerada como prioritária.

Os dados foram analisados a partir dos relatos dos encontros reflexivos, resultantes da transcrição dos áudios e das observações feitas pela pesquisadora. Esses registros foram lidos, relidos e submetidos à análise temática do conteúdo e os dados selecionados foram considerados a partir dos objetivos da pesquisa, o que indicou a importância de descrever o processo de realização dos encontros formativos e as falas ilustrativas das participantes,

entremeadas pelos comentários e interpretações da pesquisadora, fundamentadas no referencial teórico utilizado.

LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

Tendo em vista a construção do processo formativo centrado na escola, no primeiro encontro as professoras apresentaram suas respostas registradas a partir da planilha de necessidades formativas (itens observáveis comuns) utilizadas pela instituição. O documento contém 16 itens considerados como necessidade formativa, no qual as professoras deveriam assinar para cada item “sim” para necessidades já superadas, “sim, mas tenho dificuldades” e “não, preciso de ajuda”. E, embora fique claro a quantidade das respostas obtidas, nesta pesquisa essas necessidades foram submetidas a um processo de discussão coletiva que levasse a uma reflexão do grupo e à tomada de decisões. Estrela e Leite (1999) esclarecem que não há uma forma correta de detecção de necessidades formativas, contudo ressaltam que é essencial lançar mão de procedimentos metodológicos que provoquem reflexão sobre as práticas docentes e discorrem sobre a importância da participação efetiva dos professores para identificar as necessidades formativas.

1º ENCONTRO – DISCUSSÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

De acordo com López (2017, p. 8) a necessidade formativa de uma pessoa, grupo ou sistema faz referência à existência de uma condição não satisfeita e que se torna imprescindível para alcançar um determinado objetivo. Nesse sentido, durante o primeiro encontro identificou-se que as professoras participantes da pesquisa responderam o questionário baseado na reflexão da própria prática, identificando o que realizavam e o que ainda consideravam como necessidade de desenvolvimento, elucidado na fala da professora A:

Eu acho que essa questão do feedback já está legal para mim. A questão dos agrupamentos é que ainda estou

organizando. Até falei com a coordenadora pedagógica ontem, que eu tenho alguns grupos que já ficaram meio distante (saberes dos alunos), daí ela me orientou a fazer a mudança novamente desses grupos (Profa. A).

Outro aspecto relevante no primeiro encontro está pautado na valorização da formação como um processo que colabora para a melhoria das aulas e a relevância das intervenções da Coordenadora Pedagógica feitas de forma individual, fomentando a reflexão para ressignificar os encaminhamentos didáticos em relação ao item discutido, sendo exemplificado pela fala da professora V:

Chamar o aluno e dar um retorno para ele, eu acho isso muito importante e eu já fiz bastante isso, mas ultimamente eu não fazia. E aí nesse mês eu fiz e achei muito bom, porque situa o aluno mostrando a realidade dele. Já comecei no final de maio, após a formação com a coordenadora pedagógica. Com as crianças que já realizou, eu mostrei a evolução da sala fazendo relação com o desempenho individual (Profa. V).

As reflexões feitas pelas professoras fomentaram a discussão do grupo. Ressalta-se o fato de que a análise da prática fez com pudessem realizar a autoavaliação, assim como afirmou Imbernón (2011, p. 51) visto que a reflexão da prática feita pelos professores permitirá que “examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”.

Sendo as necessidades formativas fundamentais para nortear a formação permanente na escola, foi possível inferir nesse primeiro encontro, que as professoras veem o espaço de formação como o local propício para troca de ideias e intercâmbio das experiências, exitosas ou não, pois dialogam e discutem coletivamente para “conhecer, compartilhar e ampliar metas de ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto” (IMBERNÓN, 2009, p. 61), como poderemos ler a seguir quando há um confronto de opiniões:

Eu acho que o material didático dá um norte e faz falta sim, porque se cada professor elabora de uma forma particular, teríamos muitas teias. O material tem que dar um norte, mas deve ser mais flexível, sendo mais de apoio para o professor e o aluno que não consegue seguir as atividades adaptadas (Profa. J).

Mas eu penso que dentro da sala de aula a gente consiga fazer essas adaptações, porque a gente faz essas adaptações de tempo, de atividades. Talvez a gente não consiga atingir 100%, mas a gente faz (Profa. A).

No primeiro encontro ficou evidente que o grupo enxergava o espaço formativo como um local seguro para apresentar suas fragilidades e potencialidades. Ademais, observou-se que as necessidades formativas discutidas entre as professoras, a coordenadora pedagógica e a pesquisadora permitiram a compreensão de parte das situações ocorridas em sala de aula. Essa discussão válida o princípio da formação centrada na escola, que privilegia espaços plurais para a busca de soluções de acordo com a complexidade vivida pela equipe escolar.

Considerando as contribuições dos autores estudados sobre a formação centrada na escola, identificou-se o espaço coletivo em que as participantes pudessem trocar experiências, sugerir materiais ou mesmo compartilhar suas práticas exitosas, o que realmente ocorreu e ficou evidenciado no relato a seguir:

Falando em questões socioemocionais... meus alunos eram muito indisciplinados, tinham orgulho de ir para diretoria, eles disputavam quem tinha ido mais. Eles se juntavam para me indagar, e eu comecei a trabalhar com música e empatia. No início eles não aceitavam, mas hoje eles são autônomos nos aspectos de empatia (Profa. N).

A professora compartilha com as colegas uma experiência que trouxe resultados positivos, o que ratifica a proposição de Imbernón (2009, p. 61) de que “cada membro do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem como pela dos demais. O professorado compartilha a interação e o intercâmbio de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo”.

Pode-se considerar que no primeiro encontro as necessidades formativas foram assumidas e compreendidas pelo grupo, sem gerar preocupações pelo fato de que alguns sabiam “um pouco mais sobre o assunto”. Os professores se dispuseram a escutar e a fazer uma análise conjunta das situações, buscando subsídios para enfrentar seus problemas.

2º ENCONTRO – PRIORIZAR AS NECESSIDADES FORMATIVAS

Vaillant (2019, p. 101) alerta que embora as práticas de formação tradicionais ainda tenham forte presença “pouco a pouco emergem estratégias e processos alternativos baseados no reconhecimento que os saberes dos professores se desenvolvem ativamente em processos de intercâmbio com seus pares”. E para mobilizar os saberes, optou-se como estratégia para priorização das necessidades formativas a ordenação delas em cartazes coloridos, considerando o que fora discutido no encontro anterior. Foram organizados dois grupos, sendo um composto pelas docentes do 1º ao 3º ano e outro composto pelas docentes do 4º e 5º ano. Após o debate, cada grupo montou cartazes utilizando cartolinas coloridas para simbolizar a prioridade das necessidades formativas: vermelha – prioridade alta; laranja prioridade média; amarela – prioridade; e azul – prioridade baixa.

Considerou-se que a estratégia possibilitou às professoras a identificação de semelhanças e diferenças de suas ações em sala de aula, analisando conseqüentemente a sua prática. Além disso, oportunizou o trabalho coletivo e a tomada de decisão, pois de acordo com Imbernón (2009, p. 60) esse tipo de processo formativo

“ajuda a entender o trabalho educativo e dar melhores respostas às problemáticas da prática”.

Notou-se que durante a discussão e elaboração dos cartazes, as professoras rememoravam suas ações em sala de aula e utilizavam como argumento e justificativa o fato de tal necessidade formativa ser considerada como prioritária. No momento da socialização dos cartazes, identificamos convergências e divergências entre os resultados obtidos com o questionário e apresentados nos cartazes após as discussões, permanecendo a seguinte ordem de prioridade: agrupamentos produtivos, questões socioemocionais e como lidar com o conflito.

Durante as discussões, percebemos que os depoimentos das professoras versavam sobre como lidar com as questões emocionais e com conflitos em sala de aula. Compreendemos que tal atitude mostra quão importante é que o espaço da formação centrada na escola se torne o local primeiro para aprender e compreender os fenômenos ocorridos na sala de aula, como fica evidenciado no trecho de um momento da discussão:

Se não conseguimos trabalhar essa questão do socioemocional atrapalha muito a aula, a gente perde muito tempo em sala de aula resolvendo essas coisas, sempre são os mesmos alunos e os mesmos problemas, e parece que o que eu estou fazendo não está resolvendo (Profa. J).

Podemos considerar que as professoras compartilham suas incertezas e angústias e ao mesmo tempo revelam a busca de um sentido para a sua prática. Sobretudo quando tratou-se dos alunos com dificuldades de aprendizagem, pois notaram que as necessidades formativas discutidas traziam como mote os alunos que precisam de maior apoio no processo de ensino e aprendizagem e teceram críticas sobre o seu trabalho, evidenciado na fala a seguir:

É algo até injusto o que a gente faz..., mas a gente acaba sempre planejando para aquele que está com dificuldade. Não é que vamos planejar aula só para quem tem, você planeja para todos, mas me preocupa mais (Profa. C).

A postura crítica da professora pode ser justificada a partir da referência de Rodrigues (s/d, p. 9) pois explica as estratégias formativas que envolvem reflexão coletiva como condutoras do abandono progressivo, de uma perspectiva de formação meramente instrumental, encaminhando-se para “espaços e níveis mais elevados de pensamento crítico, sobre si próprios, sobre a escola, sobre as práticas docentes na direção da turma”.

A reflexão crítica e a tomada de decisão podem ser observadas quando a professora A compartilha uma situação vivida com a sua turma do 3º ano:

Por isso a questão do agrupamento funciona, porque é nesse momento que a gente precisa fazer com que esses alunos também se sintam capazes de ajudar. Mas olha a dificuldade que eu tive na minha sala, esses alunos que já estavam muito bons, muitas vezes não queriam ajudar e ficavam esperando que eu desse uma atividade a mais, aí quando eu propus que eles ajudassem, eles não sabiam como. Foi quando a coordenadora pedagógica propôs que eu refizesse os agrupamentos, colocando esses alunos com outros mais próximos dos seus saberes, porque desafiam eles também. Então eu já tive que mudar as estratégias de agrupamentos novamente (Profa. A).

Imbernón (2009, p. 61) escreve que atitudes como a da professora A demonstram que o participante do grupo se sente responsável por sua aprendizagem e a dos demais membros do grupo, pois apresenta seu ponto de vista, corroborando para a tomada de decisão. A postura da professora A aponta para o início de um processo formativo de transformação da prática, que na perspec-

tiva de Rodrigues (s/d, p. 9) significa que houve uma mudança nos conceitos de formação, que “do pedido de ‘receitas’ ou da questão ‘como fazer?’ deslizaram para o ‘por quê?’ e ‘para que?’”.

Possivelmente a discussão fomentou no grupo de professoras a intenção de tentar compreender melhor a importância das questões relacionadas à heterogeneidade das turmas e por isso consideraram como prioridade máxima de formação os temas: agrupamentos produtivos, questões socioemocionais e conflito, o que se pode observar nas falas abaixo:

Precisamos entender que conflitos e questões socioemocionais existirão até o fim, né? Porque é uma questão pessoal, de construção do indivíduo. Vai além da minha ação enquanto professora. Então, essa questão do agrupamento, eu entendo que para nós é gritante. Porque questões socioemocionais e conflitos, eu vou trabalhar constantemente, até porque eles estão em fase de maturação, então para eles amadurecerem o conflito precisa existir. Agora o agrupamento, precisa ser algo para já, por uma questão de resultados, do desenvolvimento de potencialidades (Profa. F).

Então podemos definir agrupamentos, socioemocional e conflito juntos, nessa ordem? Porque quando trabalhar o socioemocional entrará o conflito (Profa. J).

3º ENCONTRO – PROPOSTA DO GRUPO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Passos e André (2016, p. 12) alertam que, para superar a concepção de processos formativos em que o professor é visto como um receptor, é necessário implementar uma formação docente que esteja alicerçada e ancorada “nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho”.

E, baseado nos escritos das autoras, no terceiro encontro foi proposto que as professoras decidissem como seriam desenvolvidos, nas DPCs, os estudos sobre a necessidade formativa emergencial: agrupamentos produtivos. Para tanto, nesse encontro, as participantes da pesquisa foram organizadas em três grupos em que tinham a tarefa de discutir as seguintes questões: a) o que precisamos saber sobre agrupamentos produtivos? b) como gostaríamos de trabalhar a temática na DPC? c) quantos encontros seriam necessários para trabalharmos o assunto? Após discussão nos pequenos grupos, as reflexões foram socializadas coletivamente e, na sequência, reuniram-se para discutir e desenhar como seria o percurso formativo para atender à necessidade formativa emergencial.

A construção do percurso formativo sobre agrupamentos produtivos desenvolvido pelas professoras em conjunto com a coordenação pedagógica valorizou os princípios apontados por Canário (1998, p. 19-22) considerando o professor com uma nova configuração profissional, quando aponta quatro dimensões essenciais, sendo o professor visto como: analista simbólico – quando observa de forma analítica situações complexas e recorre aos pares para busca de soluções; artesão – utiliza seus saberes no momento oportuno; profissional da relação – prestando auxílio a quem precisa e construtor de sentido – o professor como sujeito central do seu processo de aprendizagem.

Os elementos discutidos por Canário (1998) e corroborados por Passos e André (2016) embasaram as ações propiciadas às professoras participantes da presente pesquisa para a tomada de decisão. Identificou-se que o grupo se tornou “coautor” de seu processo formativo, pois nos encontros anteriores lançaram mão dos seus saberes, suas dificuldades, seus medos e êxitos para que juntas pudessem decidir qual a necessidade mais premente para o processo formativo neste contexto escolar. E no terceiro encontro, compartilharam muitas incertezas sobre o tema priorizado, como descrito a seguir no relato da professora C:

Onde ele é mais produtivo, então? Para a gente é um pouco vago como fazer o melhor agrupamento. Pensamos também nas estratégias. Todas as estratégias podem ser utilizadas? A estratégia utilizada em português será que serve para matemática? (Profa. C).

As estratégias utilizadas na presente pesquisa possivelmente propiciaram às professoras atitudes apontadas por Canário (1998) como, por exemplo, a valorização das docentes, uma vez que o grupo esteve em todos os momentos no centro das discussões, sendo ouvido em suas experiências, saberes, angústias e dúvidas, como se pode notar no extrato abaixo:

Sabemos que existem muitos agrupamentos possíveis, mas gostaríamos de saber quais os tipos de agrupamentos possíveis? Posso agrupar por dificuldade em português, matemática? Por habilidade? E para o que mais? Existem outros? De quanto em quanto tempo podemos mudar o agrupamento? Ou se depende exclusivamente do nosso objetivo? (Profa. J).

Identifica-se a professora como porta-voz do grupo, no sentido de se sentir à vontade para expor seus questionamentos e propiciar ao grupo a oportunidade de pensar em novos ângulos da questão. Acredita-se que esse processo se tornou possível pela forma como foi planejada e desenvolvida a formação. Passos e André (2016) reforçam a importância dessa concepção quando afirmam que:

a formação deixa de ser concebida numa ótica simplista, centrada apenas no professor, descolado de seu ambiente de trabalho, para voltar-se aos diferentes atores que, em um contexto determinado, desenvolvem uma ação educativa intencional, se deparam com desafios, e na busca de enfrentá-los, vão se constituindo como uma comunidade de aprendizagem (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 14).

Passos e André (2016, p. 15) afirmam que a formação atualmente é concebida “como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, e que as dimensões pessoal, profissional e organizacional estão estreitamente articuladas”. Dessa forma, ratifica-se a importância de os processos formativos serem centrados na escola, partindo das necessidades do grupo, possibilitando assim “a troca dos saberes e a aprendizagem coletiva”.

Durante a discussão do 3º encontro, as professoras verbalizaram que para o processo formativo sobre agrupamentos produtivos seria interessante a utilização de outros casos de ensino para análise e reflexão e o relato de casos que deram certo em outros contextos. Nas discussões, justificaram essa escolha por considerarem que a análise de um caso de outra instituição de ensino possibilitaria conhecer diferentes realidades, validar as suas próprias práticas, relacionar a teoria com a prática e subsidiar o planejamento com recursos e estratégias analisadas e estudadas. Essa intencionalidade está presente nas seguintes falas das professoras:

Porque se a gente só falar da nossa escola pode virar lamentação. Queríamos uma ideia sobre o que deu certo ou errado para ajudar a gente no replanejar, senão a gente só fica falando (Profa. J).

Quando a gente propõe trazer algo de fora é para conflitar com o que a gente vive aqui, porque às vezes nosso dia a dia não nos permite enxergar algumas coisas e quando vemos algo de fora nos ajudaria a refletir sobre nossas práticas (Profa. M).

Como definição do programa de formação para atender à necessidade formativa “agrupamento produtivo”, as professoras consideraram importante o contato com as bases teóricas e estudo de casos de ensino, pois dessa maneira poderiam conhecer outras práticas e planejar os agrupamentos produtivos e, após aplicação, compartilhar as experiências com o grupo para refletirem sobre

a prática e se necessário replanejar, como podemos perceber no depoimento da professora E:

No primeiro encontro, com a possibilidade para estender para mais um: embasamento teórico e estudo de caso externo, para primeiro, termos uma visão de fora. Segundo, o planejamento para trabalharmos os nossos casos internos e terceiro, o feedback (Profa. E).

Imbernón (2011, p. 87) advoga que “a formação dos docentes se converte em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las” e no derradeiro encontro, pode-se verificar que as professoras buscaram durante o diálogo encontrar soluções para a qualificação do processo formativo da escola.

Tais atitudes elucidam para a hipótese de se constituir um grupo colaborativo, pois pressupõem a realização das atividades do grupo, compartilhando objetivos e interesses partilhados por todos, considerando “as diferentes formas de trabalho e de relacionamento entre os membros de um determinado grupo ou equipe” (FORTE; FLORES, 2009, p. 768 *apud* PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 17).

É um formato que promove a valorização do professor em seu contexto de trabalho, transformando a escola em um lugar de fato “onde todos aprendem”. O processo reflexivo da prática docente se torna o conteúdo primário da formação e o professor, dentro dessa perspectiva, é a chave principal para as tomadas de decisões sobre como e o que fazer ante uma necessidade formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como desenvolver um projeto formativo com os agentes escolares centrado na reflexão sobre a prática pedagógica e nas necessidades formativas dos professores da escola foi a problemática

que originou o desenvolvimento da presente pesquisa. Para tanto, foram desenvolvidos três encontros com o intuito de: identificar as necessidades formativas das professoras do 1º ao 5º ano; discutir com o grupo as necessidades levantadas; e elaborar, em conjunto com as professoras, um processo formativo que contemplasse as necessidades formativas prioritárias.

Os resultados da pesquisa apontam para o favorecimento na elaboração do projeto formativo centrado na escola, uma vez que os participantes puderam refletir sobre sua prática e identificar quais eram as necessidades formativas imediatas.

Durante os diálogos, as professoras compartilhavam ações exitosas, buscando colaborar com os colegas, o que nos remete à compreensão de que houve corresponsabilidades, ainda que implícitas, na construção do conhecimento.

Identificou-se que as professoras tiveram mudanças nas tomadas de decisão em relação à escolha da prioridade formativa “socioemocional” ao perceberem que a estavam associando com práticas que visavam o controle do comportamento dos alunos indisciplinados ou com dificuldade de aprendizagem.

A criticidade do grupo é um avanço em relação à compreensão do fazer docente, que ultrapassou uma lógica transmissiva e reprodutiva, para evidenciar um entendimento da necessidade de compreender o motivo das escolhas e tomadas de decisão em sala de aula.

Inferimos que a decisão de trabalhar a temática agrupamentos produtivos foi fruto da compreensão e conscientização das professoras em relação à intencionalidade necessária para as práticas de sala de aula. Podemos considerar que o processo aberto e coletivo, possibilitado pela opção da formação docente centrada na escola, valorizou atitudes colaborativas entre o grupo, a fim de melhorar os aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem dos alunos, por meio de ações planejadas por parte do professor.

Na elaboração do processo formativo, ficou evidente a importância do referencial teórico, contribuindo para a compreensão do quê e do como fazer. Outro aspecto relevante foi a escolha do desenvolvimento de um plano de aula considerando os aspectos dos agrupamentos produtivos e, após a aplicação da aula, retomá-lo na DPC para discutirem sobre o “que deu certo” e o que “seria necessário melhorar”. Considera-se que o grupo entendeu o espaço formativo como local de colaboração entre os pares, pois a escolha dessa estratégia visa o envolvimento de todos para que possam contribuir para a qualificação da prática de todas as professoras, e repetindo as palavras de Canário (1998) “a escola é o lugar em que todos aprendem”.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 17-34.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Desafios na Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaomatematica/artigo-1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.
- ESTRELA, M. T.; LEITE, I. M. T. Processos de identificação de necessidades – uma reflexão. **Revista de Educação**. Departamento de Educação da F. C. da Universidade de Lisboa, v. VIII, n. 1, 1999, p. 29-48.
- GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 69-80.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

LÓPEZ, M. J. D. Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. **Revista Est Inv Psico y Educ.**, 2017, Extr. (6), p. 06-09. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2132/pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 09-23.

RODRIGUES, Â. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores.** Universidade de Lisboa, s/d. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242782076>. Acesso em: 18 out. 2020.

MIRANDA, M. G. de.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

O PAPEL POLÍTICO DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES

Érika de Oliveira Haydn
Fernanda Coelho Liberali

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é resultado de uma pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Formadores (Formep) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e tem por objetivo apresentar as premissas da fundamentação teórica apoiadas em uma perspectiva crítica e política e sua relação com as propostas formativas de uma escola e seu contexto sócio-histórico-cultural. O estudo de Mestrado e este capítulo fundamentam-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), de Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1977), que embasam pesquisas voltadas a compreender as atividades da vida como espaços de desenvolvimento das relações humanas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos participantes de um determinado contexto expressa-se em um processo dialético, marcado por uma reflexão crítica e pelas ações dos sujeitos ao transformarem a própria realidade e se transformarem nesse processo que também está em transformação.

Os dados foram produzidos e coletados em 2017, em um espaço formativo de professores denominado Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), período de trabalho destinado à formação de professores, na Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

A pesquisa problematiza o espaço formativo e oportuniza a crítica sobre a práxis educativa ao discutir a condição intelectual, política e crítica do professor, tanto na escola como na sociedade.

Durante a realização da pesquisa de Mestrado, o objetivo do estudo era avaliar o tipo de formação desenvolvida na Jornada Especial Integral de Formação em relação ao contexto em que a escola estava inserida para compreender a proposta de formação crítico-colaborativa para o contexto escolar.

Vivia-se uma crise política e econômica no Brasil, de modo que o número de desempregados estava para mais de 12,7 milhões¹ (IBGE, 2018), segundo dados divulgados pelo IBGE. Infelizmente, o alto índice de desemprego influenciou a população, que se mostrou insatisfeita em relação às ações do governo, sobretudo no que concerne às propostas de reformas trabalhistas e educacionais.

Instaurada a crise política na sociedade, observou-se no segundo semestre de 2016, o movimento dos estudantes secundaristas que, inconformados com a proposta de reforma do Ensino Médio, ocuparam como forma de protesto, as escolas públicas em todo o país. Estima-se o número aproximado de 1.154 instituições de ensino médio e superior ocupadas (EXAME, 2016).

No cenário apresentado, também destaca-se a discussão da Medida Provisória nº 746 (Reforma do Ensino Médio) reivindicada pelos profissionais da educação; os movimentos dos professores e da sociedade civil que suscitaram debates em torno do então projeto de lei – PL nº 867 (Escola sem partido). Com uma abrangência nacional, notaram-se manifestações em todo o país para a discussão da PEC nº 241 (Novo Regime Fiscal, congelamento por 20 anos) e, discussões sobre as alterações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1 Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20674-desemprego-volta-a-crescer-com-13-1-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-ocupacao> acesso em: 15 abr. 2020.

A crise que afetava o país em 2017 refletiu na organização da unidade escolar que foi contexto desta pesquisa, pois um número considerável dos professores entrou em greve, no período de 15 a 31 de março. Todos estavam em luta pelos seus direitos, contra a medida provisória da reforma do Ensino Médio e contra a Reforma da Previdência.

Nesse período, houve uma crescente participação de professores nas manifestações em São Paulo, momento em que ficou evidenciado o descontentamento e a resistência de milhares de trabalhadoras e trabalhadores da classe do Magistério Público Municipal (FOLHA, 2017).

Ao contextualizar, aludo a Arendt (2016, p. 221), no texto “Crise na Educação” (1957), em que a autora faz uma reflexão sobre a crise da educação no mundo moderno, sobretudo na América e, como essa tornou-se um problema político. Tal reflexão revela-se nos diversos veículos de comunicação, como citado acima, nas manifestações e nos movimentos sociais. Este capítulo, retoma as principais discussões realizadas na pesquisa de mestrado profissional da primeira autora sobre a formação crítica e política do professor, apresenta a fundamentação teórica do estudo, a metodologia, o contexto sócio-histórico-cultural e os planos de ação discutidos de forma colaborativa no contexto de pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA REALIZADA

Como dito anteriormente, a fundamentação teórica do presente trabalho teve como referencial teórico, autores russos que discutiram, estudaram e teorizaram as relações que os homens estabelecem entre si e a história, dando origem à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), entre eles destacam-se Vygotsky (1896-1934) e Leontiev (1903-1979).

Esse movimento teórico-filosófico ocorreu em meados do século XIX e início do século XX permeado por um período de re-

voluções, especialmente, a revolução Russa de 1917, como um dos principais acontecimentos e marcos do século XX. Compreender o contexto histórico da época possibilita ao leitor situar-se no tempo histórico, uma vez que os adventos políticos conduzem a discussão concernente à relação do homem com o trabalho.

A Revolução Russa (1917) influenciou os estudos da época, visto que os teóricos almejavam uma transformação social, visando a inclusão e a melhoria das classes dos proletariados e dos menos favorecidos economicamente. As pesquisas da época caracterizaram-se, sobretudo, pelo anseio de reconstruir a psicologia, tendo como base teórica o materialismo marxista que se opõe ao idealismo.

Em uma perspectiva psicológica, para os referidos autores, a consciência é o lócus para a intersecção entre objeto-instrumento-sujeito e é mediada e transformada nas relações que os homens estabelecem entre si e a história (LIBERALI, 2015, p. 20).

Nota-se que o conceito “teoria da atividade”, evidenciado nos trabalhos de Leontiev (1977), discute que a atividade surge por meio da necessidade vivida por determinado grupo social, pelo coletivo. Tal conceito teve como base filosófica os preceitos de Atividade fundamentada nos escritos de Marx ([1945] 2007) que discute o materialismo dialético.

Nessa medida, o conceito de Atividade na perspectiva sócio-histórico-cultural define o sujeito como resultado das vivências que tem durante sua existência e por meio de suas relações. Com isso, pode-se afirmar que a constituição do sujeito não ocorre de maneira isolada, ao contrário, se legitima na e pela atividade.

Compreender essa historicidade foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa em Educação, entendendo o professor como sujeito histórico que se constitui na e pela atividade. Por meio do estudo realizado, nota-se a necessidade de se ter um olhar crítico na relação que o professor estabelece no ambiente formativo e no seu próprio modo de produção.

Ao ter como premissa as proposições filosóficas dos autores aqui apresentados, esta pesquisa converge aos conceitos de Vygotsky (2001) que considera o conhecimento como processo constituído, estabelecido na relação do sujeito com o objeto, de forma mediada pela sociedade.

Partilhando do conceito apresentado, ao pensar na formação de professores pela perspectiva sócio-histórico-cultural, torna-se fundamental refletir sobre a formação crítica aos professores, compreendendo o espaço formativo como sendo um espaço em que se evidenciam as relações culturais e sociais dos professores.

Nessa direção, é importante ressaltar que o espaço formativo pode ser entendido como um local de construção de conhecimento e formação crítica dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se central compreender o contexto escolar em que o professor atua, em uma perspectiva de formação crítica, uma vez que possibilita questionar uma possível alienação e propicia um ambiente de transformação dos professores (LIBERALI, 2015). Na definição da referida autora, o espaço formativo pautado na formação crítica valoriza o discurso da prática, do fazer pedagógico e do conhecimento científico, visto que, nos contextos de formação, o diálogo e o pensamento podem ser discutidos de modo crítico e reflexivo, fortalecendo a criação de um ambiente dialético para uma possível elaboração de conceitos, expresso no discurso e materializado no fazer pedagógico, articulando teoria e prática (práxis).

A formação do professor, aqui defendida, não se faz apenas com a participação pontual em congressos, seminários, fóruns educacionais, cursos ou, até mesmo, em um acúmulo de participações em reuniões pedagógicas, mas sim na constante relação do sujeito com a Atividade que se faz em uma ação crítica e reflexiva, em um permanente processo de questionamentos e discussões.

Pondera-se que, ao considerar o contexto sócio-histórico-cultural dos professores em formação, organiza-se um processo

formativo crítico e colaborativo que avança nas discussões sobre a prática, a partir das necessidades específicas de cada contexto educacional. Nesse tipo de formação, o foco não está em preocupações pedagógicas unilaterais como, por exemplo, nas avaliações externas, o que tornaria a prática educacional um tanto voltada para o puro verbalismo, ou simples repetição, revelando uma prática obscura e esvaziada de sentido.

Com base na TASHC, a formação de professores possibilita um olhar atento para as questões subjetivas e contextuais e isso propicia algo mais do que atender a uma lógica mercadológica e meritocrática. Isso significa que a participação democrática no processo de formação garante aos professores em formação autonomia e criticidade para atuar no contexto escolar.

Dessa forma, conforme defendido por Placco (2002), formar professores significa lidar com a complexidade humana, com o sujeito em transformação individual e de sua realidade. Portanto, considera-se imprescindível intencionar a formação do professor.

Nessa busca por uma formação com processos intencionais e com organização crítico-colaborativa, parte-se para a escuta atenta da narrativa de um sujeito e da humanidade para compreender sua identidade. Essa conceptualização de identidade converge com a visão de Bauman (2005, p. 17) ao definir que:

[...] Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

No interior do espaço formativo ficam desveladas as diversas formas identitárias e suas intencionalidades, tanto na apresentação

de suas práticas pedagógicas como na intencionalidade, sobretudo, a tudo que concerne ao grupo formativo.

Pérez Gómez (2000) apresenta quatro pontos básicos para a compreensão do conceito de formação, tais conceitos foram discutidos no espaço formativo durante a pesquisa e são apresentados da seguinte maneira:

A perspectiva acadêmica com o professor/formador como transmissor de conhecimento, único especialista. Nessa perspectiva, as explicações são claras, objetivas e focadas nos conteúdos. *A perspectiva técnica* tem o professor/formador como técnico que domina as aplicações do conhecimento científico. Seu desempenho é projetado para usar a teoria, técnicas e padrões para resolver problemas e seu treinamento é apoiado nas competências. Nesse enquadre, o conceito educacional é herdado do positivismo, que privilegia a ação instrumental, visando a resolução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. *A perspectiva da prática* é entendida como “uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 363). Os professores/formadores são vistos como artesãos, artistas ou profissionais clínicos e a formação é baseada na prática.

Por fim, a *reflexão na prática para reconstrução social* é uma perspectiva de formação avaliada como atividade crítica. Destaca-se por dois aspectos, o primeiro pelo seu caráter ético, pois considera as características do contexto em que a formação ocorre e, segundo, por ser realizada em processos de ensino-aprendizagem. Além disso, entende a formação como possibilidade de desenvolver a consciência social para a construção de uma sociedade menos injusta e mais igualitária, propondo emancipação individual e coletiva, o que envolve pensar criticamente sobre a ordem social vigente. Concebe o professor como intelectual transformador, ativista político com o

compromisso de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem.

Dito de outra maneira, compreende-se que o espaço de formação se torna essencial e complexo, visto que é o âmbito em que a complexidade do sujeito, sua identidade, sua relação com o mundo e com a educação se entrelaçam. O momento de formação se torna significativo quando há intencionalidade na atividade formativa. Placco (2008) discute e menciona dimensões técnico-científicas da formação contínua; do trabalho coletivo; da construção coletiva dos projetos de vida; e dos saberes para viver em sociedade. Essas dimensões se articulam e contribuem para a formação do sujeito pesquisador, crítico e reflexivo. Nas palavras de Placco (2008, p. 185), “[...] a formação deve ser olhada em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo”.

Diante da proposta formativa apresentada, destaca-se a urgência em questionar o papel do coordenador pedagógico nos espaços de estudo, pois este que tem o compromisso ético e pedagógico de ampliar o repertório cultural e científico dos professores e garante uma formação que permite ao professor apropriar-se dos conceitos teóricos que subsidiam sua prática pedagógica. Para além de leituras e informes institucionais, que apenas reforçam uma formação aligeirada e desprovida de autonomia, defende-se a constituição de um espaço formativo, permeado constantemente pela reflexão e crítica. A ação profissional do coordenador pedagógico precisa considerar o ser humano em sua complexidade, historicidade, identidade, individualidade e coletividade, de maneira a valorizar, potencializar e legitimar o espaço formativo, como um espaço de humanidade.

Não se pode ignorar o compromisso com a formação profissional dos professores, família e a sociedade, compromisso esse que se fundamenta pela ética no processo de formação. Portanto, ao

propor uma formação de professores pautada em uma perspectiva crítica, considera-se os sentidos e os significados do coletivo, respeitando as subjetividades dos sujeitos. Desse modo, o movimento de compartilhar ideias propicia transformações entre o coletivo e o individual, gerando novos sentidos.

No que concerne ao espaço de formação democrática, adota-se o posicionamento de Sacristán (2000) que fortalece a reflexão crítica e dialética sobre teorias e práticas baseadas em valores éticos, promovendo a autonomia do professor em sala de aula e na sociedade no sentido de alterar sua atuação. Essa discussão é importante porque permite pesquisas teóricas relacionadas à reflexão crítica, à formação humana e ao espaço democrático.

O PAPEL POLÍTICO DA ESCOLA E DOS PROFESSORES

Com o intuito de responder o problema de pesquisa, foi necessário aprofundar os estudos no âmbito da política e da Instituição Escolar. O último refere-se, especificamente, às questões voltadas à escola e aos professores.

Para discutir a formação de professores a partir da perspectiva política e crítica, é preciso esclarecer o conceito de política e de lutas no processo de formação. Aqui, a luta pode ser compreendida como meio de desenvolver a postura crítica dos professores, principalmente, no que concerne a sua formação, a realidade profissional e às condições de trabalho.

Ao pensar na educação como um ato político, reitera-se a importância de conhecer o conceito sobre política de Aristóteles ([384-322 a.C.] 2017, p. 31) “[...] Que o homem é um animal político em um grau muito mais elevado que as abelhas e os outros animais que vivem reunidos é evidente. A natureza, conforme frequentemente dizemos, não faz nada em vão; ela deu somente ao homem o dom do discurso (logos)”.

Nessa medida, reconhecer a escola como um espaço político pertencente a diferentes grupos sociais e culturais, com diferentes problemas e questões, significa reconhecer que a escola não é neutra (FREIRE, 1987). Ao contrário, é um espaço institucional repleto de conflitos, permeada por interesses e disputa de poder revelados por meio do currículo escolar.

Dessa maneira, se considera imprescindível intencionar as ações formativas, uma vez que o mesmo espaço que se transforma pode ser mais revelador do que práticas que apenas mantêm o contexto sempre o mesmo. Então, problematiza-se: manter o quê? Por vezes, negações, contradições e oportunidades de mediação são ignoradas, e isso não é neutro, é a manutenção do *status quo*. Existem alguns fatores políticos no sistema de formação, ou seja, há um sistema ideológico estruturado que desumaniza e domestica o professor, preparando-o para viver a prática docente fragmentada, ou seja, um fazer ancorado em repetições e reproduções do senso comum vigente (FREIRE, 2000).

A formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não pode ser considerada como única e decisiva, visto que para garantir qualidade é necessário evidenciar quais as políticas educacionais são efetivadas. Isso posto, nessa visão, focaliza-se valorização profissional; salários condizentes com a jornada de trabalho; espaços e ambientes seguros e com boas condições de trabalho; e investimento na formação docente. Isso incide diretamente na formação do professor ao longo da vida pois propicia refletir sobre a dicotomia criada entre prática profissional e formação, tendo em vista que o sujeito é único.

Os momentos de formação podem ser vistos como elemento para constituir reflexões sobre a premissa da luta ao se idealizar melhorias sociais trabalhistas. Essa perspectiva desenvolve o pensamento crítico e profissional para além da formação, uma vez que, ao entender o sujeito, sua identidade e sua formação, propõe-se a valorização do profissional em sua complexidade como autor de sua prática educacional e atuação profissional.

Como Freire (1987) defendeu, tal discussão permite compreender as condições intelectual, política e crítica dos professores, o que significa dizer que esses profissionais não são missionários, copistas não críticos, mas sim ativistas. O que se defende no presente trabalho é o professor que avalia permanentemente sua própria prática, em outras palavras, um sujeito em constante transformação e que não se aceita como pronto e acabado.

PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO

O método utilizado no processo de pesquisa é pertinente com uma proposta de discussão sobre a teoria e a prática para a intervenção em um contexto de pesquisa e ocorreu a partir da discussão sobre a perspectiva sócio-histórica. Com isso, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2004, 2009) corrobora como proposta de discussão sobre teorias e práticas para intervenção em contextos de pesquisa. Essa forma de organizar a pesquisa permite a colaboração crítica para questionar a prática, sensibilizando, assim, os participantes a compreensão das pessoas e sobre as necessidades dos outros no processo de pesquisa e suas possibilidades de desenvolvimento (participantes da pesquisa).

Magalhães (2009) destaca que a PCCol se desenvolve no movimento de participação crítica coletiva e produz novos sentidos no processo de questionamento coletivo. Dessa forma, o espaço de pesquisa organizado pela PCCol possibilita o diálogo, contradições e críticas para professores e pesquisadores.

Os participantes têm a oportunidade de se envolver na discussão dos assuntos que desejam, todos os tópicos podem ser abertos ao coletivo, principalmente, a forma de buscar soluções para os problemas no processo. Portanto, ao compartilhar desejos pessoais, os sujeitos tendem a criar um desejo coletivo, com isso, todos os atores são responsáveis por seu alcance.

Os dados da pesquisa foram organizados da seguinte maneira: a) documentos oficiais da escola; b) o Projeto Político Pedagógico; c) entrevistas semiestruturadas gravadas com a participação de (1 supervisor escolar, 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 3 professores do Ensino Fundamental I, 1 professor do Ensino Fundamental II e, por fim, 1 professor que atua na Educação de Jovens e Adultos) e; d) a observação do espaço de formação. O processo de análise ocorreu por meio das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir (SMYTH, 1989).

Foi realizado um estudo prévio para a escolha dos sujeitos da pesquisa levando em consideração dois critérios, a saber: o tempo de efetivo exercício no magistério e o tempo de participação no grupo de JEIF, o segundo utilizado somente aos professores. Entende-se que a organização do grupo de JEIF III foi elaborada coletivamente pelos gestores da Unidade Escolar, diretor e coordenador pedagógico e também pelo supervisor escolar que, após análise, autoriza o funcionamento dos grupos formativos, em consonância com a legislação que define as normas e procedimentos legais.

Destaca-se o fato de a pesquisadora, primeira autora deste capítulo, lecionar na mesma escola, possibilitando um trabalho colaborativo com os profissionais envolvidos, bem como na relação estabelecida com a professora-orientadora, no que concerne às orientações regulares para o desenvolvimento e avanço da pesquisa.

Nos encontros iniciais com o coordenador pedagógico foi discutido o contexto da pesquisa e dos participantes, os procedimentos de produção, coleta, seleção e análise dos dados. Em seguida, a discussão sobre a proposta e o processo de elaboração da pesquisa abrangeram o grupo de professores participantes.

Com o objetivo de avançar nas ações, a pesquisadora propôs ao coordenador pedagógico a organização da formação dos professores, com a intenção de apresentar os tipos de formação, de acordo com Pérez Gómez (2000) para, em seguida, problematizar com os pares

a estrutura e elaboração do PPP da Unidade Escolar. Como estratégias para suscitar o debate, o espaço formativo utilizou recursos audiovisuais, com apresentação de trechos de filmes e entrevistas de autores educacionais. Pode-se afirmar que, durante os encontros da pesquisa, os professores discutiram, questionaram e propuseram alternativas para elaboração de um plano de formação.

Como dito anteriormente, as entrevistas semiestruturadas compuseram os dados da pesquisa, possibilitando aos envolvidos a autonomia de acrescentar outras perguntas (além das que foram elaboradas pela pesquisadora), caso houvesse necessidade, considerando os contextos e peculiaridades da escola. Importante dizer que todas as perguntas foram elaboradas com objetivos predefinidos.

Nota-se que, durante a análise das entrevistas, as respostas dos participantes se aproximaram do conceito de teoria e prática. Após análise dos dados, evidencia-se a importância do espaço formativo como potencializados, uma vez que possibilita aos professores momentos para pensar, avaliar e realizar a prática pedagógica. Nessa medida, considera-se que os participantes da entrevista entendem que a formação do professor ocorre dentro e fora da escola.

PRÁXIS NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Na pesquisa de mestrado, as observações foram realizadas por meio de pesquisa documental, digital e presencial. No aspecto **documental**, foi observado o documento oficial de registro das formações em horário de serviço e o Projeto Político Pedagógico. Em termos **digitais**, os dados demográficos da região foram pesquisados no site da subprefeitura de São Paulo². Foi acessado o plano de política pública de assistência social para a cidade³. Analisou-se

2 Fonte: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em: 14 abr. 2020.

3 Fonte: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/PLANODECENALDEASSISTENCIASOCIALDACIDADEDESAOPAULO_V_SMADS2.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

também os dados referentes à precarização urbana da região⁴. Esses dados alertaram para as desigualdades e as contradições sociais e socioespaciais. No aspecto **presencial**, ocorreu um encontro e uma conversa com os professores e gestores da escola no espaço de formação continuada dos professores. Houve leitura crítica do documento Projeto Político Pedagógico da escola. Depois disso, foram feitas entrevistas sobre o processo realizado.

Com a coleta de dados, iniciou-se o mapeamento da escola considerando seu contexto sócio-histórico-cultural, o que corroborou para uma análise mais próxima da realidade da comunidade. Após o mapeamento dos dados, iniciou-se a elaboração de um plano de formação dos professores, cuja elaboração foi realizada com os professores envolvidos na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Para este capítulo, apresenta-se a análise do plano de formação realizado.

PLANO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Ressalta-se que o processo de elaboração do plano de formação foi realizado de forma colaborativa com os envolvidos na pesquisa. Isso aconteceu durante a discussão com base no referencial teórico abordado neste capítulo. Foram examinados os mapas de políticas sociais coletados como parte da pesquisa. O plano de formação teve como balizador as experiências das professoras da Educação Infantil, possibilitando a estruturação do Plano de Formação e seguindo como referência as dimensões dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016)⁵.

Os encontros para a elaboração do plano de formação foram organizados da seguinte forma:

4 Fonte: <https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/mapa-da-desigualdade-2017.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

5 Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. Acesso em: 14 abr. 2020.

Quadro 1 – Plano de formação

OBJETIVOS	Compartilhar a leitura e oportunizar o debate com os profissionais sobre a estrutura e a escrita do Projeto Político Pedagógico.
CONTEÚDO	Concepções do Projeto Político Pedagógico da escola.
RECURSOS	Multimídia: Televisão e Notebook. Filme: <i>Monstros S.A. (PowerPoint)</i> Projeto Político Pedagógico em formato digital.
MOMENTO 1	Exibição do <i>PowerPoint</i> sobre os tipos de formação de acordo com Pérez Gómez (2000).
PROCEDIMENTOS	Após apresentação do <i>PowerPoint</i> , iniciou-se uma conversa sobre os tipos de formação.
MOMENTO 2	Exibição de trechos do Filme <i>Monstros S.A.</i>
PROCEDIMENTOS	Após exibição dos trechos, iniciou-se um diálogo sobre os possíveis tipos de formação compreendidos nos trechos do filme.
MOMENTO 3	Apresentação do <i>PowerPoint</i> com itens específicos do Projeto Político Pedagógico.
PROCEDIMENTOS	Durante apresentação, foram feitos debates sobre as estruturas de escritas e concepções do Projeto Político Pedagógico da escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Três esferas formativas subsidiaram a organização do plano de formação, sendo:

- **Estudar**

Neste momento formativo realiza-se estudos com base em referenciais teóricos, com a exposição de troca de experiências, avaliação das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, além de revisitar o currículo e planejamento. Tais ações possibilitam o planejamento das formações elaborado pelo coordenador pedagógico.

- **Formar**

Este é o momento em que o coordenador pedagógico fomenta e medeia as discussões no espaço formativo. Observa-se que é a oportunidade em que se potencializam as discussões e argumentações do grupo, fundamental ao coordenador pedagógico, principal responsável em articular as ações, refletindo de maneira crítica quais são as reais necessidades da comunidade educativa, para assim, organizar as formações e compartilhar com a gestão escolar.

- **Acompanhar**

Este é o momento de observar o processo pedagógico, como ocorrem as ações implementadas. Nesse momento, ressalta-se a participação da supervisão escolar, a gestão e coordenação pedagógica no acompanhamento das ações.

Esse acompanhamento dar-se-á de diversas maneiras, desde compreender as ações dos professores por meio de visitas às salas de aula como também, assistir as apresentações, produções e realizações de atividades feitas pelos alunos na escola e fora dela.

No final do estudo e com o plano estruturado, foi apresentada ao grupo uma opção de formação de professores com o objetivo de: a) contribuir com as ações do coordenador pedagógico; b) instrumentalizá-lo a fim de aprimorar a organização das práticas pedagógicas e; c) proporcionar atividades com intenções democráticas e participativas para os intelectuais escolares (professores, administração escolar, funcionários, alunos, pais e comunidade).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo apresentar as premissas da fundamentação teórica apoiadas em uma perspectiva crítica e política e sua relação com as propostas formativas de uma escola e seu contexto sócio-histórico-cultural. O texto foi proposto a partir de uma pesquisa de Mestrado em que se discutiu as relações entre

as propostas formativas na escola e seu contexto sócio-histórico-cultural para, a partir desta investigação, desenvolver uma proposta de formação crítico-colaborativa, partindo da experiência da escola.

A estrutura organizativa dos encontros da Jornada Especial Integral de Formação e das entrevistas com os participantes da pesquisa foi fundamentada com a intenção do fomento à discussão em nível crítico-colaborativa. No que se refere à colaboração-crítica, entende-se que ela pode problematizar as ações cotidianas, procurando repensar e ressignificar o senso comum (a adaptação do cotidiano) na intenção de fomentar o pensamento e o discurso crítico.

Para ressignificar de forma crítica, Vygotsky ([1925] 2004, p. 182) nos diz de forma poética que “O pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas”. Ou seja, o diálogo faz-se presente no processo da pesquisa, na relação entre os discursos e argumentos dos participantes. As intervenções nesse processo tiveram como objetivo contribuir para que os participantes desenvolvessem o pensamento crítico, com a intenção de fomentar um discurso e uma prática crítica.

Em todo o processo de elaboração do estudo foi considerado o contexto político e cultural, por entender que esses conceitos estão diretamente imbricados nas relações sociais do âmbito escolar.

Algumas evidências da pesquisa aconteceram no contexto de resistência democrática, como as ocupações das escolas no período de 2016 a 2017; e nas diversas manifestações organizadas pelos coletivos sociais contra as reformas trabalhistas com o #ForaTemer que se multiplicaram por todo o país. Sob tais circunstâncias, professores e alunos nesse cenário enfrentaram uma crise educacional, tanto em seu currículo como no trabalho do magistério.

Tais acontecimentos fazem parte da construção de significados dentro de um contexto socio-histórico-cultural que reverbera nas ações e atividades na escola, e esses significados, por vezes, tornam-se o motivo que mobiliza uma formação para ação. Esse

motivo surge de contextos como o educacional de 2017, marcado por movimentos sociais, dentre eles greves dos professores que dialogavam com o objeto da ação. Esse momento político vivido potencializou pensar em uma formação continuada pautada na atividade, com um motivo (o que move o sujeito).

Sendo assim, ao propor uma formação naquele momento, se considerou a necessidade pessoal dos professores, para que houvesse significado, ou seja, que essa ação tivesse sentido pessoal, superando, assim, o sentido de apenas mais uma mera ação profissional. Com isso, nota-se que a formação que ocorre pela consciência do que há na Atividade, propicia uma integração de um conjunto de ações estruturadas por um objeto coletivo e isso mobiliza o sujeito, tornando seu motivo real.

Partindo dessa consideração, reafirma-se que o espaço formativo e seu plano de formação, pautado pela TASHC objetiva uma formação crítica e política do professor.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. B. Almeida. São Paulo: Perspectiva, [1954] 2016.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2002.
- EXAME, 2016. Fonte: <https://exame.abril.com.br/brasil/o-mapa-das-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contratemer/>. Acesso em 15/04/2020.
- FOLHA, 2017. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/03/1871772-professores-municipais-de-sao-paulo-chegam-a-acordo-para-encerrar-greve.shtml>. Acesso em 15/04/2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, P. A **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1987.
- HAYDN, É. O. **Um estudo sobre a Formação Contínua do Professor na Perspectiva Crítico-Política**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.
- LEONTIEV, A. N. **Activity and Consciousness**. 1977. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 06 nov. 2017.
- LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. 2. ed., 2009.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. **Vygotsky: uma revisita no início do Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Original de 1945-46.
- PÉREZ GÓMEZ, A. P. (1995) O pensamento prático de professor – a formação do professor como profissionais reflexivos. *In*: NOVOA, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000, p. 93-114.
- PLACCO, V. M. N. S. Processos multidimensionais na formação de professores. *In*: ARAÚJO, M. I. O., OLIVEIRA, L. E. (org.). **Desafios da Formação de Professores para o Século XXI: O que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido?** Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008, p. 185-198.
- SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.
- SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989.
- SMYTH, J. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Original de 1934.
- VYGOTSKY, L. S. (2004a). O problema da consciência. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed., p. 171-189. São Paulo: Martins Fontes. Originalmente publicado em 1925.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES DE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ana Paula Alves Pereira Ferreira
Lílian Ghiuro Passarelli

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca retomar, de forma brevíssima, aspectos considerados na pesquisa de Ferreira (2017), apresentada ao Mestrado Profissional do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP), que, utilizando-se das falas de formadores de professores, mostrou como tais formadores zelam e dão continuidade à sua própria formação, como a instituição que representam também o faz.

O desafio de formar professores submete formadores a um aspecto essencial – viabilizar sua própria formação continuada – uma vez que, desse profissional, são esperadas capacidades de intervir de forma contributiva com a prática pedagógica de seus professores, a qual reverbera nas aprendizagens dos alunos.

Importante destacar que o intervalo temporal entre a realização da pesquisa e o momento atual (2017-2020) apresentou desafios ainda maiores para a formação de professores. O que dizer, então, da formação dos formadores, que, num cenário de isolamento, em razão da pandemia de Covid-19, de um dia para o outro precisou ser revista, replanejada, colocada em prática em novos formatos?

E, ainda que algumas práticas e instituições já se utilizassem de meios tecnológicos que compreendessem a interação virtual também como possibilidade formativa, um longo caminho a percorrer existia e existe, porque também é necessária uma participação autônoma e eficiente dos formandos.

O cenário de pandemia de Covid-19 é assustador e, quando se analisa o setor educacional, as problemáticas, as discussões e as tomadas de decisões não são tão variáveis, como Ferreira (2017, p. 42) já discorrera:

Sabemos que a Educação é um tema que vem sendo amplamente discutido, mesmo por pessoas que não zelam por sua qualidade e não buscam compreender os seus intensos dilemas.

A comunidade fala de Educação, o economista também; o padre, o pastor, o candidato, o jornalista, a blogueira, as cientistas e os políticos, são muitas pessoas e muitas opiniões.

É relevante que a sociedade se aproprie das questões educacionais e passe a zelar por sua manutenção e melhor qualidade. Entretanto, o que ocorre é que muitos falam e opinam a respeito, mas poucos, de fato, contribuem. E com a formação de professores não é diferente. Muitas pessoas para criticarem e opinarem, e poucas para contribuírem.

As falas coadunam-se no aspecto relacionado à formação do professorado quando mencionam que é necessária uma melhor valorização de seus profissionais. O fato é que muito se diz e poucas são as ações postas em prática. Pouco do que os teóricos dizem e propõem tem sido usado, efetivamente, para promover a valorização que se almeja para os profissionais da Educação (FERREIRA, 2017, p. 42).

Atualmente, várias pessoas continuam expressando suas opiniões, especialmente neste cenário de pandemia de Covid-19.

As críticas em relação ao que os professores fazem, dentro de suas possibilidades, são inúmeras. E, entre críticas, opiniões e demais dizeres está lá o formador. Como bem definido pelos participantes da pesquisa de Ferreira (2017): “os apagadores de incêndios”.

Escrever um capítulo, em contexto de quarentena da pandemia do novo Coronavírus, é simultaneamente desafiador e formador. Desafiador porque os profissionais da educação e os pares leitores estão assoberbados em inúmeras tarefas que o ensino remoto traz consigo. Ainda assim é formador, pois possibilita retomadas à dissertação, reflexões, ajustes e até autocrítica direcionada ao que se escreveu; além de contribuições advindas da coautoria, trazendo à tona discussões passadas e atuais, primando o processo contributivo e de qualidade textual.

O objetivo maior do trabalho de Ferreira (2017) foi verificar as possibilidades de formação continuada experienciadas por formadores que já fizeram e/ou fazem parte (em 2016) do Núcleo Pedagógico da Secretaria de Educação de Francisco Morato (SME), município da Grande São Paulo. A seleção do objeto de investigação se deu por motivações também pessoais, já que a pesquisadora também atuou como formadora no referido núcleo.

Destaca-se que Francisco Morato está entre os municípios que possuem os menores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de São Paulo, e tal condição influencia a formação de professores, visto que outras demandas se fazem mais urgentes no campo educacional municipal, tal como ampliação e construção de escolas, por exemplo. Consequentemente, há prejuízos em proporcionar ações de formação continuada aos formadores se tais ações dependerem também de investimentos financeiros, pois outras prioridades estão à frente.

ALINHAMENTO TEÓRICO: PERCURSO IMPRESCINDÍVEL PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES

Identificar práticas de formação continuada no cotidiano de formadores de professores pressupõe delinear percursos teóricos que definam formação continuada. Para tanto, buscou-se referenciais bibliográficos conceitualmente alinhados à concepção do curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (2017).

Nesse processo, a pesquisadora e a orientadora, Profa. Lílian Ghiuro Passarelli, elencaram alguns conceitos fundamentais intrínsecos à formação continuada, para que assim as análises das informações obtidas pudessem ser realizadas à luz de referenciais teóricos consistentes e já estabelecidos. Os conceitos referenciados no trabalho foram: formação continuada, autoformação, aprendizagem do adulto, saberes profissionais e formador de professores.

Embora redundante, fez-se questão de enfatizar que o embasamento teórico precisou estar bem consolidado a fim de que estivesse bem explícito a qual formação, portanto, estava se dando destaque e prioridade. Uma vez que muitas ações podem ser proporcionadas, no entanto, quais, de fato, são formativas?

A definição de uma concepção, nesse contexto, fazia-se muito necessária, até porque um dos estudos correlatos mencionados por Ferreira (2017, p. 26), no caso Prado (2015), nos depoimentos dos colaboradores, constava o relato de que, embora tais sujeitos tivessem vivenciado inúmeras situações formativas, não consideravam que tais situações o fossem, de fato, formativas.

Portanto, utilizou-se para **formação continuada** o proposto nos Referenciais para a Formação de Professores como

um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve proporcionar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se

numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 2002, p. 70).

Ferreira (2017) por vezes insiste na necessidade em se determinar concepções de formação continuada por ter percebido equívocos conceituais entre professores e formadores da Rede Municipal de Ensino (RME), lócus da pesquisa. Para tanto, retoma Schön (1992, p. 3) que descreve o professor reflexivo como o que busca compreender as razões pelas quais o formando “faz como faz” e, a partir disso, propõe novas possibilidades. E Imbernón (2010, p. 115) ratifica que formação continuada é “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”.

Conhecer as concepções acerca da formação continuada já constitui uma possibilidade de obter indícios do desenvolvimento que se propõe à própria formação continuada, como Passarelli (2002, p. 60) enfatiza:

No bojo da ação didática há uma teoria sobre o conteúdo a ser ensinado, uma teoria sobre o processo pelo qual ele é aprendido e uma teoria sobre a natureza dos procedimentos por meio dos quais esse conteúdo deva ser ensinado. Dar a conhecer, esclarecer, elucidar essas teorias em situações de observação e análise da prática da sala é um consistente instrumento com o qual podemos formar e/ou dar continuidade à formação do professor de que hoje sentimos falta que é o professor prático-reflexivo (PASSARELLI 2002, p. 60).

Ora, se compreendemos que formação continuada provoca mudanças no comportamento, logo, a ideia de prescrição de afazeres, assim compreendida por alguns professores e até mesmo coordenadores, perde efeito como sendo sinônimo de formação.

A autoformação é outro conceito abordado na pesquisa que muito bem dialoga com as vozes dos formadores entrevistados por Ferreira (2017); ela é entendida como processo de empoderamento do sujeito no comando de sua própria formação. E, muito embora possa parecer um processo solitário, Galvani (2002, p. 96) desfaz essa ideia: “A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”.

Isso necessariamente significa que o processo formativo consolidado pela **autoformação** não se encerra no indivíduo, mas na interação que ele faz com seus pares.

Quando se analisam processos de formação continuada, há que se pensar também em **aprendizagem do adulto**, mesmo que, especificamente no contexto abordado, o adulto em questão seja um professor, um formador; pois, no processo profissional, o compreendemos também como um aprendiz e, nesse contexto de aprendizagem de adultos, novamente se destaca o fato de ser um processo configurado a partir de relações estabelecidas, e não solitariamente:

[...] a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de ideias pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 24).

Ferreira (2017) discute ainda saberes docentes fulcrados na perspectiva apresentada por Tardif (2014), considerando que também o formador necessita construir **saberes profissionais**, por se tratar de um profissional cujos conhecimentos se apresentam subdivididos em diferentes saberes: disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes disciplinares são discriminados como os

advindos da formação profissional do professor, mais especificamente da formação inicial. Bem por isso, espera-se de um formador de professores na área de Ciências, por exemplo, o domínio de conhecimentos específicos que componham o aporte teórico a ser contemplado por esse profissional, assim como o é esperado do professor de Ciências. “Mas somente saber os conhecimentos disponibilizados pela disciplina Ciências não é o bastante ao exercício da função de professor de Ciências, tampouco de formador na área de Ciências” (FERREIRA, 2017, p. 58).

É imprescindível também que esse formador se ancore em saberes pedagógicos atrelados a seu saber-fazer, considerando “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37).

Por isso, os aportes teóricos apontados na pesquisa evidenciam que os saberes profissionais necessários a um formador vão além dos saberes específicos da disciplina envolvida, uma vez que outros saberes estão em jogo quando o que se propõe é ensinar a ensinar.

Em meio às considerações teóricas, propõe-se, então, uma reflexão a partir destas questões: o que é, afinal, um **formador de professor**? Quais as suas atribuições? Entre os diversos apontamentos a respeito, destaque-se que esse profissional é aquele que se ocupa da formação de professores, realiza diversificada gama de tarefas tanto em relação à “formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos na área de educação, formal e informal” (VAILLANT, 2003, p. 12).

A ênfase dada por Vaillant (2003) estabelece elo entre o conceito que os formadores fazem de si pelo fato de enumerar diversas atribuições a esses profissionais. Conversas com formadores

evidenciam que uma de suas principais preocupações advém do excesso de demandas em suas atividades profissionais diárias, daí a complexidade do processo de formar-se formador:

As competências estão em meio aos “saberes” e às “habilidades”. O importante hoje é ser competente, que quer dizer saber fazer coisas, resolver situações. Porém, como as situações são cada vez mais complexas, ser competente requer, por um lado, muitos saberes teóricos e práticos e, por outro, muita criatividade (VAILLANT, 2003, p. 31).

O que fica evidente após essa sucinta abordagem teórica é que não se pode perfilar de antemão um formador ideal por cremos que o conceito de formação continuada demanda considerar as peculiaridades do contexto e a compreendemos como um processo.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS

Um primeiro passo para desvelar os processos formativos vivenciados por formadores foi buscar em documentos oficiais municipais iniciativas instituídas legalmente que amparassem o trabalho do formador de formadores ou, conforme denominado pela legislação local, o trabalho do Assistente Técnico Pedagógico (ATP).

Por meio de tais documentos, constatamos as atribuições destinadas ao formador, bem como as etapas do processo seletivo pelo qual os candidatos a essa função devem passar antes de chegar a sê-lo. Dessas etapas, destaca-se a exigência em se ter um nível de graduação em licenciatura ou pós-graduação relacionada à área em que se deseja atuar, portanto, se a pretensão é ser formador de professores na área de Língua Portuguesa, há de se ter graduação em Letras ou pós-graduação correspondente.

Além dessa formação inicial, o candidato passa por provas, entrevistas e entrega de propostas de trabalho para análise. Depois

desse processo, aí sim, costumamos ouvir dos aprovados: “Dormi professor, acordei formador. E agora?”.

Nota-se na análise dos documentos, nas Leis Municipais nº 144/2005 e nº 2.233/2006, um apanhado de atribuições aos formadores, mas não há orientações de como elas podem ser feitas, por exemplo, como realizar orientações, acompanhamentos e registros. Daí a clara necessidade de formação de formadores, mais especificamente destinadas aos novos formadores.

O processo de pesquisa enveredou-se na busca por informações a partir das escolhas metodológicas, como a realização de entrevistas semiestruturadas para saber da formação continuada dos formadores, o que demandou uma preparação prévia.

Essa preparação envolveu definir o que exatamente gostaríamos que esses formadores nos dissessem a respeito dos processos de suas formações continuadas. Para tanto, foi necessário estabelecer um rol de questões que pudessem colocar essas pessoas para falar sobre si, sobre os processos pelos quais são submetidos em busca da concretização da formação continuada. A formulação de tais questões exigiu conversas e reflexões entre orientanda e orientadora, antecipando possíveis respostas e se tais respostas poderiam fornecer indícios sobre formação continuada. Desse processo analítico, decorreram ajustes e refazimentos até que considerássemos adequadas as questões para entrevistar os formadores.

Não houve prévio estabelecimento de quantidade de pessoas formadoras a serem entrevistadas, mas vários convites foram disparados pela pesquisadora a ex-colegas de trabalho; alguns responderam aos convites e foram receptivos quanto à participação e colaboração para entrevistas com questões abertas; outros não estabeleceram contato. E, entre alguns percalços, obteve-se êxito com seis formadores: três continuavam atuando no Núcleo Pedagógico no momento das entrevistas; um continuava na mesma secretaria, mas no setor de supervisão de ensino; e outros dois não mais faziam parte da educação municipal.

A pesquisa consultou ainda, também por entrevista, um formador diferenciado por estar em função de coordenador do Núcleo Pedagógico, o que, presumivelmente, seria uma pessoa que, por essa posição, zelaria pela formação continuada dos formadores desse núcleo. Por vezes visto como chefe, na verdade, tem como papel organizar o trabalho dos formadores e encaminhá-lo. Há ainda a compreensão de que esse profissional ali esteja para atuação como parceiro mais experiente dos demais formadores, haja vista que ele também já esteve como formador de professores e poderia até ser compreendido como o formador de formadores. Para esse profissional, foram propostas questões um tanto diferentes, a fim de verificar as iniciativas institucionais proporcionadas à formação continuada dos formadores.

OS DADOS OBTIDOS E A INTERSECÇÃO COM A TEORIA

Em pesquisa, ter os dados em mãos não significa trabalho quase concluído, ao contrário. É preciso planejar o quê e como fazer com tais dados. A transcrição das entrevistas foi uma etapa muito longa, porém bastante contributiva, pois, à medida que se ouve os interlocutores várias vezes, já é possível fazer relações com os aportes teóricos estudados e até mesmo elaborar rascunhos de análises.

Como as entrevistas trouxeram uma vastidão de informações associadas a diferentes temáticas – concepções, antimodelos, solidão, deveres institucionais, referenciais de formação, dificultadores, desafios, responsabilidades, ética, o olhar alheio, entre outras –, foi necessário planejar um modo coerente de apresentá-las; e esse foi outro processo bem longo até se chegar ao termo aprendizagem, pois pensar formação continuada de pessoas implica saber sobre suas aprendizagens. A partir disso, formularam-se questões: como o formador aprende? Com quem aprende?

Em outras palavras, buscou-se nas falas dos formadores entrevistados os indicadores que possibilitassem associá-los também a aprendizagens. Assim, os depoimentos possibilitaram estabelecer uma categorização em cinco aspectos ou possibilidades continuadas de aprendizagem, sem que as demais perspectivas relevantes salientadas nas entrevistas fossem excluídas. Vale salientar que os participantes da pesquisa revelaram mais do que possibilidades de aprendizagem; indicaram também aspectos não facilitadores de ações para a formação continuada e que necessitam ser aqui expostos, por acreditarmos que, de uma forma ou de outra, isso possa contribuir com iniciativas de formação continuada de formadores. Bem por isso, propõe-se uma sexta categoria de análise, na qual se acomodam os dificultadores das ações de formação continuada.

- 1) Concepção de formador.
- 2) Aprender com o outro (possibilidade de aprender com formandos, formadores, pessoas de nossas vivências como ex-professores e familiares, palestrantes, livros e autores).
- 3) Aprender sozinho (possibilidades de aprender a partir de iniciativas pessoais – autoformação e conseqüente solidão).
- 4) Aprender por meio de iniciativa institucional (possibilidades de aprendizagens a partir de iniciativas institucionais).
- 5) Aprender no exercício da função (possibilidades de aprender na prática).
- 6) Dificultadores das ações de formação continuada (falsa ou relativa autonomia, a grandeza da rede de ensino, problemas de comunicação, poucas iniciativas institucionais, muitas demandas para pouco tempo, o julgamento alheio).

Sobre a **concepção de formador**, as falas dos participantes da pesquisa¹ revelaram que ser formador é saber lidar com as pessoas, ouvindo-as de maneira paciente. É ter a capacidade de colocar-se no lugar do professor em formação, compreendendo seus dilemas e frustrações e depois retornar desse lugar, voltar ao posto de formador e, tendo essa experiência de ter compreendido as angústias do formando, conseguir cumprir seu papel de formador de modo que realmente chegue ao professor e, em decorrência, a seus alunos. De um modo geral, os depoimentos dos formadores também referem que formação é um conceito relacionado a desejos, disponibilidade de aprender, estudo, paciência, homologia de processo, conhecimento da prática de sala de aula. Acrescentam que o formador precisa ter iniciativas de formação continuada, assumir uma concepção de ensino e de aprendizagem, ter paixão pelo que faz, ter bases teóricas e conceituais e, principalmente, ter ética.

Outra perspectiva apontou que o formador precisa ser um profissional pesquisador, que lê muito, mas que interage com seus pares, que preza o trabalho em grupo de forma ética e companheira. Também foi destacado que o formador, independentemente de sua área de formação, é um profissional da leitura e da escrita e que, conseqüentemente, essas duas funções não estão fadadas tão somente aos profissionais da área de Língua Portuguesa.

“Ter os pés na sala de aula” foi outro aspecto mencionado como condicional para ser um bom formador. O que significa, para alguns formadores, que só se consegue ser um bom formador de professores quem ainda exerce a atividade de professor; segundo eles, isso é o que mantém o profissional consciente das realidades de salas de aulas e é o elemento que permite o relacionamento da teoria à prática. Há ainda quem acredite que ser formador não é nada se não compreender a escola como um lugar onde todos se formam e todos formam, porque a formação se dá nas intera-

¹ Inicialmente, serão apresentadas as manifestações dos formadores referentes a cada uma das categorias. Depois, será contemplada a análise dos dizeres do outro participante da pesquisa, o coordenador da Oficina Pedagógica do Núcleo Pedagógico.

ções entre pessoas independentemente de cargos e posições que ocupam.

Sobre a formação continuada de formadores, os entrevistados apontaram que uma possibilidade era na interação com outros. Ou seja: **aprender com o outro**. E esse outro é representado por diversas pessoas, tais como com o próprio professor que está em formação. Com colegas formadores, com outras pessoas que participaram da formação. Pessoas, como professores, familiares, vizinhos, amigos, com palestrantes, livros e autores.

O que se pode perceber é que pessoas acabam por tornar-se referenciais para os formadores:

Quando temos pessoas como referencial para a nossa atuação formadora, para se ter ideia do que fazer, por onde começar e como continuar, não implica compreender que as pessoas atuem imitando outras que eles consideram atuar de maneira significativa, formando professores. Estamos falando de referências. O processo de formação continuada é também um processo de construção de identidade profissional.

O que um profissional bem-conceituado é decorre de um processo de desenvolvimento da sua atuação e do seu modo de fazer. É comum ter pessoas como referências para o nosso fazer profissional e, paulatinamente, adotá-las em posturas e identidade próprias (FERREIRA, 2017, p. 89-90).

Por outro lado, esse processo de construção de identidade profissional traz ao formador também uma percepção aguçada para ações pela negação (FERREIRA, 2017, p. 91):

Eu sabia o que eu não queria ser. Eu tinha em mente que eu precisava fazer alguma coisa para ser diferente daquilo que eu não queria. A minha ideia inicial era comprar todos os livros que eu podia e os que eu não podia pagar por eles inclusive, para conseguir lê-los e ver se

com eles eu aprendia alguma coisa (Emília – Formadora). Não tinha bons exemplos do que eu gostaria de ser, tinha só o que eu não queria ser. E, embora eu tentasse não ser aquilo, o grupo caminhava para que fosse do mesmo jeito, ruim do mesmo jeito (Katia – Formadora).

Tal constatação, ainda que lamentável, contribui com o processo de construção do que é ser formador de uma hora para outra, recuperando a perspectiva “Dormi professor, acordei formador. E agora?”. Aqui, uma possibilidade já se vislumbra: de como não ser, como não fazer, como não agir.

Em relação a **aprender sozinho**, os formadores também apontaram que outro modo de desenvolverem sua formação continuada ocorre por iniciativas pessoais a partir de dois aspectos. O primeiro diz respeito a investimentos financeiros feito por cada formador para aquisição de livros, cursos, participação em congressos, seminários e palestras. O formador seleciona um evento ou livro que vem ao encontro das expectativas dele, avalia se consegue arcar financeiramente e decide comprá-lo ou não e fazer o devido aproveitamento disso.

O outro aspecto embutido nessa prática por iniciativas pessoais é a solidão, ou sensação de solidão. Alguns revelaram que parte de sua formação continuada ocorre de forma solitária. Mesmo se adquiriu um livro interessante que dialogue com outras áreas, ou se participou de um curso ou outro evento, a conversa entre os pares é prejudicada porque, afinal, cada qual tem seus deveres a cumprir. Logo, esse processo formativo mostra-se solitário, contrariando a lógica do aprender com o outro, recuperando Placco e Souza (2006) ao salientarem que a “aprendizagem do adulto se passa, necessariamente, no grupo, porque é nele que são favorecidos confrontos de ideias, discussões, reflexões, estudos, propostas e consensos” (FERREIRA, 2017, p. 87).

Percebeu-se nas falas dos formadores que uma outra possibilidade de formação continuada ocorria por meio de **iniciativas**

institucionais, ações da própria Secretaria de Educação, as quais não eram muitas, mas existiram. Por questões financeiras, a SME procura estabelecer convênios com outras instâncias como estadual ou federal em programas educacionais. E tais programas vêm acompanhados de formação continuada aos formadores que os desenvolverão em municípios. É, por exemplo, o caso de programas como o *Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida*, novo nome dado ao *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)*, o *Ler e Escrever*, o *Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa* (Pnaic).

Há entre os formadores um grande reconhecimento em relação às contribuições do Programa *Letra e Vida*, que formou formadores e professores alfabetizadores, constituindo-se um grande referencial aos que faziam parte da rede municipal de educação. E, por ainda haver remanescentes participantes desse programa, é que constantemente ele é citado, quando o assunto é formação de professores.

É preciso destacar que as iniciativas institucionais ainda são poucas se considerarmos as necessidades formativas dos formadores. Logicamente que aqui não se trata da defesa de iniciativas institucionais em detrimento de iniciativas pessoais, tampouco o contrário disso. Compreendemos que a constituição do formador se dá em ambos os aspectos, sendo um tão necessário quanto o outro. Ressalta-se, sim, que são necessários mais investimentos por parte de instituições que prezam pelo aprendizado de seus alunos.

Ainda sobre as iniciativas institucionais, é necessário que sejam analisadas e decididas junto com o corpo de formadores, explicitando as propostas formativas, estabelecendo as contribuições que podem trazer, a fim de que tais iniciativas sejam de fato produtoras.

Quanto a **aprender no exercício da função**, alguns participantes reiteraram que “só aprenderam mesmo quando foram para a sala de aula, quando começaram a agir. Daí o aforismo ‘na teoria a

prática é outra'. [...] A estreita relação do saber e da ação reforça a concepção de que o professor se forma no ensino, quando passa a ensinar” (PASSARELLI, 2002, p. 102).

Na condição de formador de professores, podemos afirmar que essa é uma certeza: aprende-se na prática. Em outras palavras, a formação continuada do formador acontece na medida em que o formador vai exercendo a atividade formativa. Não há um curso preparatório ou de iniciação para se ser formador. A frase “Dormi professor, acordei formador” é muito verdadeira. E não há tempo para se esperar saber o que fazer. O que há é a formação de professores a ser desenvolvida. E é entre erros e acertos que se vai aprendendo, criando estratégias, buscando outras possibilidades e se formando durante o próprio processo.

No que se refere aos **dificultadores das ações de formação continuada**, os dizeres dos entrevistados primeiramente apontaram uma **falsa ou relativa autonomia** em relação às práticas de formação continuada, acontecendo, por exemplo, em conversas entre pares durante o horário de trabalho, com discussões de estudos pessoais, ou mesmo de avaliações conjuntas sobre determinada formação que fizeram, ou de trocas e buscas de soluções para um impasse que um deles teve com seu formando; em suma, a reflexão sobre a prática não ocorre de forma organizada, coletiva e construtiva em função das demandas.

Essa falsa autonomia também transparece no lidar com o professor, pois há melindres e reticências na hora de acompanhar o trabalho deles, pelo receio de que o professor possa ficar ofendido por ter o formador apontado detalhes de sua prática pedagógica. Esse é um indício de que o formador ainda não é tido como um parceiro do professor, mas ainda é visto como hierarquicamente superior. Note-se que foi recorrente, durante as entrevistas, os participantes mencionarem aspectos da formação dos professores. Em certos momentos, os formadores perdiam-se em suas falas e, em vez de falarem de sua própria formação, falavam da formação de seus formandos.

Outro dificultador seria o tamanho da rede de ensino, considerando a quantidade de escolas e de professores, mais as diferentes modalidades – Educação de Jovens Adultos (EJA), Educação Infantil, Ensino Fundamental. E, para atender essa grandeza, os formadores procuram se organizar, buscando ocasião para, entre si, estudarem e discutirem assuntos pertinentes ao trabalho que possibilitem a formação continuada. No entanto, diversas vezes esses momentos são sacrificados para atendimento de outras demandas.

A **comunicação** entre as pessoas que trabalham na Secretaria de Educação também pode se constituir em dificultador à formação. Os formadores reivindicam a necessidade de se falar “a mesma língua”. Isso retoma uma perspectiva recorrentemente apontada por este capítulo: a definição de concepções. O alinhamento de concepções permite que o grupo todo da SME caminhe em prol de objetivos comuns. O **olhar alheio** às vezes pode ser contributivo nesse processo de formação continuada. Entretanto, pode ser um impeditivo quando a serviço apenas de julgar e condenar a ação de alguns.

Parece que as coisas que acontecem estão longe da realidade da sala de aula, e não estão. Por isso que tem um grupo que fala de ter a mesma comunicação. Por quê? Porque ele esqueceu sua origem que é a sala de aula. E um outro grupo que fala uma outra linguagem, por quê? Porque está distante. Então tem que fazer essa retomada mesmo. [...] a mesma linguagem, a mesma comunicação, os mesmos ideais, metas em comum, objetivos em comum, mas acima de tudo ética. É o que falta hoje. Companheirismo (Adriana – Formadora)².

As contribuições do outro sujeito ativo no Núcleo Pedagógico, o coordenador da Oficina Pedagógica, decorreram de questões relativamente diferentes às propostas para os demais formadores, porque, naquele momento, ele foi compreendido como um repre-

2 Os nomes atribuídos aos formadores são fictícios.

sentante institucional. Desse modo, o propósito também era constatar a visão institucional acerca da formação de seus formadores.

A conversa com o coordenador da Oficina Pedagógica nos permite inferir sua compreensão acerca de formação continuada por ele defender que ela deva acontecer não somente no ambiente profissional, bem como fora dele. E que ser formador exige uma postura diferenciada, a ponto de se ter cuidado com o julgamento alheio, afinal de contas ele é um formador.

Assim como os formadores, o coordenador também enxerga a formação de professores como um trabalho solitário. Argumenta que, mesmo que algumas decisões sejam tomadas em conjunto e algumas ações planejadas coletivamente, a solidão se faz necessária, porque o formador precisa de um momento consigo mesmo para organizar ideias e intervenções a serem executadas. Ele vê a necessidade da solidão, mas entende que ela não deve prevalecer, há que ter equilíbrio entre os momentos a sós e os momentos coletivos. E entende que os momentos coletivos têm sido sacrificados, uma vez que o tempo disponível e a demanda de atividades que urgem são incompatíveis.

Ressaltamos, pois, que um formador de professor precisa ter disponibilidade de tempo para aprender, e não só essa disponibilidade, mas também a vontade é que movem a formação continuada do profissional. Sobretudo se pensarmos a formação continuada nestes tempos atuais de pandemia de Covid-19. Sem disponibilidade para aprender, não há desenvolvimento profissional que se concretize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ferreira (2017) pôde, por fim, fazer algumas sistematizações acerca da formação continuada dos formadores da rede municipal de ensino. Entre elas, destaca-se o fato de que a autoformação está posta, muito embora, às vezes, não seja reconhecida como

formação continuada, mas está sempre presente nas ações dos formadores.

A legislação municipal, quando regula a função do Assistente Técnico Pedagógico, poderia ser mais objetiva quanto às especificações da função. Logicamente, é sabido que um conjunto de diretrizes não seria suficiente para minimizar as tensões que envolvem o “Dormi professor, acordei formador”, mas poderiam, minimamente, dimensionar as tarefas implicadas nesse trabalho, como, por exemplo, explicitar o que seria acompanhar o trabalho da sala de aula.

A formação continuada dos formadores tem a peculiaridade de se fazer por intermédio de várias iniciativas de cunho pessoal de cada formador. Fato louvável, mas que não isenta a Secretaria Municipal de Educação da responsabilidade institucional na formação de seus formadores, responsabilidade essa pouco privilegiada.

Nesse contexto, cada formador, à sua maneira, encontra possibilidades de formar-se entre uma e outra atividade de formação de professores. Daí a solidão sentida e mencionada nas entrevistas, reconhecida como necessária para a preparação de uma determinada ação formativa, porque necessitam dar conta do máximo de expectativas de seus professores, mas que, por outro lado, estar sempre sozinho não favorece a formação do profissional formador reflexivo.

Para se construírem como formadores, buscam em outras pessoas (formadores, professores, colegas, formandos, familiares, amigos etc.) referenciais e vão moldando e constituindo suas práticas. No entanto, os referenciais, algumas vezes, podem constituir-se negativamente e, ainda assim, serem contributivos, por mostrarem ao formador atitudes, ações, modelos a não serem seguidos, tornando-se antimodelos.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida, desenvolvido a partir de 2001 em toda a rede municipal, foi

e ainda é um grande marco formativo. A estrutura do programa, a metodologia e a didática ainda reverberam em outras ações.

Aprender com o outro poderá sempre ser orientador no ato da prática formativa, daí a importância de estabelecerem-se parcerias entre formadores e grupos de estudos favorecendo a aprendizagem continuada. E “dormir professor e acordar formador”, de fato é desesperador, entretanto, pode ser também uma situação de ampla possibilidade formativa por propiciar, mesmo que forçosamente, o aprender no exercício da função.

Ferreira (2017) conclui indicando que as iniciativas institucionais destinadas à formação de seus formadores são tímidas e merecem ser reconsideradas e ampliadas, mesmo entendendo que haja aí um conflito de âmbito financeiro. E, por essa mesma razão, propõe uma intervenção formativa sem implicar ônus financeiros.

A intervenção proposta está relacionada à constituição de grupos de estudos entre os formadores e que, para isso, a SME somente precisaria garantir tempo e espaço semanal dentro da carga horária de trabalho de seus formadores para que se dedicassem ao desenvolvimento de momentos de estudos, previamente planejados, em grupos:

É por esta razão que propomos momentos de grupos de estudos entre formadores, o que se faz fulcral ao desenvolvimento profissional do grupo, porque, além de compartilharmos experiências formativas, podemos aprender colaborativamente, favorecendo a articulação de ideias, propósitos e concepções em nossas ações formativas, ainda que estas se constituam individualmente. E também por saber que a aprendizagem se dá nas interações possibilitadas (FERREIRA, 2017, p. 112).

A cada ciclo/módulo de formação do grupo de estudos (quatro encontros, uma vez por semana, com 4 horas de duração cada encontro), um dos formadores ficaria responsável em propor a

pauta de formação, claro que atendendo às demandas do próprio grupo, de acordo com as conversas que fossem surgindo nesses momentos de formação, assumindo-se como protagonistas do processo formativo.

Diante do recorte da pesquisa de Ferreira (2017) aqui exposto, reforce-se o que já se propusera: considerar mais eficazmente a possibilidade de constituição de grupos de estudos no interior da Oficina Pedagógica e que sejam formalizados e previstos na agenda de atividades da Oficina Pedagógica, de modo a garantir que outras demandas não assumam tempo e espaço específicos para o grupo. Essa alternativa está posta porque pode atender alguns apontamentos feitos pelos formadores, como diminuir a sensação de solidão, não deixar o estudo para ser realizado somente em casa. Além disso, o fato de formalizar e publicitar a instituição de grupos de estudos destacaria e formalizaria a iniciativa institucionalizada em prol da formação de seus formadores.

Com essas ponderações, revigora-se a advertência de Marcelo Garcia (1999, p. 21): “Para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se conduzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos”.

A proposta de intervenção de formação, com a constituição de grupos de estudos, sugerida por Ferreira (2017) é uma possibilidade para discussões e ampliação dos conhecimentos dos formadores. Ela sugere, nesse primeiro momento, um estudo a respeito de identidade profissional de professores para ser transposto ao serviço de Formador de Professores, discutindo conceitos como atribuição, pertença e identidade para depois relacioná-los aos fazeres dos formadores. Porém, mais importante que discutir a identidade profissional dos formadores, é garantir espaço e tempo para que os formadores possam aprender e formar-se continuamente a partir de interações com seus pares.

Enfim, a formação de formadores tem que ser prioridade quando o que se pretende é educação de qualidade aos alunos. A pesquisa de Ferreira (2017) pretende ser contributiva por indicar possibilidades viáveis, mantendo o formador protagonista de sua formação continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

FERREIRA, A. P. A. P. **Formação Continuada de Formadores Técnicos de Secretaria de Educação**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/20844/4/Ana%20Paula%20Alves%20Pereira%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

FRANCISCO MORATO. **Lei nº 2.233/2006**. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/FranciscoMorato-SP/LeisOrdinarias/2233>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FRANCISCO MORATO. **Lei Complementar nº 144/2005**. LC 144, de 28 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/FranciscoMorato-SP/LeisComplementares/144>. Acesso em: 02 abr. 2020.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In*: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. (org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002, p. 95-121.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. *In*: MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 29-46.

PASSARELLI, L. G. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRADO, G. da S. **A formação continuada pela via do coordenador**

pedagógico. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/130592115/Formar-Professores-Como-Profissionais-Reflexivos-Donald-Schon#>. Acesso em: 17 maio 2017.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, M. (org.). **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 31-55.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

A TRANSIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Elisa Valério de Almeida Oliveira
Laurizete Ferragut Passos

INTRODUÇÃO

A prática de um coordenador pedagógico expressa singularidades advindas de sua experiência pessoal e de sua trajetória profissional. O modo como esse profissional enfrenta as situações do cotidiano escolar tem relação com sua experiência e conhecimento e pode gerar saberes amalgamados por múltiplas influências (ANDRÉ; VIEIRA, 2012), inclusive dos espaços nos quais atua ou já atuou.

Na rede municipal de educação de São Paulo, os profissionais efetivos como professores, coordenadores e gestores têm a possibilidade de mudar de unidade educacional a cada ano, seja para escolas do mesmo nível de ensino ou não. Esse fato, concretizado por meio de concurso de remoção, possibilita aos servidores o acúmulo de experiências e de saberes decorrentes da atuação em diversas escolas e que são marcados por diferenças, derivadas das regiões em que as unidades estão inseridas, e também relativas aos segmentos diversos.

A possibilidade de transição para diferentes escolas ou segmentos de ensino trouxe um dado novo nos últimos anos, o que provocou um olhar mais investigativo sobre ele: o crescimento

do número de coordenadores pedagógicos que se removeram do Ensino Fundamental para a Educação Infantil nessa rede de ensino entre os anos de 2016 e 2018: em 2016, 23,35% deles se removeram para a Educação Infantil, enquanto 5,39% para o Ensino Fundamental; em 2017, 24,76% fizeram a transição para a Educação Infantil e 9,32% para o Ensino Fundamental e em 2018, 30,5% dos coordenadores migraram para a Educação Infantil e 3,5% para o Ensino Fundamental.

O conhecimento dos dados desse crescimento provocou diversos questionamentos em relação ao processo de transição desses coordenadores. Estariam preparados para lidar com professores que atuam numa realidade tão específica como a da Educação Infantil? Quais suas concepções de Educação Infantil e de práticas para esse segmento? A experiência na coordenação do Ensino Fundamental supriria os desafios e as demandas formativas exigidas para a atuação na Educação Infantil?

Tais questionamentos direcionaram o foco de estudo do artigo cujo objetivo é conhecer como se deu o processo de transição de segmento de ensino e os motivos de tal mudança, bem como analisar os desafios e formas de superação no início de atuação no novo segmento.

EXPERIÊNCIAS E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVENDO CONCEITOS E DISCUTINDO PRÁTICAS

Na busca por produções acadêmicas que subsidiassem o tema do coordenador iniciante na Educação Infantil, não encontramos trabalhos que abordassem especificamente o assunto. Abordar a atuação do coordenador na Educação Infantil é algo relativamente novo nas produções acadêmicas, uma vez que a Educação Infantil tem sua história recente, sendo inserida como etapa da Educação Básica somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e, portanto, sua identidade encontra-se, ainda, em construção

(ALMEIDA; ZUMPARO, 2012). Cabe registrar também que, quando se trata da atuação no coordenador no Ensino Fundamental, encontramos historicamente um sujeito que tem suas atribuições ligadas à função de inspeção das ações e melhoria dos índices dos resultados escolares (DOMINGUES, 2014), ou seja, muito diferente dos objetivos da Educação Infantil. Ao longo dos anos, pesquisas têm mostrado o perfil do coordenador atual e salientam outros aspectos de sua atuação como a tríplice função, evidenciada nas ações de articular, formar e transformar:

articular o coletivo da escola, considerando as especificidades de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 6).

Esses eixos tornam-se indissociáveis na prática do coordenador, em qualquer segmento e envolvem a gestão do PPP e as relações interpessoais que se desenvolvem entre os diferentes agentes da escola. Nesse sentido, esse profissional ocupa um locus privilegiado no contexto escolar como peça fundamental para promoção da reflexão no contexto de cada comunidade escolar. Nessa direção, torna-se também importante observar em quais desses eixos, o coordenador iniciante na Educação Infantil, encontra seus maiores desafios.

A experiência profissional também se constitui em um dos pilares das ações do coordenador, especialmente no caso desse estudo, que, embora experientes como professor e como coordenador no Ensino Fundamental, são inexperientes no segmento da Educação Infantil. Isso traz uma reflexão em relação aos saberes acumulados na atividade profissional.

Esses saberes sofrem mutações ao longo do tempo, em decorrência das experiências pessoais e profissionais. Nesse sentido, André e Vieira (2012) analisam os saberes do coordenador baseando-se no conceito dos saberes docentes abordados por Tardif (2014):

O autor [Tardif] argumenta que os saberes se modificam ao longo do tempo (...). Esses saberes, por um lado, são influenciados pelas experiências familiares e escolares (...) Por outro lado, os saberes se modificam ao longo da carreira profissional e passam pelos estágios de socialização profissional, de consolidação, da experiência e das transformações, continuidades, rupturas que marcam a trajetória profissional (ANDRÉ; VIEIRA, 2012, p. 15).

Ao considerar o aspecto de ser experiente na função e inexperiente no segmento, Passos *et al.* (2016) estudaram professores com experiência docente que realizaram mudanças no nível de atuação. Esses professores destacaram que a experiência anterior forneceu base para a busca de novas formas e adequações em sua atuação no novo segmento. Nesse aspecto, a pesquisa de Princepe (2017) constatou que características do profissional iniciante como insegurança, preocupações, sentimentos contraditórios podem ocorrer também quando na mudança de segmento, mesmo quando o profissional possui experiência na função e, assim, apesar de não ser considerado iniciante na profissão, é tido como “iniciante em uma nova cultura profissional” (p. 188). Burke, Christensen e Fessler (1984) denominam como “indução” o período inicial de trabalho do professor, e argumentam que quando há mudanças no trabalho, seja o local, a rede de ensino ou o nível em que atua, o professor passa novamente por um período de subsídios que foram incorporados no momento da transição e, através da reflexão, se constituíram na de “indução”, marcado pelos mesmos sentimentos de insegurança do iniciante na carreira.

Bruno Abreu e Monção (2010) ressaltam a importância do aspecto formativo das ações do coordenador na Educação Infantil, pois essas ações servem como referência para o modo de agir junto às crianças. Dessa forma, destacam como uma das preocupações principais do coordenador a qualificação das interações entre educadores, entre crianças, entre família e instituição, pois o modo como essas relações se dão no espaço da Educação Infantil são perceptíveis às crianças e marcantes em suas formas de se relacionar com o outro e com o mundo.

As autoras também destacam como um dos saberes necessários ao trabalho do coordenador na Educação Infantil os meios de relacionamento com as famílias. Por se tratar de crianças pequenas e pelo fato de compartilhar as ações de cuidar e educar junto às famílias, é importante incentivar um estreitamento com a comunidade familiar, por meio do diálogo, considerado premissa no trabalho.

Ao observar essa variedade de situações, vê-se que não há uma “cartilha” com as respostas a essas situações inusitadas do cotidiano na coordenação na Educação Infantil. A opção defendida pelas autoras é a problematização das situações no viés do diálogo e da conscientização, com um olhar disposto a entender os diferentes aspectos de um determinado acontecimento, uma posição de escuta em meio a diferentes ruídos da fala e das ações.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO: TRAÇOS DE UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

A Educação Infantil paulistana é a maior do Brasil em termos de atendimento a crianças de zero a cinco anos, totalizando mais de 930 unidades diretamente administradas pelo município¹. É

1 Dados disponíveis em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/fmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em: 21 set. 2020. Além dessas unidades, existem as unidades “parceiras”, ou seja, indiretas e conveniadas, que atuam no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, que constituem um grande contingente, mas, por possuírem seus próprios coordenadores escolhidos pela instituição que administra o CEI, não foram consideradas na pesquisa.

uma modalidade de ensino unificada, mas dividida historicamente entre CEI (Centro de Educação Infantil) que atende crianças de 0 a 3 anos, e EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) que atende as crianças de 4 e 5 anos. Essa separação é histórica, e os professores do CEI e da EMEI não podem transitar entre essas instituições, porém os gestores (diretor e coordenador) podem atuar em ambos. Os documentos mais recentes da Secretaria Municipal de Educação (SME) preconizam uma proposta unificada, com base na Sociologia da Infância, compreendendo a criança como sujeito de direitos, com direito a voz e participação. A proposta de SME procura ainda expandir esses pressupostos ao Ensino Fundamental, uma vez que a infância não termina na Educação Infantil, e, portanto, a criança também deve ter seus direitos assegurados de viver a infância também nos anos iniciais desse nível de ensino.

Citamos no subtítulo acima a expressão “traços de uma proposta em construção” em referência à trajetória dos documentos publicados por SME, que resultaram no “Currículo da Cidade – Educação Infantil” (2019). Esse documento traz em detalhes os princípios norteadores da prática da Educação Infantil paulistana, e foi construído a partir de documentos anteriores, com consulta preliminar às unidades educacionais. Sua publicação, portanto, foi posterior à pesquisa aqui realizada, mas não interferiu nos resultados por tratar os princípios da prática na Educação Infantil em consonância com documentos anteriores, como o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (2015) utilizado nesse estudo.

Nas orientações do documento, o brincar é preconizado como linguagem da criança, sendo um componente essencial da proposta. Assim, cabe às unidades educacionais proporcionar tempos e espaços para o “brincar com qualidade”, que considera a escuta das vozes infantis por meio das múltiplas linguagens. Rompe-se, assim, com uma visão adultocêntrica e estimula-se a valorização das decisões e criações das crianças. As interações também são colocadas em destaque, como forma de garantir relações saudáveis e enriquecedoras entre os diversos sujeitos da ação educativa.

Destacamos ainda a superação entre as ações de cuidar e educar, pois as ações de cuidado são efetuadas de forma a garantir a participação e progressiva autonomia das crianças, respeitando os processos individuais de construção e interação, que são singulares.

A documentação pedagógica também é ressaltada como instrumento que registra e norteia todo o processo educativo. Através dela, registram-se as experiências individuais e em grupo, considerando as conquistas, dificuldades e vivências individuais e coletivas. No que se refere à transição para o Ensino Fundamental, a Orientação Normativa nº 01/13 trata da avaliação na Educação Infantil, trazendo em caráter normativo a necessidade de encaminhamento de relatório individual da criança, a fim de dar continuidade às ações de acompanhamento da criança.

Há ainda muitos elementos a serem considerados, mas destacamos resumidamente esses princípios, com destaque à transição entre os segmentos apontados nos documentos. Portanto, vemos que há a intenção de um trabalho mais integrado entre os profissionais de ambos os segmentos. Inferimos ainda que, no recorte aqui feito, o estudo do Currículo Integrador, que é um documento direcionado também aos primeiros anos do Ensino Fundamental, seria um facilitador para os profissionais que realizam essa transição.

METODOLOGIA

Com a finalidade de mapear os coordenadores que realizaram a transição, foi feita uma busca em Diário Oficial das publicações do resultado do concurso de remoção dos anos referentes a 2016 e 2017². Foi aplicado um questionário *on-line* do *Google Forms* junto aos 42 coordenadores respondentes dos 57 contatados. A construção do questionário pautou-se na fundamentação teórica e nos objetivos da pesquisa, e foram considerados 4 blocos fundamentais para a formulação das perguntas: caracterização pessoal;

2 Não utilizamos os dados referentes a 2018 pois consideramos que os coordenadores que realizaram a transição nesse ano teriam pouco tempo de atuação para atender aos objetivos da pesquisa.

experiência profissional; transição e fontes de apoio para superar os desafios. Foram utilizadas perguntas abertas e fechadas e com o cuidado de verificar as individualidades no processo de transição. Os dados foram analisados a partir da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), foram agrupados os tópicos recorrentes, elencados os temas apontados e, então, identificadas as categorias de análise, compondo uma Matriz de Análise que orientou os achados da pesquisa. A seguir constam os apontamentos principais decorrentes da análise desse material.

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS – INDÍCIOS DO PERFIL PROFISSIONAL DE QUEM TEM PROCURADO ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ÚLTIMOS ANOS

Os coordenadores participantes da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino (87,8%) e têm entre 39 e 54 anos (76%). Sua formação em nível superior se deu principalmente em Pedagogia (76%), curso realizado majoritariamente em instituições de Ensino Superior privadas (83,3%). A respeito do curso de Pedagogia, Gatti (2010, p. 1370) aponta que uma pequena porcentagem das disciplinas aborda a Educação Infantil, e, ainda, essas são colocadas em termos teóricos, ou seja, distanciam-se da prática e não oferecem subsídios para a prática do professor e do coordenador. Esse fato parece ter relação com a busca de cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu* (88,3%), indicando a busca pelo aprimoramento profissional e aquisição de novos conhecimentos³.

Em sua experiência profissional em geral, são coordenadores com experiência docente superior a 15 anos (64%), sendo que a maior parte dessa trajetória se deu na rede municipal de São Paulo. Contrapondo os dados citados, pode-se inferir que alguns desses coordenadores estão (ou estavam) próximos do período de aposentadoria.

³ Mesmo contando com o número de sujeitos inferior a 100, considerou-se como importante utilizar a porcentagem.

A respeito da experiência docente por segmento, constatou-se que a alternativa “nunca atuei como professor” é apontada especialmente na Educação Infantil, e, em contraposição, há mais experiência desses sujeitos como professor no Ensino Fundamental. A experiência docente anterior também compõe o agir do coordenador, e, então, esse indício causou estranhamento pois, a princípio, não se entendeu a razão de ir para um novo segmento que se difere de suas práticas em termos de experiência docente. No que tange à experiência profissional como coordenador, esses sujeitos são experientes na função: 83% possui mais de 5 anos de experiência. Entretanto, essa experiência se deu principalmente no Ensino Fundamental, e, ainda, 58,5% nunca atuou anteriormente como coordenador na Educação Infantil. De maneira geral, também são profissionais que já se removeram algumas vezes, e permanecem em média na mesma escola de 3 a 4 anos.

A TRANSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: MOTIVOS E FONTES DE APOIO INICIAIS

A partir das respostas dissertativas a respeito dos **motivos da transição**, considerou-se agrupá-las em três temáticas principais:

1. Problemas no trabalho de coordenação pedagógica no Ensino Fundamental: Esses “problemas” são citados como dificuldades de diversas naturezas. Em relação aos alunos, citam a violência, indisciplina e conflitos; já em relação ao trabalho institucional, indicam o excesso de trabalho burocrático e a divisão do Ensino Fundamental em três ciclos.

Entretanto, o que mais chamou a atenção foram alguns aspectos que mostram frustração com seu trabalho no Ensino Fundamental, e uma “esperança” de que, com a transição para a Educação Infantil, possam “trabalhar melhor”, especialmente na função pedagógica e formadora:

A demanda de trabalho na Educação Infantil permite um trabalho mais voltado para a parte pedagógica (CP 6)⁴.

O excesso de serviço burocrático no Ensino Fundamental compromete a formação pedagógica com os professores, compromete todo o tempo do coordenador, compromete a função do coordenador como estudar, planejar, assistir aulas (CP 9).

Placco, Almeida e Souza (2015) discutem que, se a função formadora do coordenador é deixada de lado em detrimento de funções burocráticas ou administrativas, todo o trabalho docente da escola pode ter prejuízo:

Assim, seja por dificuldades pessoais do CP em assumir a formação..., esta é uma das atribuições específicas do CP que fica secundarizada, na maior parte das escolas (...) E esse desequilíbrio contribui para que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 14-15).

Mas, nem todos os coordenadores estão “em fuga” do Ensino Fundamental, ou seja, há outros motivos para terem realizado a transição, como assinalado a seguir.

2. Busca por novas experiências e desafios: Esse é um aspecto positivo encontrado nas respostas. Destacamos uma delas que faz menção ao período da aposentadoria, confirmando o dado anteriormente apontado:

Sempre trabalhei no Ensino Fundamental I, II e Médio, já estou para aposentar, por isso fui para a Educação Infantil conhecer mais esta modalidade (CP 13).

Ressaltamos que essa resposta possui uma característica desse grupo de coordenadores já mencionada: a busca por conhecimento e a vivências de novas experiências.

⁴ Nas citações referentes às respostas dissertativas, utilizamos números que identificam os sujeitos participantes da pesquisa.

3. Experiência anterior e identificação pessoal: Há ainda os coordenadores que relataram possuir experiência anterior na Educação Infantil e identificaram-se no segmento, e, por isso, retornaram:

Desde que acessei o cargo desejava atuar na Educação Infantil, mas com pouca pontuação não conseguia me remover por ser bem concorrido. Minha experiência como professora é na Educação Infantil, então acredito que posso contribuir mais nesse segmento do que no Ensino Fundamental (CP8).

Interessante notar na citação que a experiência docente anterior lhe dá mais segurança para atuar neste segmento, o que não ocorre, neste caso, em sua prática no Ensino Fundamental. Entretanto, a maioria desses coordenadores declara não ter tido essa experiência anterior, o que nos leva ao próximo tópico.

AS FONTES DE APOIO INICIAIS

Os sujeitos da pesquisa destacaram que trazem como fonte de apoio principal a experiência profissional de sua trajetória como coordenador e professor, bem como se valem da experiência de parceiros (diretores e professores com experiência no segmento). Indicam, em segundo lugar, os conhecimentos teóricos ou acadêmicos, destacando a formação continuada na Diretoria Regional de Educação (DRE) e o estudo individual.

No que se refere à experiência profissional, a experiência anterior como coordenador, mesmo em outro segmento, trouxe subsídio a esses sujeitos. Além de sua própria experiência, o fato de encontrar uma gestão parceira e um grupo docente experiente e disposto a compartilhar os saberes, possibilitou que alguns sujeitos encontrassem meios práticos de superar os desafios encontrados no período inicial. Entretanto, o fato de existir somente um coordenador por unidade de Educação Infantil, fez com que muitas vezes o coordenador se sentisse sozinho na tomada de decisões:

Percebo que o cargo de coordenação na Educação Infantil é solitário, pois apesar de existir a equipe gestora, o coordenador não tem parceiro para troca de estudos. Na EMEF havia mais do que uma coordenadora, fato que possibilitava muitas trocas/reflexões antes da tomada de decisões. Já na EMEI não há esta possibilidade, sendo necessária a comunicação com coordenadoras de outras unidades. A equipe docente é próxima do coordenador, mas há especificidades do cargo que nem sempre são possíveis de serem compartilhadas com as professoras (CP 1).

A formação nas DREs no segmento da Educação Infantil é tida, de maneira geral, como satisfatória, atendendo às demandas reais e apresentando a proposta da rede; entretanto, verificou-se uma lacuna na formação pelas DREs do coordenador que realiza a transição, pois muitos deles declararam não ter tido esse tipo de formação no início do ano, ou seja, antes de planejar as ações e formações na escola. Um dos coordenadores afirma “*preciso de tudo, pois a formação na DRE não ocorreu*” (CP 41). Há também críticas e sugestões às formações oferecidas.

Desse modo, constata-se que as dimensões biográfica e bibliográfica se misturam na atuação do coordenador (DOMINGUES, 2014), com variedade de saberes imbricados por elementos de diferentes naturezas.

Outro dado que chama a atenção é que muitos desses coordenadores fazem a transição para a Educação Infantil esperançosos de melhores condições de trabalho, o que nem sempre se concretiza, trazendo frustração especialmente nesse período inicial. Entre as “situações novas” vivenciadas na Educação Infantil, verificou-se que a maioria dos relatos refere-se a situações negativas. Mesmo assim, em geral, esses coordenadores buscaram novos conhecimentos e apoio para sua prática, com resiliência e insistência.

O PERÍODO INICIAL DA COORDENAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRANHAMENTOS E APRENDIZAGENS

Na análise dos dados desse estudo, foram encontrados pontos interessantes que os sujeitos apresentaram em contraposição (positiva ou negativa) ao trabalho do coordenador no Ensino Fundamental. Resumimos os pontos principais que constam nos depoimentos, como veremos a seguir.

Há vários depoimentos referentes à **dificuldade junto aos professores na Educação Infantil**, dentre eles, a dificuldade em unificar o trabalho docente em relação à dupla regência; a resistência do grupo nos momentos de formação; a estrutura dos horários das formações (que causa um desgaste do coordenador em atender vários grupos de formação no mesmo dia); a falta de envolvimento dos professores com o coletivo da escola em termos de integração para a formulação de ações; as diferentes concepções de infância e educação infantil que muitas vezes não coadunam com a proposta do currículo e a resistência em rever essas concepções. Nesse ponto, os relatos dos coordenadores expressam que seus desafios em relação às professoras estão voltados para estimular uma forma de trabalho coletivo e sua abertura para mudanças, como podemos observar nos seguintes relatos: “*Considero como maior desafio o engajamento do grupo no trabalho coletivo, o que na EMEF é mais comum e ocorre com maior frequência, facilidade e aceitação por parte dos professores*” (CP 9); e ainda: “*Os PEIFs [Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental – cargo de professor que atua na EMEI] são muito difíceis de trabalhar, pois muitas vezes não aceitam mudanças!*” (CP 32).

Entendeu-se que essas questões estão relacionadas entre si e somam-se aos outros apontamentos apresentados anteriormente neste artigo. Verificou-se que muitos desses coordenadores não tiveram contato anterior com a Educação Infantil, e, talvez a falta do *ethos* docente traga inicialmente um estranhamento entre ele e os professores, o que refletirá em diversos aspectos, desde as

concepções até a rejeição de proposição de ações coletivas. Fica evidente ainda a necessidade de um plano de formação que objective rever as concepções de Educação Infantil dos professores e demais profissionais que atuam junto às crianças, mas esse trabalho muitas vezes causa tensão principalmente entre aqueles que já têm sua experiência consolidada em propostas anteriores e, então, o trabalho de formação e mediação do coordenador requer tempo e apoio para se efetivar.

As **diferenças no trabalho pedagógico** também foram citadas e encontram-se principalmente na esfera das concepções que necessitam serem incorporadas: múltiplas linguagens, culturas infantis, brincar, escuta da criança, cuidar e educar e o valor das interações. Cabe ressaltar que esses conceitos constam também no Currículo Integrador e são validados para a prática com as crianças do Ensino Fundamental, o que mostra que esse documento talvez ainda necessita de aprofundamento nessa etapa de ensino.

Os coordenadores também tiveram como um diferencial em sua prática a **aplicação dos Indicadores de Qualidade** da Educação Infantil Paulistana, que pressupõe um trabalho participativo com a comunidade. Interessante notar que não é o primeiro ano em que esse instrumento é aplicado, e, portanto, é de conhecimento dos demais profissionais que já estavam na escola. Portanto, mais uma vez, a consolidação de parcerias na escola poderia ser um facilitador nesse processo.

Com relação ao **trabalho dos professores**, os coordenadores indicam a diferença de se trabalhar com a documentação pedagógica, pois há variedade em sua constituição. A orientação é que contemple as diferentes experiências da criança, e, ainda, através de diversos recursos, registre o seu desenvolvimento e aprendizagens, Não se pretende dissertar a respeito desse tema neste artigo, mas deve ser ressaltado o fato de que as escolas de Ensino Fundamental têm recebido nos últimos anos os relatórios emitidos na Educação Infantil. Então, o “estranhamento” dessa documentação deveria

ser menor, e, assim, pode-se questionar como esses relatórios têm sido produzidos e de que forma têm chegado às escolas de Ensino Fundamental.

Há ainda outros apontamentos referentes ao trabalho do professor de Educação Infantil, como a linha do tempo e o desfralde, que são demandas de trabalho específicas desse segmento e se entrecruzaram nos depoimentos. Um exemplo pode ser dado: se há desconhecimento prévio da concepção de que as ações de cuidar e educar são indissociáveis, haverá também dificuldade na orientação e apoio ao trabalho do professor que precisa trabalhar a questão do desfralde em seu cotidiano. Apesar de não esgotar a discussão, aponta-se que há demandas específicas da coordenação na Educação Infantil e que, tendo isso em vista, é preciso olhar para esse coordenador iniciante no segmento de maneira mais específica em termos de formação inicial e continuada e da necessidade de redes de apoio profissional. Outra evidência desse fato é que apenas uma coordenadora relatou não ter tido nenhuma experiência nova nesse período inicial, e, ao verificar sua trajetória profissional, encontrou-se a explicação no fato de possuir vasta experiência como docente neste segmento, diferentemente da maioria.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à **dificuldade no trabalho junto às famílias**. Não há, em todos os depoimentos, nenhuma menção positiva a esse aspecto. Pelo contrário, citam a ausência dos familiares em diversos momentos, ou, ainda, aqueles familiares que são presentes no cotidiano realizam cobranças exacerbadas, como destacou a CP 42 sobre a dificuldade do “atendimento constante aos pais” e o CP 20 que aponta como um dos problemas “a expectativa das famílias entre o cuidar e educar”. A valorização das vozes das famílias das crianças tem sido discutida em outras pesquisas, e, ainda, a aplicação dos Indicadores de Qualidade tem como alicerce a participação das famílias. Mas, apesar disso, verificou-se que os avanços na parceria entre escola e família ainda são pequenos.

Outras situações relatadas foram: o espaço físico inadequado, a ineficácia da rede de proteção (UBS, Conselho Tutelar, CAPs) e a interferência negativa do diretor no trabalho do coordenador.

Também foram indicadas as **experiências positivas e aprendizagens** desse período inicial na coordenação na Educação Infantil, dentre elas a riqueza do trabalho pedagógico desenvolvido a partir das múltiplas linguagens, as características das crianças pequenas e bebês e a possibilidade de acompanhamento do trabalho por parte do coordenador. Nesse sentido, foi perguntado aos coordenadores se indicariam a remoção para a Educação Infantil para um colega, e 70% respondeu “sim”. Como exemplo, o depoimento abaixo indica o entusiasmo desse CP nesse novo segmento:

O trabalho na Educação Infantil nos permite propor ações e reflexões acerca da infância e da sociedade de uma forma muito flexível, e com várias possibilidades. A imaginação, a criatividade, o uso de várias linguagens e campos de experiência não encontram tanto espaço dentro dos muros das EMEFs, onde nem sempre o encantamento com a descoberta é valorizado. O currículo da Educação Infantil nos permite construir os projetos mais inusitados juntamente com a equipe da Unidade e com as crianças. A liberdade de criação é muito maior (CP 1).

Verifica-se, então, que esses coordenadores se depararam com inúmeras situações novas no período inicial da transição para a Educação Infantil, e se abordará no próximo ponto como esses desafios foram superados, bem como as demandas formativas que encontraram nesse período.

SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL: BUSCAS E NECESSIDADE DE PARCERIAS

Destacam-se agora as fontes de apoio para a formação na escola descritas pelos sujeitos investigados. Em primeiro lugar, os

coordenadores destacam a pesquisa individual, ou seja, a busca que realizam individualmente em bibliografias do acervo da escola, documentação institucional e pesquisa na internet. Destacam ainda a contribuição de parceiros como outros coordenadores, diretores, professores e supervisores. Por último, relatam que realizam cursos variados, com recursos próprios, além daqueles realizados junto aos sindicatos.

No que se refere às necessidades formativas para sua atuação, os coordenadores indicaram o aprofundamento teórico (documentos institucionais, desenvolvimento infantil, documentação pedagógica, avaliação e registro), conhecimento dos fazeres do cotidiano docente na Educação Infantil (projetos, múltiplas linguagens, inclusão, relações étnico-raciais e de gênero, linguagem artística, o brincar e as rotinas), relações interpessoais (citaram, principalmente, as tensões e conflitos com o grupo docente) e estratégias formativas (metodologias, estratégias de devolutivas e acompanhamento das práticas, e estratégias de formação para trabalhar as concepções do grupo docente).

De maneira geral, constatou-se que esses coordenadores têm buscado subsídios para a formação que realizam na escola em termos teóricos. Percebeu-se aqui uma contradição com os relatos anteriores, pois foi destacado o valor da experiência profissional em sua atuação como CP, entretanto, quando relataram acerca das fontes para a formação na escola, os saberes acadêmicos se sobrepõem à prática. Não se advoga aqui a rejeição dos conhecimentos teóricos, mas pressupõe-se que a formação *in loco* realizada nos horários coletivos tem como premissa ser um espaço de reflexão da prática e ser motriz da transformação e ressignificação das ações do cotidiano. Esse contraste nos chamou a atenção, e levantamos a hipótese de que esse fato ocorra devido a preocupação em atender a demanda da documentação legal, que é recente e, muitas vezes, ainda não se traduziu na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRILHAS E INDICATIVOS DE NOVOS CAMINHOS

O fator disparador e que provocou a realização da pesquisa foi o crescimento do número de coordenadores que migraram do Ensino Fundamental para Educação Infantil nos últimos anos. Esse fator nos mostrou que talvez exista uma ideia equivocada de que a Educação Infantil poderia ser um “oásis para a coordenação”, e isso foi constatado nos relatos dos coordenadores iniciantes no segmento nos exemplos abaixo:

Recomendaria [atuar na Educação Infantil] se ele tivesse uma visão respeitosa para a Educação Infantil, pois a visão deturpada dos processos de aprendizagem e desenvolvimento realizados nas instituições de Educação Infantil é recorrente. Alguns acreditam que é “mais tranquila”, demanda menos trabalho... (CP 8).

... Muitos acreditam num trabalho mais “fácil” [na Educação Infantil]. Na verdade, a demanda de trabalho é menor, pois as escolas são menores, não existem provas externas, metas a serem atingidas, etc. No entanto, para um profissional comprometido, faz-se necessário garantir uma formação de qualidade aos professores, pois esta, diferentemente da EMEF, reflete imediatamente sobre a prática docente (CP 24).

O volume de trabalho é menor se comparado com a EMEF que possui muitas demandas mais complexas e por vezes burocráticas, o coordenador deve ter jogo de cintura (...). (CP 28).

Nesses relatos também já é possível evidenciar outro fator fundamental referente a um dos maiores desafios: as relações interpessoais, especialmente com o grupo docente, apontada como a principal causa das situações-problema encontradas.

Evidenciou-se também na pesquisa, o fato de que há especificidades do trabalho do coordenador na Educação Infantil. Indicou-se que essa especificidade está relacionada principalmente ao trabalho com o grupo docente e à própria organização desta etapa, tendo em vista as características dos bebês e crianças pequenas. Ignorar essas necessidades formativas traz prejuízos ao coordenador iniciante no segmento e também a toda a escola. Destacou-se, ainda, o valor dos saberes profissionais adquiridos ao longo da carreira, e que, em uma nova situação, são remodelados de acordo com a realidade em que se está atuando e também com os novos conhecimentos adquiridos.

É importante ressaltar que quando se realiza pesquisa em educação, se trabalha “com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2012, p. 12), e, por isso, este artigo teve como intuito mostrar, além do percurso da pesquisa, os caminhos trilhados por esses coordenadores iniciantes na Educação Infantil, os processos envolvidos nessa trajetória profissional, e ainda evidenciar alguns indicativos de trilhas da jornada que o coordenador percorre em sua carreira. Portanto, mais do que resultados finais, a pesquisa trouxe elementos que fomentam outros temas e desencadeiam pesquisas emergentes e urgentes, dentre eles:

- os problemas apontados na coordenação do Ensino Fundamental indicam a necessidade de pesquisar como esses coordenadores têm consolidado sua função de formador;
- estudos que indiquem se a formação inicial oferecida aos coordenadores que realizam a transição tem suprido as necessidades formativas apontadas na pesquisa;
- pesquisar o impacto dos documentos “Currículo Integrador” e “Currículo da Cidade” comparativamente nos horários de estudo coletivo no Ensino Fundamental e Educação Infantil, no que se refere à prática docente na infância em suas diversas fases;

- estudos biográficos de coordenadores com vasta experiência na Educação Infantil, para verificar como trabalharam com diferentes concepções de infância ao longo dos anos em termos de formação docente na escola;
- necessidade de cursos de pós-graduação referentes à coordenação na Educação Infantil;
- propostas de formação de grupos colaborativos entre os coordenadores da Educação Infantil a fim de buscar alternativas de soluções para o cotidiano e para a consolidação das práticas de coordenação nesse segmento.

Portanto, o artigo tem sua finalização com muitos “pontos de partida”, com a certeza da necessidade de aliar a pesquisa com a prática, fazendo com que os saberes oriundos do cotidiano sejam objeto de reflexão e sistematização, estreitando, assim, a distância entre eles, o que implica na valorização do coordenador e da formação realizada na escola, um processo de práxis que caminha no sentido da construção não só de saberes, mas de sujeitos reflexivos e conscientes que atuam com as crianças cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; ZUMPARO, V. A. A. A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Fundação Carlos Chagas: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O CP e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O CP e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRUNO E. B. G.; ABREU, L. C.; MONÇÃO, M. A. G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher Career Stages: implications for Staff Development**. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

OLIVEIRA, E. V. de A. **A transição do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Formep PUC-SP, 2018.

PASSOS L. F.; TELES, N. C. G.; GONÇALVES, M. O.; REIS, A. T.; Desenvolvimento Profissional de formadores de professores iniciantes dos cursos de licenciatura. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 105-122. set./dez., 2016.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Vitor Civita, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. *In*: ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PRINCEPE, L. M. **Condições de Trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP, 2017.

SÃO PAULO. SME – 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. (Pulicada no Diário Oficial de 03/12/2013, p. 103-105).

SÃO PAULO. SME – Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da infância Paulistana**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. SME – Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL ARTICULADOR, FORMADOR E TRANSFORMADOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03: POSSIBILIDADES E DESAFIOS¹

Juliana Patrícia de Lima Teixeira
Vera Maria Nigro de Souza Placco

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(PAULO FREIRE, 1992, p. 79)

INTRODUÇÃO: O TEMA E O CAMINHO

A elaboração do relato de uma pesquisa pressupõe o compartilhamento da caminhada trilhada pelo pesquisador. Assim, este texto foi organizado com vistas a contar sobre o processo reflexivo que originou a pesquisa e sobre o desenvolvimento do trabalho acadêmico final, apresentado no Mestrado Profissional.

As inquietações que suscitaram o tema do estudo emergiram do cotidiano profissional da pesquisadora, durante sua atuação como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e foram geradas por inúmeras situações vivenciadas nos momentos de formação continuada com os docentes.

¹ Trabalho final de Juliana Patrícia de Lima Teixeira, apresentado ao programa de Mestrado Profissional: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019, sob orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Estes episódios evidenciavam o racismo explícito ou velado, imbricado nas narrativas de alguns professores e materializado na dificuldade ou relutância de parte deles em discutir sobre as relações étnico-raciais, bem como em reconhecer a urgência de superar a perspectiva eurocêntrica do currículo escolar e o racismo na escola.

Embora não se tenha a intenção de culpabilizar o docente por posturas como as supracitadas, posto que o racismo institucionalizado permeia a sociedade e o sistema educacional dos quais o professor faz parte, é imprescindível que se busque entender como o racismo é constituído e legitimado, quais os efeitos disso no desempenho escolar das crianças e adolescentes negros e como a instituição escola, levando em conta sua função social, pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil.

Os movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, têm protagonizado a luta pela estruturação de ações afirmativas. Como resultado desse processo histórico, foi publicada a Lei nº 10.639/03², que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar.

Assim como o estabelecimento de cotas raciais em universidades e concursos públicos, por exemplo, a referida lei é um passo importante, porém, por si só, não assegura que sejam ressignificadas as práticas que acontecem no chão das escolas.

No contexto escolar, o Coordenador Pedagógico é um dos principais responsáveis pela formação docente e pela gestão do currículo, consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.

2 **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 22 ago. 2017.

Placco, Almeida e Souza (2015) salientam que a atuação do Coordenador Pedagógico (CP)³ tem três dimensões: formadora, articuladora e transformadora. Trata-se, portanto, de um profissional fundamental na construção de uma educação democrática e antirracista.

Deste modo, emergiu o objetivo geral da pesquisa: investigar o que fazem e os desafios enfrentados pelos CP para implementação da Lei nº 10.639/03, considerando as dimensões formadora, articuladora e transformadora da sua atuação.

O objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: identificar as ações que os CP realizam e os saberes teórico-práticos que mobilizam para implementar a lei em foco; investigar os desafios que eles encontram nesse processo, bem como suas demandas e necessidades, e mapear as contribuições do Projeto Especial de Ação (PEA) para o aprimoramento do trabalho com as relações étnico-raciais.

Para tanto, foram selecionadas, como sujeitos da pesquisa, seis coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de São Paulo que desenvolveram, em 2016 e/ou 2017, projetos de formação docente, denominados PEAs, com a temática das relações étnico-raciais.

As CP participantes, que coordenavam escolas da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de São Mateus, responderam a um questionário e, posteriormente, foi realizada uma entrevista com uma delas, que havia desenvolvido, na escola em que atuava, PEAs com a temática, tanto em 2016 quanto em 2017. Ambos os instrumentos de coleta de dados foram construídos com o propósito de atender aos objetivos elencados e os dados foram analisados utilizando a análise de prosa, com base em André (1983).

Para tanto, os dados coletados foram organizados, de acordo com sua aproximação ou diferenciação, em cinco categorias de

3 Neste texto, optou-se por utilizar a sigla CP para referir-se aos termos Coordenador(es) Pedagógico(s) e Coordenadora(s) Pedagógica(s).

análise, que serão detalhadas mais adiante, no subitem destinado à discussão dos achados da pesquisa.

Isto posto, visando à construção de um arcabouço teórico para embasamento da pesquisa, verificou-se, inicialmente, que a diversidade era um tema silenciado na produção científica relacionada à formação docente, nos treze anos que antecederam a publicação da Lei nº 10.639/03 (ANDRÉ, 2009).

Iniciou-se, então, a busca por pesquisas acadêmicas correlatas, produzidas a partir de 2008, cinco anos após a publicação da citada lei, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionados cinco trabalhos, que tratavam de diversidade étnico-racial, da implementação da Lei nº 10.639/03 e do fazer do coordenador pedagógico, não necessariamente relacionando a figura do CP à temática étnico-racial, o que corroborou a percepção da pesquisadora em relação à escassez de estudos que tratassem deste assunto sob a ótica do CP e à relevância em fazê-lo, haja vista que a atuação deste profissional pode ser determinante para a efetivação de uma educação que seja, de fato, antirracista.

Estes trabalhos favoreceram o aperfeiçoamento do olhar para a temática objeto de estudo, assim como viabilizaram o contato da pesquisadora com escritos e autores, cujas ideias contribuíram para a fundamentação teórica da pesquisa.

CONTRIBUIÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DA TEMÁTICA

A escola é fundamental no processo de formação humana. Embora não seja o único equipamento responsável pela superação das mazelas sociais, é um local privilegiado de problematização e de formação de cidadãos.

Neste sentido, os movimentos sociais têm estado à frente das reivindicações por uma educação emancipatória, com o intuito de desvelar os mecanismos de perpetuação do racismo, como o

mito da democracia racial, que ignora as desigualdades, por meio da falsa crença de que, no Brasil, todos têm oportunidades iguais (GOMES, 2010).

Para tanto, é exigida do Estado a adoção de políticas públicas afirmativas, no sentido de atuar, garantindo direitos sociais e educacionais para as populações negras, tendo em vista que as desigualdades raciais refletem-se em disparidades sociais entre brancos e negros.

Destarte, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que pode ser considerada um marco regulatório, determinando o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e mais adiante, em 2008, a publicação da Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino.

O que se pode chamar de legislação educacional antirracismo desencadeou uma série de ações, por parte do poder público e privado, como: a organização de eventos para debate sobre diversidade étnico-racial, a criação de programas de formação e a aquisição de materiais que objetivam a discussão, nas escolas, sobre representatividade e sobre as contribuições das populações negras e indígenas, nas mais diversas áreas de conhecimento.

Tendo em conta que se espera que o trabalho com as relações étnico-raciais seja um projeto coletivo, que exige da escola um posicionamento ético, no sentido de desconstruir representações equivocadas e construir valores comprometidos com o fim do racismo, as instituições escolares encontram o desafio de promover mudanças em sua estrutura curricular.

Segundo Gomes,

[...] essa nova situação encontra as escolas, os educadores e educadoras no Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico

da diversidade étnico-racial. Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores(as) negros(as) (2010, p. 103).

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais fomentam a reflexão sobre a descolonização do currículo escolar, rompendo com a concepção eurocêntrica, que privilegia determinados saberes em detrimento de outros, sobrepondo o conhecimento científico, histórico, cultural e artístico produzido pelos brancos ao elaborado pelos não-brancos.

As Diretrizes assinalam três princípios norteadores para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Estes princípios, explicitados com detalhamento no documento, apontam que diferenças não significam desigualdades e devem ser celebradas. Além disso, apregoam a reflexão sobre o modo como o negro é representado nos materiais didáticos que, por vezes, ligam-no apenas à subalternidade e à escravidão.

O documento explica, ainda, que o processo de constituição identitária das populações negras envolve conflitos e exploração e, por isso, defende que seja feito um movimento de pesquisa e valorização dos elementos oriundos da cultura africana.

A educação para as relações étnico-raciais deve ser um compromisso das redes de ensino e estar presente no PPP das unidades educacionais, caracterizando-se como eixo estruturante, já que é um caminho para a valorização da diversidade, ao mesmo tempo em que fomenta o direito à singularidade, indo na contramão, tanto da hierarquização, quanto da negação das diferenças (SANTOS, 2010).

Acerca disso, Santos (2010, p. 313) afirma que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Em relação à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, diversos documentos curriculares vêm sendo publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), ao longo dos últimos anos, revelando concepções e diretrizes. Tais documentos demonstram como a Lei nº 10.639/03 reverberou no sistema municipal de ensino.

Na gestão do prefeito Gilberto Kassab (2006 a 2012), foram publicadas as *Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*, que propõem ações para combater o racismo institucional, fortalecer a identidade dos alunos negros e consolidar uma educação antirracista. Nas Orientações Curriculares, são socializadas sugestões de atividades e de recursos midiáticos e materiais para desenvolvimento de práticas pedagógicas com a temática.

Durante a gestão de Fernando Haddad (2013 a 2016), divulgou-se o *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação*. O documento traz reflexões sobre currículo como movimento, reafirmando a perspectiva da inclusão, e propõe-se a subsidiar as escolas na gestão do PPP e na organização dos momentos formativos. Conta, ainda, com 21 Notas Técnicas, sendo a de nº 11 intitulada *Diversidade, Desigualdade e Diferenças*.

Esta Nota Técnica reforça o papel crucial da educação no enfrentamento das mais variadas formas de preconceito e reconhece que, apesar das leis significarem progressos, é essencial investir na sensibilização e formação continuada de professores e gestores para que elas resultem em práticas pedagógicas sólidas e transformadoras.

No governo de João Dória, iniciado em 2017, foi publicado o *Currículo da Cidade*. O documento, organizado por disciplinas, autodenomina-se inclusivo. O Currículo da Cidade é estruturado em três eixos: educação integral, equidade e educação inclusiva e,

em linhas gerais, enfatiza que as especificidades e a diversidade dos sujeitos que vivem na cidade de São Paulo devem ser levadas em conta para que possam desenvolver-se em sua integralidade. Ademais, defende que a concepção de um currículo inclusivo demanda o comprometimento de todos os profissionais da rede municipal de ensino.

Além de conhecer a proposta curricular da rede, é preciso compreender o papel do CP, considerando os diferentes aspectos de sua atuação, na articulação e acompanhamento do currículo escolar, na formação docente e, conseqüentemente, na busca pela transformação da estrutura da escola.

Na Rede Municipal de Ensino, os coordenadores pedagógicos têm suas atribuições fixadas pelo Decreto nº 54.453 de 2013. Dentre elas, estão a articulação e acompanhamento do PPP, em consonância com as diretrizes de SME.

No decreto, embora fique evidente que são atribuídas aos coordenadores muitas atividades, nota-se a ênfase ao caráter formativo da ação do CP, a quem cabe planejar a formação docente que, no contexto escolar, ocorre também no PEA, mobilizando recursos e estratégias para qualificá-la.

No que concerne ao papel do CP, percebe-se que há consenso entre os referenciais teóricos e legais. No entanto, nem sempre isso é claro para todos os membros da escola ou mesmo para o próprio sistema de ensino, de maneira que o CP acaba, na dinâmica da escola, sendo sobrecarregado por tarefas administrativas ou meramente burocráticas, que engessam seu trabalho, ou agindo na urgência de resolver problemas que surgem no cotidiano escolar.

Deste modo, o viés articulador termina por predominar sobre o formativo, gerando mais um desafio a ser enfrentado, pois, de acordo com Placco, Almeida e Souza (2015, p. 14), “[...] esse desequilíbrio contribui para que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola”.

ACHADOS DA PESQUISA: DISCUTINDO PERCEPÇÕES

Após a coleta dos dados, por meio dos questionários aplicados às seis coordenadoras pedagógicas participantes e da entrevista realizada com uma delas, foi elaborada uma matriz de análise, agrupando os tópicos que emergiram das respostas e organizando os temas em cinco categorias, que serão explicitadas a seguir, com a discussão dos principais achados.

A categoria I – **O coordenador pedagógico e suas ações** – discute o papel do CP e suas ações de formação e articulação que, potencialmente, conduzem à transformação das práticas pedagógicas.

Conforme destacado anteriormente, são atribuídas ao CP, pelos sistemas de ensino, inúmeras ações. No entanto, é preciso identificar sua adesão às atribuições que lhes são conferidas, para que possamos entender como seu trabalho se efetiva no ambiente escolar.

Quando perguntada acerca do papel do CP na implementação da Lei nº 10.639/03, a coordenadora Maria evidencia suas concepções:

*Eu acredito que o papel do CP na implementação da Lei nº 10.639/03 é no sentido de **formar os professores**, trazer a discussão, a reflexão e acho que afinar mais o olhar e a sensibilidade para as questões relativas às políticas afirmativas, ao trabalho de questões africanas e indígenas.*

*Acho que o coordenador pedagógico tem esse **papel de articular essas novas ações, essas novas políticas, tentar fomentar esse olhar mais diferenciado, esse olhar mais cauteloso para essas questões e, muitas vezes, romper também esses paradigmas, romper preconceitos. Eu acho que precisa desconstruir para construir** (Grifos das autoras).*

Verifica-se que tanto o viés formativo quanto o de articulação perpassam o fazer da coordenadora pedagógica, que pontua a necessidade de sensibilizar os docentes para a questão das relações étnico-raciais. O debate da temática, nos momentos destinados à formação, apresenta-se como caminho para a reflexão sobre padrões e conceitos preestabelecidos, na direção de uma transformação.

Para que esta discussão ocorra, é preciso que o projeto de formação seja idealizado e materializado de forma colaborativa, em conjunto com a comunidade escolar, levando ao aprimoramento das práticas e à promoção de mudanças no fazer pedagógico.

No entanto, ainda que os episódios de racismo sejam recorrentes, dentro e fora das salas de aula, o assunto, muitas vezes, é deixado em segundo plano pelos docentes no momento de delinear o projeto de formação. Desta maneira, eles afastam-se do debate e deixam de munir-se de elementos teóricos e práticos para enfrentamento do racismo no espaço escolar, cabendo ao CP motivá-los a abordar o tema durante as formações.

Acho que uma das ações formativas foi falar para os professores que fazem o PEA da necessidade de trabalhar a diversidade como temática do PEA e fazer uma coletânea bibliográfica de artigos, de livros que trabalhassem essas questões (CP Maria).

A busca por subsídios materiais (livros, vídeos, documentários etc.) e o estabelecimento de parcerias entre o CP e outros atores, como os docentes, demais gestores, membros da comunidade do entorno ou formadores de DRE e SME, também foram evidenciadas como ações das CP.

Nesta perspectiva, Placco, Almeida e Souza enfatizam a importância das parcerias para favorecer a atuação do CP em suas diferentes dimensões:

Sabe-se que, para o enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidade de parcerias e trabalho coletivo, na escola, o que não configura tarefa fácil. Assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação (2015, p. 10).

A categoria II – **Desafios para implementação da Lei nº 10.639/03** – trata dos desafios enfrentados pelo CP em seu cotidiano escolar para implementar a referida lei.

Os achados da pesquisa apontaram que, nas escolas, há escassez de recursos materiais e acervo bibliográfico específico sobre a temática das relações étnico-raciais, sendo o CP, por vezes, aquele que termina por buscá-los.

Ademais, as lacunas em sua própria formação, assim como na formação dos docentes para o trabalho com as questões raciais, são evidenciadas como um desafio que se impõe ao trabalho do CP.

[...] também o nosso desconhecimento das questões da área.

A maioria dos professores, quando se formou, ainda não tinha essa implementação da lei; muita gente se formou anteriormente e, mesmo depois, muitas faculdades ainda não deram conta dessa formação (CP Maria).

Constatou-se que metade das CP participantes concluiu sua primeira graduação antes da publicação da lei em foco. Quatro delas graduaram-se em Pedagogia. É possível depreender, portanto, que as demais fizeram pós-graduação em Gestão Escolar, já que esta

é a formação exigida para acesso ao cargo na Prefeitura de São Paulo. Além disso, todas participantes afirmaram ter realizado, no mínimo, uma especialização de pelo menos 360 horas.

Constata-se, então, o compromisso das CP com sua formação continuada. No entanto, a discussão sobre o racismo e as desigualdades raciais parece ser uma questão silenciada nos cursos que formam os coordenadores pedagógicos, que ainda precisam lidar com as defasagens formativas dos docentes.

No tocante a este desafio, Placco, Almeida e Souza destacam que:

Embora reconheçam as defasagens de formação dos professores, embora identifiquem que estes têm dificuldade não apenas em fazer a gestão da sala de aula, mas muitas vezes, também de trabalhar seu conteúdo específico em sala de aula, os CP têm muita dificuldade em enfrentar esse desafio, da formação continuada de seus professores, seja por dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem promotores dessa formação, seja por suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores (2015, p. 17).

Juntamente com as defasagens, a resistência por parte do corpo docente em participar das discussões sobre as relações étnico-raciais revela-se como outra dificuldade com a qual o CP se defronta.

Outro desafio também é fazer as pessoas se abrirem mais em relação à temática e perceberem mais a fundo os preconceitos, porque muitas vezes não percebem, né? Eu passei um documentário que falava de piadas de stand up e tinha uma piada que comparava o negro com o personagem daquele filme King Kong e a professora achou que não havia nada demais naquela piada (CP Maria).

Alguns educadores não se reconhecem como parte de um sistema em que reside um racismo estrutural, que a escola pode reproduzir ou enfrentar, de acordo com a maneira como decide se posicionar diante da questão.

Este não reconhecimento dos próprios preconceitos pode estar ligado à crença de que existe democracia racial no Brasil. A respeito disso, Gomes defende que:

Ao produzir uma elegia da intensa miscigenação racial e cultural brasileira, o mito desvia o nosso foco das situações cotidianas de humilhação e racismo vividas pela parcela da população “preta” e “parda” e da situação de desigualdade por ela vivida na educação básica, saúde, acesso à terra, mercado de trabalho e inserção universitária (2010, p. 101).

Assim, em se tratando de uma função tão complexa em sua natureza, o CP não pode estar isolado na atividade formativa docente, que precisa ser foco de políticas públicas mais abrangentes. O projeto de sociedade do Estado está diretamente ligado ao modo como suas prioridades são selecionadas, já que a educação tem o potencial de contribuir, seja para a transformação ou para a manutenção do *status quo*.

Contudo, a CP entrevistada ressalta a descontinuidade nas políticas públicas da rede municipal, que repercutem em seu trabalho, como mais um desafio:

*A principal lacuna é a falta de continuidade. Trocou-se o partido político e esse novo partido político não teve interesse em dar continuidade, então acho que a educação sofre muito com essas quebras. Então, o prefeito de um partido X, ele investe em determinada área, e aí, quando entra o outro partido, ele quer investir em outra área e **não há continuidade dessas políticas públicas; acho que esse é um fator que interfere muito** (CP Maria – Grifos das autoras).*

A categoria **III – Saberes do CP** – engloba as estratégias que os coordenadores utilizam para lidar com os desafios apresentados e seus saberes e percepções acerca do trabalho com as relações étnico-raciais na escola.

Todas as participantes declararam serem leitoras assíduas de publicações especializadas em educação, assim como de literatura em geral, e afirmaram participar frequentemente de seminários e palestras sobre educação, o que indica uma preocupação com sua autoformação e sinaliza que se trata de profissionais com perfil de busca pelo conhecimento para subsidiar sua ação. A maioria delas mencionou que, para qualificar sua atuação, recorrem também a sua experiência prévia, como docente ou CP.

Em relação à experiência como CP, todas as respondentes informaram ter, no mínimo, cinco anos, na rede municipal. O fato de não serem coordenadoras iniciantes confere a elas, tanto uma gama de vivências, quanto o entendimento de como a rede funciona.

Domingues (2014, p. 46) esclarece que “essas experiências arquitetam uma segurança profissional em decorrência da reformulação de alguns saberes e da elaboração de outros que orientam a atividade do coordenador”.

Neste sentido, o estabelecimento de parcerias com outros profissionais, incluindo os próprios docentes da escola, foi enfatizado como uma estratégia do CP para facilitar o aprofundamento das discussões, nos momentos de formação. Colocando-se na posição de aprendiz, o coordenador reafirma o caráter horizontal e dialógico do processo formativo.

A gente sempre tinha um professor que, nossa, tinha muito mais conhecimento do que eu e esse professor era o parceiro do CP nessas questões. Então, ele ajudava muito a desconstruir.

[...] a gente convidou um pessoal que era do núcleo étnico-racial da SME para fazer formação na escola também, em 2016 (CP Maria).

Para Libâneo (2003, p. 29),

“[...] o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem da união entre pedagogos especialistas e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola, o processo de ensino e aprendizagem”.

Entretanto, combater o racismo é uma tarefa complexa, posto que se faz necessário que os professores revisitem, reavaliem e reformulem suas concepções, o que requer diálogo e engajamento individual e coletivo. Placco e Souza ressaltam que a formação docente envolve um processo de mobilização da consciência:

Quando se objetiva a formação do professor, é fundamental sua participação intensa e significativa, pois o que precisa ser mobilizado e transformado é a sua *consciência*. Assim, a tarefa do gestor/coordenador pedagógico é planejar atividades a serem implementadas no contexto de um processo preventivo, de conscientização, pelo professor, de sua prática e da direção que ele mesmo deseja dar a ela, o que possibilitará a produção de mudanças de essência na atuação pedagógica do professor (2012, p. 34).

Esse processo pode ser facilitado quando há políticas da rede com este fim, como algumas das desenvolvidas por SME e destacadas pela entrevistada:

*Teve uma questão interessante também, que foi o **núcleo étnico-racial**. Então, embora o professor não tivesse esse acesso diretamente ao curso, a escola podia ligar pra esse núcleo e agendar uma **formação na escola**. Teve também o **Leituraço**, voltado para as questões africanas e o trabalho com o **Novembro Negro** [...] (CP Maria – Grifos das autoras).*

A categoria **IV – Demandas formativas do CP** – aborda a demanda dos coordenadores por subsídios que possam auxiliá-los a superar limitações em sua formação e atuação. Analisa, ainda, em que medida os CP referendam as formações oferecidas por DRE e SME como facilitadoras do seu desenvolvimento profissional.

Ao serem indagadas sobre seu conhecimento acerca do conteúdo da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, duas coordenadoras declararam conhecer apenas parcialmente o conteúdo de tais documentos, enquanto as demais afirmaram conhecê-los integralmente.

Questionadas sobre como tomaram conhecimento do conteúdo destes documentos, somente duas coordenadoras mencionaram que isso se deu em formações oferecidas pela DRE. Outras duas disseram que realizaram “leitura por conta própria”, o que pode indicar que, nem sempre, o estudo dos referenciais legais ocorre nos espaços coletivos de formação.

A partir das declarações da CP entrevistada, nota-se que, a princípio, se encontrava indisponível, nas escolas, um acervo bibliográfico que servisse de aporte para as formações com a temática étnico-racial. Assim, o CP termina por ter a incumbência de selecioná-lo, mesmo não se sentindo suficientemente preparado para isso:

Eu também não conseguia sugerir tantos livros assim para comprar porque meu repertório também era bem restrito nesse sentido (CP Maria).

Acerca dos cursos voltados para as relações étnico-raciais, oferecidos por DRE/SME aos coordenadores pedagógicos, a maioria das CP respondentes declarou que esses cursos levam parcialmente em conta suas necessidades profissionais e não as auxiliam, de forma mais contundente, a enfrentar os desafios do cotidiano escolar, no tocante à discussão das relações étnico-raciais.

Segundo Domingues,

[...] propor a melhoria da qualidade do ensino, tendo como princípio a formação contínua na escola, significa pensar a complexa tarefa desenvolvida pelo coordenador pedagógico e as condições necessárias para que esse profissional atue de modo a favorecer a articulação do projeto político-pedagógico da escola, dos momentos coletivos de reflexão, da troca de experiência e das demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica (2014, p. 16).

Sendo assim, para que o CP possa atuar efetivamente nas múltiplas dimensões que constituem suas atribuições, é necessário que lhe sejam asseguradas condições de tempo, espaço e materiais. Neste sentido, as formações oferecidas por DRE e SME precisam consolidar-se como espaços de trocas e estabelecimento de vínculos e parcerias entre os CP, com propostas formativas que acolham suas demandas, não apenas no campo teórico, mas também prático.

A categoria V – **Contribuições do PEA para o aprimoramento da prática docente** – discute a percepção do CP quanto a indícios de conhecimentos construídos no PEA, que conduziram à ressignificação da prática docente.

O PEA pressupõe a criação coletiva de um projeto de formação que atente para as singularidades de cada unidade educacional, atendendo às suas necessidades específicas e, conseqüentemente, promovendo a transformação da práxis.

Ao recorrer ao artigo 3º da Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, que dispõe sobre os PEAs, lê-se que são voltados a implementar a Política Educacional de SME, que considera, dentre outros:

IV – o papel da escola na superação da lógica de exclusão social, cultural e econômica, corroborando na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com princípios democráticos, através da construção

de ambientes educacionais inclusivos que respeitem a diversidade e reafirmem o direito à diferença, bem como a educação ao longo da vida;

Trata-se, portanto, de um projeto de formação que tem como potencialidade partir dos valores, concepções e objetivos educativos da comunidade escolar, inserida numa determinada realidade social.

As CP que participaram da pesquisa sinalizaram a pluralidade de temas, propostas e iniciativas, desenvolvidas nos PEAs coordenados por elas, em direção ao disposto na Lei nº 10.639/03, que contemplam, dentre outros, o estudo da legislação educacional antirracismo, o debate sobre elementos oriundos da cultura africana, discussões sobre as representações infantis sobre a diversidade racial e o planejamento coletivo de aulas e atividades curriculares com a temática.

A coordenadora entrevistada ressaltou algumas ações pedagógicas que, em sua percepção, denotam o aperfeiçoamento da prática docente, motivado pela formação realizada no PEA.

Eu percebi que muitos professores acabaram desenvolvendo projetos paralelos com a sua turma com essa temática.

O Leituração com questões étnico-raciais acabou se tornando frequente; todo ano a gente desenvolve, a gente chegou, inclusive, a ampliar um pouco o repertório da escola... (CP Maria).

Por vezes, os discursos dos educadores não refletem sua prática, sendo, em alguns casos, até mesmo contraditórios. Porém, a coordenadora entrevistada relata perceber mudanças, tanto nas falas dos professores, quanto em seu fazer, uma vez que observou um movimento em direção à estruturação de uma proposta curricular contra-hegemônica:

Eu percebo uma mudança em alguns discursos de alguns professores. Percebi que o currículo está menos eurocêntrico, por exemplo, uma gincana da escola, que é com questões que os professores trabalham durante o ano, percebi que alguns professores começaram a colocar questões ligadas à África, ligadas à cultura afrodescendente, afro-brasileira (CP Maria).

O processo de formação docente é determinado por diversos fatores, como os saberes e vivências previamente acumulados individualmente e pelo grupo. No livro *Aprendizagem do adulto professor*, as autoras explicam que “A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 16).

Nota-se, também, que aspectos pessoais podem ser decisivos quando se pensa no modo como determinadas questões afetam o docente, levando-o a engajar-se em seu próprio processo de formação e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 10.639/03, aprofundada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é um marco significativo na luta contra o racismo na escola e na sociedade, em geral.

A educação é decisiva na constituição dos sujeitos e, consequentemente, de uma sociedade livre de preconceitos. Contudo, embora decorrida mais de uma década da publicação da referida legislação, a escola ainda enfrenta desafios de variadas naturezas para implementá-la.

Neste contexto, os coordenadores pedagógicos, cuja função envolve múltiplas frentes, têm desenvolvido ações para fomentar

o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais, valendo-se de seus saberes e de estratégias diversificadas. No entanto, não deixam de enfatizar uma gama de desafios que se agigantam em seu cotidiano profissional, bem como suas necessidades e demandas.

Portanto, é imprescindível que a Rede Municipal de Ensino priorize a temática como alvo de políticas públicas sólidas, que reverberem em melhoria na qualidade do ensino e contribuam para a redução das desigualdades raciais.

Além disso, é preciso que a SME crie canais de comunicação mais efetivos e diretos com os CP para que seja realizada a escuta das expectativas, anseios e dificuldades desses profissionais e, a partir deste alinhamento, sejam desenhadas propostas formativas e ações objetivas de maneira compartilhada com os CP.

Para concluir, salienta-se que ainda há muito o que pesquisar e descobrir no que tange à temática objeto do estudo relatado. O desdobramento e o aprofundamento do assunto em novas pesquisas são possíveis e necessários.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio, 1983.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. v. 01, n. 01, ago./dez. 2009, p. 41-56.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 21 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2009.** Altera a Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro. In: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-109.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de (org.). **Aprendizagem do adulto professor.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-24.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História.** Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. São Paulo: SME / COPED, 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.453.** Dispõe as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 10 de outubro de 2013.

SÃO PAULO. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SÃO PAULO. Portaria nº 901. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 24 de janeiro de 2014.

SÃO PAULO. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para implantação. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2014.

TEIXEIRA, J. P. L. O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da Lei nº 10.639/03: possibilidades e desafios. 2019. 137f. Trabalho final apresentado ao programa de Mestrado Profissional: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Rita de Cássia Ambrósio
Ana Sílvia Moço Aparício
Maria de Fátima Ramos de Andrade

INTRODUÇÃO

Há uma crença ainda muito presente no contexto da alfabetização de que, para compreender textos, é necessário que os alunos já saibam ler, no sentido de serem capazes de decifrar o sistema da escrita. Atuando na alfabetização das crianças, percebemos que os alunos, mesmo já escrevendo alfabeticamente, só conseguiam ler decodificando a escrita. Por outro lado, ao fazermos intervenções mais centradas na leitura compreensiva, e não apenas de decodificação do escrito, inclusive com os alunos que ainda não estavam escrevendo alfabeticamente, percebemos que, de alguma forma, os alunos avançavam no desenvolvimento da escrita e da compreensão leitora. Tendo isso em vista, em uma pesquisa mais ampla, buscamos investigar aspectos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelas crianças em processo de alfabetização.

No presente artigo, apresentamos, mais especificamente, os dados da sondagem de compreensão leitora realizada com alunos de 1º ano. Primeiramente, destacamos as concepções que orientam os estudos da leitura desde a década de 1970, com as contribui-

ções da psicologia cognitiva, até a perspectiva mais recente da pedagogia dos multiletramentos. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, de natureza aplicada. Por fim, analisamos os dados dessa sondagem e tecemos as considerações finais.

A COMPREENSÃO LEITORA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: POSSÍVEIS CAMINHOS

Ao analisarmos a história da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2006), a concepção de leitura que embasa os métodos tradicionais de alfabetização é a de que ler é apenas um processo de decodificação, isto é, de associação das letras aos fonemas da língua. Nessa perspectiva, o acesso ao significado do que se lê ocorre de maneira linear, à medida que o sujeito vai decifrando as letras e sílabas, palavras, frases, períodos, até chegar ao texto, unindo uns aos outros, e percebendo o significado de cada unidade (ROJO, 2004).

Com o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o ato de ler, sabemos hoje que a compreensão de um texto não é realizada dessa forma e que há muitos outros mecanismos presentes nessa atividade tão complexa que é a leitura. Ao longo das últimas décadas, foram surgindo várias teorias sobre a leitura que aos poucos foram influenciando as orientações para o ensino da leitura na escola, bem como as avaliações em larga escala que buscam mensurar o desempenho dos alunos em leitura.

Rojo (2004) identifica, no desenvolvimento dos estudos da leitura, três grandes vertentes. A primeira, impulsionada pelos estudos, sobretudo na década de 1970, da psicologia cognitiva, da psicolinguística e da linguística textual, concebe a leitura como um “ato de cognição, de **compreensão**, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004, p. 3, grifo nosso). Os estudos dessa vertente, cujo foco está no texto e no leitor,

descobriram os procedimentos e estratégias que o leitor utiliza para extrair informações do texto.

A segunda vertente, influenciada pelos estudos do letramento do final da década de 1980, considera a leitura como prática social, em que a interação leitor e autor do texto passa a ser o foco do ato de ler (ROJO, 2004). Dessa forma, segundo a autora, considera-se que o texto deixa pistas da intenção e dos significados pretendidos pelo autor, um mediador da parceria interacional com o leitor que, para captar essas intenções e sentidos, necessita mobilizar conhecimentos sobre práticas e regras sociais.

A terceira vertente, mais recente, influenciada pelos estudos dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1998), concebe a leitura como

um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá (ROJO, 2004, p. 4).

Nessa vertente teórica, o foco está na construção dialógica dos sentidos do texto, em que estão envolvidos fatores linguísticos e discursivos, determinados pelo contexto de produção do texto. Isto é, leva-se em consideração quem o produziu, para quem, onde circula, com qual intenção, etc.

Essas três vertentes, na realidade, não são excludentes e, como ressalta Rojo (2004), seus estudos contribuem para conhecermos mais sobre os procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler, e repensarmos as práticas de leitura na alfabetização.

Ocorre que, no contexto atual, com as novas tecnologias digitais, como a internet, os textos multissemióticos e multimodais – textos constituídos pela articulação de múltiplas linguagens (escrita, imagens, som, vídeo, música, etc.) –, demandam-se novas formas de ler e produzir textos. Toda essa variedade exige novas práticas no contexto escolar. Nessa direção, a abordagem da chamada “pedagogia dos multiletramentos”, segundo Rojo (2012), avança em relação às práticas de letramento centradas na escrita.

A expressão “pedagogia dos multiletramentos” surgiu em 1996, no contexto de um manifesto elaborado em um colóquio realizado na cidade de Nova Londres, no estado de Connecticut (EUA). O então chamado Grupo de Nova Londres, composto por estudiosos dos letramentos, propunha que a escola deveria assumir e incluir em seus currículos os novos letramentos que surgem na sociedade contemporânea, sobretudo devido às tecnologias digitais de informação e comunicação. O manifesto na tradução para o português, intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” propunha também, segundo Rojo (2012, p. 12), que os currículos escolares deveriam levar em conta “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade”.

Com isso, o Grupo de Nova Londres criou o termo “multiletramentos”, o qual envolve tanto a “multimodalidade” dos textos que circulam atualmente na sociedade, quanto a multiculturalidade característica do mundo globalizado. Nas palavras de Rojo, as características importantes dos multiletramentos são as seguintes:

- a. eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos;

- b. eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c. eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 13).

Nesse sentido, trabalhar com os multiletramentos na escola envolve o uso das novas tecnologias digitais, partindo de referências das mídias e linguagens conhecidas pelos alunos, que façam parte de seu cotidiano. O intuito é atingir um enfoque crítico e, assim, ampliar o seu repertório cultural. A nosso ver, essa perspectiva dos multiletramentos traz implicações para o ato de ler e o ensino da leitura, o que pode constituir uma quarta vertente dos estudos da leitura, indo além das três vertentes já identificadas por Rojo (2004).

Como aponta a própria autora (ROJO, 2008), o letramento que vem sendo exercido em salas de aulas é voltado para práticas de leitura e escrita de textos impressos nos quais predomina a linguagem escrita. Para a autora, isso não será mais suficiente, pois os textos que circulam e fazem parte do contexto social atual não são mais os que usamos dentro da escola. É nesse sentido que a escola, ao assumir a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, pode contribuir para formar estudantes mais críticos, capazes de produzir, construir e transformar sentidos, seja na leitura seja na produção de textos multimodais e multissemióticos.

Conforme explica Rojo (2012), cabe à escola preparar o aluno para o domínio técnico das ferramentas/textos/práticas disponíveis na sociedade, para que ele seja um “usuário funcional”, mas somente isso não basta. É essencial preparar os alunos para serem leitores, analistas críticos e transformadores dessas novas formas e meios de comunicação e interação (gráficos, infográficos, *games*, *clips*, *memes*, entre outros). Para tal, é preciso que os alunos entendam como operam esses novos textos e tecnologias, por meio da “produção que se apropria do disponível conhecido para

criar sentidos transformados e transformadores” (ROJO, 2017, p. 10). Isso demanda a realização de práticas significativas, com objetivos reais, em que os alunos não sejam reprodutores, mas sim autores.

Andrade e Aparício (2015) também propõem uma ressignificação do conceito de alfabetização, a partir de uma alfabetização semiótica, em que o conceito de alfabetização se amplia, não objetivando apenas a leitura do escrito, mas também de imagens, sons, vídeos, ou seja, de textos constituídos por várias linguagens, conseqüentemente, contribuindo para um sujeito ativo e crítico. Nos termos das autoras,

o mundo contemporâneo, permeado por linguagens diversas, tem exigido uma alfabetização que não considere apenas a leitura da escrita alfabética. Hoje se faz necessário buscar caminhos, elementos, estratégias que possibilitem ler diferentes textos: verbais, visuais, audiovisuais, midiáticos, digitais (ANDRADE; APARÍCIO, 2015, p. 87).

Para as autoras, o ato de ser ou não alfabetizado varia de acordo com o tempo (era) em que se vive, bem como com valores e crenças. Cabe, portanto, à escola de hoje, como formadora de leitores e escritores, articular a diversidade de linguagens e pluralidade de culturas que circulam e permeiam o contexto em que vivemos, em que vivem os nossos alunos.

Uma pesquisa realizada por Souza e Serafim (2015), sobre mediação de leitura na Educação Infantil, também defende que a compreensão de textos não está somente nos textos que contenham signos linguísticos para decifrar, mas também naqueles em que há imagens, e também nos que articulam a linguagem verbal com a não verbal. Segundo as autoras, o quanto antes esses textos forem fazendo parte do contexto da criança, mesmo que ainda não estejam “alfabetizadas”, antes elas poderão articular a leitura de imagens e escrita para fazer inferência a partir das pistas que

texto oferece, contribuindo para as habilidades de compreensão leitora, mesmo antes de estarem alfabetizadas.

De fato, a compreensão de textos vai além da decodificação da escrita. Quanto maior o contato com os diversos meios semióticos, maior o auxílio que as crianças terão para fazerem inferências quanto ao sentido dos textos, potencializando a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Vale ressaltar ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na orientação para o ensino da língua portuguesa, em todos os níveis de ensino, avançam em relação aos PCN, ao defender a perspectiva dos multiletramentos, não limitando a leitura e compreensão de textos apenas aos textos impressos. De acordo com o documento,

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72).

Mais especificamente nas orientações para o eixo da leitura na alfabetização (1º ano), o documento propõe o seguinte:

práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Textos do cotidiano próximo e da vivência e interesse do aluno, com imagens que forneçam informações adicionais, tema apropriado à faixa etária do leitor (crianças) e nível de textualidade adequado (...) (BRASIL, 2017, p. 70).

Para tal, entendemos que a leitura na escola ainda precisa se aperfeiçoar. Por exemplo, é muito comum até hoje presenciarmos na alfabetização atividades com as quais se supõe estar ensinando

a ler, pela leitura de palavras ou frases soltas, selecionadas em função das letras que as compõem, para que as crianças leiam em voz alta, considerando a precisão na soletração, a pronúncia correta, a velocidade na leitura.

Outra crença ainda muito presente na alfabetização é a de que, somente depois de estarem alfabetizados, os alunos são capazes de realizar atividades de compreensão leitora. Isso se presume com base na ideia de que, para compreender textos, é necessário saber ler, no sentido de ser capaz de decifrar o código da escrita.

Tudo isso nos faz refletir sobre o fato de que a pedagogia dos multiletramentos pode nos levar a conferir um novo olhar para o processo de ensino e de aprendizagem no campo da alfabetização, principalmente no que se refere à leitura nos anos iniciais. Se os textos são outros, por que os mesmos textos de outrora ainda são utilizados nas salas de alfabetização? Se a cultura digital está tão presente no dia a dia das crianças desde pequenas, por que não a utilizar de forma a contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, mesmo que ainda não estejam alfabetizados?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa que desenvolvemos foi realizada em uma escola municipal de período integral, localizada no Grande ABC paulista, com alunos de 1º ano do Ensino Fundamental, nas oficinas de Orientações de Estudo.

Com o objetivo de desenvolver, observar e analisar estratégias didáticas utilizadas no ensino da leitura para entender quais dessas estratégias auxiliam no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por alunos em processo de alfabetização, a pesquisa envolveu: diagnóstico, planejamento e intervenção elaborados pela professora e pesquisadora em sua sala de aula de 1º ano.

O objetivo dessas ações é a melhoria no processo de ensino e

aprendizagem da leitura no contexto da alfabetização, contribuindo com soluções de problemas identificados na prática – algo que normalmente não ocorre em outros tipos de pesquisa. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa de intervenção, um tipo de pesquisa aplicada no sentido proposto por Gatti (2014), isto é, de pesquisa engajada, à medida que busca compreender situações-problema da realidade empírica, evidenciar fatos e propor alternativas. Isso exige, segundo a autora, referencial teórico e procedimentos metodológicos cuidadosos e consistentes.

Por isso, em nosso estudo, realizamos um planejamento prévio à implementação da intervenção e, posteriormente, avaliamos e relatamos os efeitos e resultados obtidos. Para a avaliação da intervenção, fizemos a análise de todos os dados coletados ao longo do processo, por meio de gravações em áudio e vídeo das intervenções em sala de aula, bem como de registros escritos em um diário de campo feitos pela professora pesquisadora.

Frente a isso, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Realização de uma sondagem diagnóstica com os alunos do 1º ano, de maneira a identificar as habilidades de compreensão leitora desses alunos a partir de textos multimodais/multissemióticos, tendo como referência as matrizes das avaliações da Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Para isso, inicialmente, fizemos um pré-teste, tendo em vista a adequação e o aprimoramento do instrumento. Depois, feitos os ajustes com base nos resultados do pré-teste, elaboramos e aplicamos a sondagem propriamente dita.
- Análise dos dados da sondagem para o planejamento das ações de intervenção.
- Elaboração e realização de atividades de leitura e produção de textos multimodais/multissemióticos por meio de estratégias di-

dáticas que consideramos produtivas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora pelas crianças em processo de alfabetização.

A partir dos resultados obtidos com o trabalho, foi possível verificar avanços tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem dos alunos, o que contribuiu para nossa formação e prática na alfabetização.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA SONDAGEM

A sondagem foi realizada no início do segundo semestre de 2018, em uma turma de 1º ano, de 20 alunos, sendo 10 meninas e 10 meninos, com idades entre 5 e 6 anos. Era uma sala bastante participativa, curiosa e que se interessava muito pelas rodas de leitura. No mês em que foi realizada essa atividade, a maioria dos alunos (17) já se encontrava na fase alfabética, ou seja, já escreviam estabelecendo a relação de cada letra a um som, ainda que não de forma ortográfica. Apenas 3 alunos estavam na fase chamada silábico-alfabética, isto é, ao escrever ainda não faziam a correspondência exata entre som e letra, mas estavam a caminho dessa conquista.

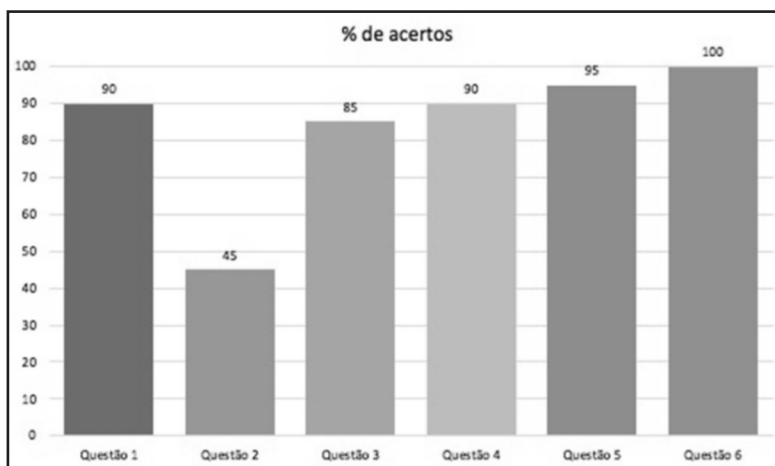
Para a sondagem foram elaboradas 6 questões, uma para cada habilidade selecionada, conforme veremos mais adiante. Os textos utilizados na sondagem foram selecionados com o objetivo de abordar diversos gêneros textuais multimodais (com imagens, cores, formatos diversos), como: história em quadrinho, capa de livro infantil, receita culinária ilustrada, infográfico, propaganda, folheto de campanha de doação de brinquedos.

A sondagem foi realizada individualmente com cada aluno, durante as aulas. Os alunos tinham os textos originais em mãos para acompanhar a leitura. Mesmo com os alunos já alfabéticos, a leitura era feita em voz alta pela professora, assegurando que todos (alfabéticos e não alfabéticos) tivessem os mesmos recursos. As alternativas também eram lidas e, quando solicitado pelos alunos,

eram lidas novamente. A professora fazia a leitura com fluência, seguindo as pontuações e entonações que o texto exigia. Além disso, quando os alunos indicavam a alternativa que consideravam correta, a professora perguntava o porquê haviam escolhido tal alternativa, com o objetivo de compreender o percurso e as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos.

Após a sondagem, fizemos o levantamento do índice total de acertos por habilidade entre os 20 alunos da turma. A Figura 1 evidencia o desempenho geral da turma, por habilidade, lembrando que o número da habilidade corresponde ao número da questão, a saber: 1) Reconhecer a finalidade do texto; 2) Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos; 3) Identificar o assunto de um texto; 4) Localizar informações explícitas em textos; 5) Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal; 6) Compreender o sentido de palavras ou expressões.

Figura 1 – Índice de acertos da turma por habilidade



Fonte: Elaborado pelas autoras

Podemos observar no gráfico que a habilidade em que os alunos tiveram menor desempenho (11 alunos erraram) foi “Esta-

belecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos”, solicitada na questão 2 ilustrada a seguir.

Figura 2 – Texto da questão 2

Fonte: <http://www.enadiocareca.com/2015/09/dia-das-criancas-e-campanha-de-doacao.html>



A PALAVRA “ELA” NO TEXTO
ESTÁ NO LUGAR DE:

- A) BONECA.
- B) FELICIDADE.
- C) FILHA.
- D) CRIANÇA.

Nessa questão, a maioria dos alunos que erraram (07 alunos) respondeu a alternativa “C”, que se refere à “filha”. O diálogo a seguir evidencia a relação estabelecida pela aluna para a compreensão do elemento de coesão referencial “ela”.

Aluna: *Filha.*

Profa.: *Por que você acha que é a filha?*

Aluna: *Porque o pai está falando com a filha dele.*

Como podemos observar, tudo indica que a aluna considerou apenas a frase solta “Ela ganha o presente”, a partir de um conhecimento prévio que tem a respeito do assunto do texto, em que os pais presenteiam os filhos no dia das crianças. A aluna não fez as relações entre as partes do texto e, portanto, não reconheceu que “ela” refere-se à “criança”, na frase anterior. Além disso, a aluna também parece não ter reconhecido o gênero do texto – uma cam-

panha para doação de brinquedos – certamente não articulando, em sua leitura, os elementos verbais e não verbais presentes no texto, como o formato do *folder*/cartaz, a relação dos patrocinadores e seus respectivos logotipos abaixo do texto.

Essa habilidade exige, portanto, que o leitor reconheça o texto estabelecendo relações entre suas partes e não apenas realize a leitura “decodificação” de frase por frase, ou palavra por palavra. Nesse caso, o leitor precisa mobilizar também seus conhecimentos prévios sobre o assunto/tema do texto e sobre o gênero do texto.

Dentre as outras crianças que erraram a questão, 1 aluno respondeu a alternativa A e 3 alunos responderam a alternativa B. Ambos não conseguiram expressar suas ideias, quando questionados sobre os motivos que os levaram às alternativas respondidas. Com isso, ficamos sem pistas para inferir sobre os percursos de leitura que fizeram.

Dentre as 9 crianças que acertaram a questão, apenas uma, quando questionada sobre o porquê de sua resposta, apresentou uma resposta que evidencia como compreendeu a relação coesiva entre “criança” e “ela”, como descrito no diálogo a seguir.

Aluna: *A criança.*

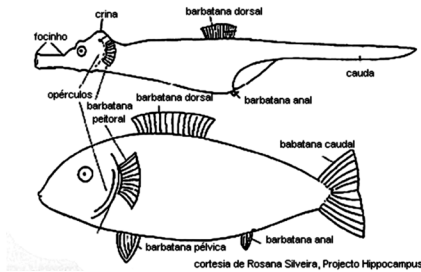
Profa.: *Por que você acha que é a criança?*

Aluna: *Porque quando não se sabe o nome da criança, chamamos de ela.*

Interessante observar que o percurso de leitura realizado pela aluna revela que ela fez relações entre as partes do texto, reconheceu que o termo “ela” refere-se ao termo “criança”, oferecendo uma explicação possível para o estabelecimento da coesão que, no caso, como a criança não é nomeada, é retomada pelo pronome “ela”, um termo que substitui o nome.

Na questão 3, que se refere à habilidade de identificar o assunto de um texto, alguns alunos também apresentaram dificuldade na leitura e erraram a questão (3 alunos).

Figura 3 – Texto da questão 3



QUAL É O ASSUNTO PRINCIPAL DESSE TEXTO?

A) AS PREFERÊNCIAS ALIMENTARES DOS ANIMAIS MARINHOS.

B) DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE DOIS ANIMAIS MARINHOS.

C) OS PERIGOS QUE OS ANIMAIS MARINHOS ENFRENTAM NO MAR.

D) A RIVALIDADE ENTRE DOIS ANIMAIS MARINHOS.

Ao ver o infográfico, conseguiam visualizar que eram comparações que estavam sendo feitas entre os animais. Entretanto, acreditamos que, pelo fato de não conhecerem algumas das palavras nas alternativas, como “rivalidade” e “preferências alimentares”, isso acabou deixando-os com dúvidas e, por receio de perguntarem sobre suas dúvidas, optaram por uma alternativa que não era a correta. Uma aluna que havia indicado uma alternativa errada, quando foi questionada, explicitou seu desconhecimento da palavra “rivais” e, quando eu respondi e expliquei o sentido, ela reconheceu que a “rivalidade” não era o assunto principal do texto e acabou identificando a resposta correta, como mostra o diálogo a seguir.

Aluna: *Rivalidade.*

Profa.: *Você acha que aqui está mostrando que eles são rivais?*

Aluna: *Como assim, rivais?*

Profa.: *Que um é contra o outro.*

Aluna: *Acho que são as diferenças entre eles.*

Vale salientar que, para nós, o que mais vale aqui é o percurso que os alunos fizeram para chegar às suas respostas, do que o próprio acerto ou erro. Com isso, conseguimos identificar melhor quais as estratégias que utilizavam para chegar a uma resposta e,

assim, planejar melhor as atividades para o ensino da compreensão leitora.

Já nas questões para “Reconhecer a finalidade do texto” em uma propaganda (1); “Localizar informações explícitas em textos” em uma receita de bolo ilustrada (4); “Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal” em uma HQ (5); tivemos praticamente a mesma porcentagem de acertos.

Observamos que, nessas questões, as crianças não tiveram dúvidas ao responder, articulando a imagem com o texto escrito, como é o caso da questão 4, apresentada abaixo.

Figura 4 – Texto da questão 4



O TEXTO ESTÁ ENSINANDO A FAZER O QUÊ?

- A) CHOCOLATE
- B) SUSPIROS
- C) BOLO DE CHOCOLATE
- D) OVOS MEXIDOS

Fonte: <http://mundogloob.globo.com/programas/tem-crianca-na-cozinha/receitas/receita-bolo-de-chocolate.htm>

Nessa questão, mesmo antes de ler as alternativas, a criança deu a resposta correta e, ao questioná-la sobre o porquê daquela resposta, ela disse que viu o bolo de chocolate desenhado, além de estar escrito “bolo de chocolate” também no início da receita, reforçando a nossa ideia de que as imagens auxiliam a criança na compreensão do escrito. Em outras palavras, os textos multissemióticos contribuem para que as crianças desenvolvam habilidades de compreensão leitora.

Outro ponto importante é o de que o conhecimento prévio do gênero textual também é um aspecto essencial na compreensão leitora, como podemos ver, na resposta à questão 1, baseada no texto da Figura 5.

Figura 5 – Texto da questão 1



Fonte: <http://teacher-reginamaciel.blogspot.com.br/2015/05/scola-estadual-adventor-divino-de.html>

QUAL A FINALIDADE DESSE TEXTO?

- A) MOSTRAR QUE LEÕES USAM SHAMPOO
- B) EXPLICAR COMO SE PENTEIA A JUBA DO LEÃO
- C) FAZER A PROPAGANDA DO SHAMPOO
- D) CONVIDAR PARA IR AO ZOOLOGICO

Vejamos o diálogo entre a professora e a aluna, após a leitura do texto.

Profa.: *Qual a finalidade desse texto? Para que serve esse texto?*

Aluna: *Fazer a propaganda do shampoo.*

Profa.: *Por que você acha que é essa resposta?*

Aluna: *Porque tem o shampoo aqui (apontando para a propaganda a foto do shampoo).*

Nessa questão, quando perguntávamos aos alunos sobre o porquê de suas respostas corretas, não sabiam explicitar, certamente porque essa é uma prática com a qual não estavam acostumados. Porém, acreditamos que a familiaridade com o gênero propaganda auxiliou para que compreendessem o texto. O fato de esse gênero articular imagem e texto também auxiliou para que as crianças pudessem identificar a finalidade do texto apresentado na questão.

Na questão 5, podemos observar também a importância do conhecimento prévio do aluno, em relação às características dos personagens em quadrinhos, a familiaridade com o gênero e o auxílio da imagem articulada ao texto verbal.

Figura 6 – Texto da questão 5



CASCÃO, CEBOLINHA E MÔNICA PARARAM DE CANTAR “PARABÉNS” POR QUÊ?

- A) OS PRESENTES ESTAVAM PESADOS
- B) A MAGALI BRIGOU COM ELES
- C) A MAGALI COMEU TODO O BOLO
- D) A MAGALI DESAPARECEU

Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/wp-content/uploads/2013/08/tirinha6.jpg>

A respeito dessa questão, segue um trecho do diálogo entre a professora e um aluno.

Aluno: A Magali comeu todo bolo.

Profa.: Por que você acha que é essa resposta?

Aluno: Porque a Magali é muito comilona e também aqui na foto o bolo não está mais aqui (apontando para o quadrinho) e tem vários pedacinhos, farelos do bolo desenhado.

Vemos na explicação do aluno, como ele considerou o seu conhecimento prévio sobre a personagem Magali, associando às imagens da tirinha. Souza e Serafim (2015), em sua pesquisa sobre a compreensão leitora por crianças de 5 anos, apontam que mesmo ainda não alfabetizadas elas são capazes de compreender textos baseando-se na escuta do texto e na leitura de imagens. Citando Kress e Van Leewen (2001), as autoras defendem que “a leitura não deve limitar-se aos signos verbais, mas antes incluir todos os meios semióticos” (SOUZA; SERAFIM, 2015, p. 33).

Por fim, a questão com 100% de acertos foi a que se refere à habilidade de “Compreender o sentido de palavras ou expressões” (questão 6), na qual todas as crianças, quando questionadas sobre suas respostas, responderam ter relacionado a palavra com as imagens, dizendo que a capa do livro estava cheia de frutas. Um dos alunos conseguiu, além de articular a imagem, identificar que na palavra “Frutolândia” havia a palavra “fruto”, que se associava à fruta.

Figura 7 – Texto da questão 6



Fonte: <http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/obras/colecao-no-reino-da-frutolandia>

NO TÍTULO DO LIVRO, O QUE SIGNIFICA PALAVRA “FRUTOLÂNDIA”?

- A) REINO DAS FRUTAS
- B) REINO DA MELANCIA
- C) REINO DAS CRIANÇAS
- D) REINO DO ABACAXI

O diálogo a seguir evidencia como a aluna chegou à resposta da questão proposta.

Aluna: *reino das frutas.*

Profa.: *Por que você acha que é essa resposta?*

Aluna: *Porque dentro da palavra frutolândia tem a palavra fruta.*

Podemos observar que a aluna buscou informações na palavra escrita, conciliando o que tinha de conhecimento prévio sobre o assunto e apoiando-se nas imagens dos textos.

Em síntese, os resultados da sondagem reforçaram a nossa ideia de que os textos multimodais possibilitam melhor compreensão leitora e de que quando as crianças têm algum conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto, a compreensão torna-se mais fácil. Na leitura desses textos, a criança aciona o que já conhece e não se prende apenas no escrito.

Foi possível observar também que os gêneros de textos com os quais as crianças tinham maior familiaridade, como a propaganda, a história em quadrinhos e a receita culinária, contribuíram para o melhor desempenho dos alunos na compreensão leitora.

Como destaca Dionísio (2008), a respeito dos gêneros multimodais/multissemióticos:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2008, p. 132).

Prova disso é que tanto nessa sondagem, quanto na sondagem do pré-teste, ambas realizadas no mesmo período letivo, com as crianças da mesma faixa etária e em hipóteses de escrita bem próximas, o desempenho dos alunos foi melhor nas questões que apresentavam gênero textual com o qual as crianças tinham mais familiaridade.

No pré-teste, as questões em que os alunos apresentaram maior dificuldade de compreensão continham apenas textos escritos. Esse foi um fator determinante para que incluíssemos textos multissemióticos em todas as questões. Sendo assim, o resultado foi mais satisfatório nessa segunda sondagem aqui apresentada, considerando a experiência que tivemos no pré-teste. De todo modo, ambas sondagens nos forneceram elementos para planejarmos a intervenção em sala de aula, isto é, as atividades de leitura e produção de textos multimodais/multissemióticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, trouxemos uma amostra dos dados de nossa pesquisa que podem evidenciar o quanto os textos que articulam imagem verbal e não verbal auxiliam as crianças em processo de alfabetização na atividade de compreensão leitora. Observamos que as crianças em processo de alfabetização apresentam muito mais facilidade em compreender os textos multissemióticos do que textos puramente escritos. A criança, mesmo sem ainda estar alfabetizada, pode conseguir entender um texto, desde que não seja levada a apenas decifrar o código, mas sim a observar o todo, relacionando as imagens ao escrito, o que potencializa a ativação de seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, mobilizando a habilidade de fazer inferências a partir das pistas oferecidas pelos textos.

Pudemos constatar que é possível trabalhar com a compreensão leitora bem antes de os alunos estarem lendo e escrevendo convencionalmente. Também conseguimos notar que a familiaridade com o gênero é muito importante, quanto mais contato tiver com o gênero textual, mais facilidade o aluno terá em compreendê-lo.

Os textos multissemióticos potencializaram a compreensão leitora, fazendo com que o aluno não ficasse preocupado em apenas decodificar, mas em entender o contexto, em olhar e analisar o texto, suas formas, seus modos de organização, suas cores. Com isso, percebemos que os textos multissemióticos que circulam socialmente são mais propícios para a compreensão leitora por alunos em fase de alfabetização e despertam neles mais interesse.

Ressaltamos, portanto, a necessidade de revisão/ampliação das habilidades de leitura, nos currículos escolares e nas avaliações de larga escala, na medida em que os gêneros multimodais despontam como essenciais para auxiliar as crianças no desenvolvimento da compreensão leitora em processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. de F. R. de; APARÍCIO, A. S. M. Ressignificando o conceito de alfabetização: uma contribuição para o ensino da língua materna na contemporaneidade. *Scripta*, [S.l.], v. 19, n. 36, p. 75-104, jan. 2016.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M. *et al.* (org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- GATTI, B. A. A pesquisa em Mestrados Profissionais. FOMPE – FÓRUM DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO, 1., 2014. *Anais [...]* Salvador: UNEB, 2014.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- MORTATTI, M. R. L. História de métodos de Alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. 2006. *Anais [...]*. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004.
- ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros do discurso na escola. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, dez. 2008.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de *web2*. *The specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, jan./jul. 2017.
- SOUZA, H. D. S. C. de; SERAFIM, M. de S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede as das palavras. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON

Shirlei Nadaluti Monteiro
Laurinda Ramalho de Almeida

INTRODUÇÃO

A implementação da Lei Federal nº 11.274 em 2006 (BRASIL, 2006), que determinou a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, trouxe inquietações e dúvidas para todos os profissionais da Educação que lidavam diretamente com crianças nessa faixa etária. Desde então, o interesse por esse tema ganhou espaço entre os pesquisadores que se preocupam com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa realizada entre 2017 e 2018 (MONTEIRO, 2018) que teve como objetivo geral investigar as concepções dos professores sobre essa criança de seis anos, e como objetivos específicos identificar quais ações pedagógicas são realizadas a partir dessas concepções, bem como verificar se as professoras que lidam diretamente com essa criança levam em consideração as características dessa faixa etária.

Para a discussão, apresentamos duas categorias de análise, na perspectiva da teoria de desenvolvimento walloniana: a criança de seis anos e suas características, bem como o brincar e sua importância, por entendermos que essas categorias apontam para

aspectos que interferem diretamente na prática do professor, que atua no Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para dar sustentação teórica, este trabalho utiliza a teoria psicogenética do médico, psicólogo, pesquisador e educador francês Henri Wallon (1879-1962), que compreende o homem de forma completa e contextualizada em seu meio social e físico. Não se perdeu de vista a afirmação de Zazzo (1971) de que Wallon não pode ser considerado simplesmente um psicólogo da criança, pois seu projeto é o de uma ciência do homem. Foram utilizados textos do próprio autor, Wallon (1975, 2007, 2008) e textos de seus estudiosos como Mahoney (2016), Mahoney e Almeida (2005, 2011, 2012), Almeida (2010, 2012, 2015), Dantas (1992), Tran-Thong (1987) e Zazzo (1971).

O foco principal da teoria walloniana é a integração: entre os fatores orgânicos e o meio físico e social, com a preponderância do social e a integração entre os conjuntos funcionais – o conhecimento, a afetividade e o ato motor. A pessoa é considerada o quarto conjunto funcional, resultante da integração dos outros três; é o todo diante do qual cada um dos outros conjuntos deve ser visto.

Entendendo-se que “meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro de circunstâncias em que se desenvolvem existências individuais” (WALLON, 1975, p. 165-166), e que os meios sociais são engendrados pela cultura, pela sociedade e pelos recursos de cada momento histórico, não se pode deixar de considerar que, no entanto, há características orgânicas que levaram Wallon a postular estágios ou períodos do desenvolvimento humano. Fundamentadas na teoria, Mahoney e Almeida (2005) apresentam esses estágios:

1 – Impulsivo-emocional, que vai do nascimento até o primeiro ano de vida. Nesse primeiro estágio há a predominância dos conjuntos

motor e afetivo. As energias da criança estão voltadas para a exploração do próprio corpo. A criança expressa sua afetividade por meio de movimentos descoordenados. O recurso de aprendizagem nessa fase é fusão com o Outro, exigindo respostas corporais e contatos epidérmicos. Por intermédio do Outro participa intensamente do ambiente (meio) passando de percepções e sensações nebulosas para um processo de diferenciação.

2 – Sensório-motor e projetivo, que vai do primeiro ano de vida até os três anos. No segundo estágio, a preponderância é do conjunto cognitivo. Sua atenção é voltada para o conhecimento do mundo exterior. A criança já dispõe da fala e da marcha, num intenso contato com os objetos e a exploração sistemática do real, pegando, montando, nomeando e indagando sobre as coisas. O ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele. Tem início a imitação e o simulacro, prenúncios da representação.

3 – Personalismo, que vai dos três até os seis anos. É o estágio da predominância afetiva. Há um outro tipo de diferenciação entre a criança e o Outro, descobrindo-se diferente das outras crianças e do adulto. A criança aprende em oposição ao Outro, com recusas e reivindicações. A imitação se faz latente, reagindo indiscriminadamente aos estímulos exteriores. O ciúme e a paixão aparecem nesse estágio.

4 – Categorical, que vai dos seis aos onze anos. Novamente o conjunto cognitivo prevalece. A disciplina mental de concentração e atenção se acentuam. No plano motor os gestos ficam mais precisos, elaborados mentalmente com precisão de etapas e conseqüências. O pensamento categorial, já desenvolvido, permite classificar fatos e objetos, dando explicações e definições.

5 – Puberdade e Adolescência. São as crianças acima de onze anos. Há um retorno para o conjunto afetivo. Essa é a última e

movimentada etapa que separa a criança do adulto. Há nesse momento o fortalecimento do pensamento categorial. A consciência de si aflora. O esquema corporal se altera e há uma ambivalência de sentimentos e questionamento de valores. A oposição se faz presente não necessariamente ao Outro, mas às suas ideias.

6 – Adulto. Há então um equilíbrio entre os conjuntos afetivo e cognitivo. Os valores se definem e organizam os comportamentos. A responsabilidade se firma pelas consequências de seus valores e atos.

Adverte Wallon que no estágio Categorial uma nova estrutura mental se organiza e o estágio é marcado por duas etapas: a primeira que vai até por volta dos nove anos, correspondendo ao pensamento chamado pré-categorial e a segunda, entre nove e onze anos, já no pensamento propriamente categorial, que junto com o pré-categorial, caracteriza a inteligência discursiva.

Inserida nessa primeira etapa do estágio Categorial, a criança (que está no 1º ano do Ensino Fundamental) precisa de liberdade para, por meio da brincadeira, da imitação e do simulacro, interpretar e reinterpretar o mundo ao seu redor e se aproximar de novos signos; esses, por sua vez, vão lhe permitir ampliar conhecimentos e aprendizagens.

Para que essas ampliações ocorram, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, adquirindo e produzindo cultura, especialmente quando interage com seus pares, na escola. Sobre isso, Almeida e Mahoney (2011, p. 117) ressaltam:

[...] se a escola não oferecer recursos para que as crianças e jovens, nas diferentes etapas de desenvolvimento, executem e exercitem as ações que sua evolução funcional já permite, estará tolhendo seu desenvolvimento. Com a idade, variam as relações da criança com seu meio, e a escola precisa estar atenta para isso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por concordarmos com Almeida e Mahoney e Almeida (2011) que uma das funções do professor é observar os processos e intervir, apoiando e dando ao aluno suporte para desenvolver suas possibilidades, entendemos que é o professor o adulto presente no ambiente escolar capaz de acompanhar e proporcionar condições para que o aluno possa desenvolver-se integralmente; por isso tomamos a decisão de entrevistá-los.

Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da rede pública da cidade de São Paulo (EMEF), localizada na zona Leste. Nomes fictícios foram dados às participantes: Maria, Angélica, Sara e Júlia, para preservar as suas identidades.

Quadros e sínteses foram criados para a análise das respostas, à luz da teoria walloniana. Da análise surgiram categorias e neste capítulo foram eleitas duas delas para discussão:

1. Concepção de criança e seu desenvolvimento: tentando capturar nos relatos das entrevistadas o que pensam e sabem sobre as características e o desenvolvimento da criança de seis anos e aspectos da teoria de Wallon, que ajudem nessa compreensão.
2. Concepção de brincar: entrelaçando os depoimentos das professoras com os conceitos wallonianos de ato motor, imitação e simulacro, espaço e movimento e movimento e aprendizagem, tão importantes para o desenvolvimento global da criança de seis anos.

O DIÁLOGO DA TEORIA DE WALLON COM OS DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS

1. Concepção de criança e seu desenvolvimento:

Nas entrevistas, ao serem indagadas sobre quem são essas crianças de seis anos e como elas chegaram à escola no início do ano, as quatro professoras disseram que são alegres, barulhentas, carinhosas, briguentas, curiosas, espertas, falantes e que gostam de brincar o tempo todo. As professoras apontaram também a imaturidade como característica dos seis anos ao chegarem no Ensino Fundamental:

Logo no início (eles) estão vindo imaturos... Estão acostumados a trabalhar em conjunto, e aí têm que ficar numa mesa sozinhos. Eles precisam ser independentes [...] (Maria).

Elas chegam como são na EMEI¹, elas pensam que é só para brincar, no lúdico (Angélica).

Para essas professoras, a imaturidade não é uma regra para a criança apresentar dificuldade no avanço da aprendizagem, nem apresentar um comportamento indisciplinado. Porém, citaram a falta de interesse como motivo para essa *indisciplina* acontecer, afirmando que aquelas que têm maior dificuldade em aprender podem, muitas vezes, apresentar esse comportamento. Assim afirmaram:

Quando a criança perde o interesse e não quer aprender, aí ela se torna indisciplinada (Maria).

Tive casos de crianças que mesmo com materiais pedagógicos diferenciados não avançaram. Mas não eram indisciplinadas. Acho que tem criança que é indisciplinada e não aprende, mas não é uma regra (Angélica).

Concordando com ambas, Júlia e Sara relataram:

1 Escola Municipal de Educação Infantil.

A maioria das crianças indisciplinadas tem maior dificuldade em aprender, mas não é uma regra. Tenho crianças que não aprendem e são muito quietas e tímidas (Júlia).

As crianças que não avançam e são indisciplinadas não conseguem seguir ordens, até mesmo no momento do brincar. Acho que elas fazem isso para que os amigos não percebam que ela não acompanha... (Sara).

Pode acontecer o contrário, a criança muito quieta não consegue aprender e tem o aluno indisciplinado que aprende (Sara).

No entanto, nenhuma das entrevistadas discutiu o porquê do não avançar ou do perder o interesse.

Quando questionadas sobre indisciplina, todas a definiram como: xingar o professor, os colegas, quebrar coisas pertencentes à escola, bater no amigo, puxar o cabelo. Disseram ser o não cumprimento das normas estabelecidas para o ambiente escolar.

As professoras Sara, Angélica e Maria compreendem que conversar durante a aula, se movimentar, não é indisciplina e sim uma característica da criança de seis anos. Sobre isso, declararam:

Não é aquela criança que conversa muito, que corre na sala, porque conversar na classe é algo normal para a criança de seis anos. Agora indisciplina é xingar o professor, os colegas, a mãe dos outros, funcionários, quebrar as coisas da escola, isso sim é indisciplina (Angélica).

[...] mas entendo que tem momentos que (as crianças) podem se movimentar (na classe), falar, brincar, conversar com o colega e tem momentos que tem que se concentrar, é normal [...] (Sara).

Tem muito aluno que gosta de ficar andando, então esses ficam sentados mais para trás, porque aí podem se levantar, andar e não atrapalhar a classe (Maria).

As professoras entrevistadas entendem que o movimento aparece na criança como uma necessidade e se expressa nas brincadeiras que, na sua maioria, têm como principal característica o ato de correr. Correr faz parte do brincar, e a criança é bastante afetada pelas brincadeiras. As operações mentais de nomear, agrupar e comparar estão em desenvolvimento e o brincar corrobora para esse desenvolvimento, ou seja, movimento, afetividade e conhecimento estão imbricados.

É importante lembrar que em todo processo de desenvolvimento há uma alternada predominância entre emoção e atividade intelectual – quando uma prevalece, a outra fica obscurecida (ALMEIDA, 2015). No período Categorial, o predomínio é cognitivo, há uma volta à exploração do mundo físico, como ocorreu no período Sensório-Motor e Projetivo, por isso a importância de se ter na escola um meio rico em possibilidades de ação e de movimento para que a criança possa utilizar suas energias para a aprendizagem. Porém, é importante ao professor lembrar que:

Aos seis anos, a criança ainda tem muito do pensamento sincrético e encontra obstáculos para responder às questões que lhe são impostas. Não é que ela não queira responder o que lhe é perguntado ou queira responder outra coisa. Ela não pode fazê-lo. É grande o embaraço da criança para ajustar, entre si, os fragmentos do pensamento que vêm de diferentes fontes de informações: das situações cotidianas, que vivenciou, das noções captadas das pessoas que a cercam, das ideias inspiradas pelas fórmulas verbais que ouve e é induzida a empregar (ALMEIDA, 2015, p. 92).

Não considerar que na etapa pré-categorial (entre os seis e oito a nove anos) a criança ainda tem o pensamento preponderantemente sincrético, pode levá-la a sentir-se incapaz e desvalorizada, e perder o interesse pelas questões escolares.

A maior parte do trabalho diário desenvolvido no 1º ano, está concentrado na sala de aula com as crianças sentadas em carteiras, realizando atividades escritas individualmente. Diante disso, o intervalo de 20 minutos se torna em momento precioso para as crianças, pois podem se movimentar livremente, correndo, falando, cantando e brincando sem a interferência de um adulto dirigindo suas ações.

Para o professor, que lida diretamente com a criança de seis anos egressa da Educação Infantil, compreender essas características é importante para gerir o tempo e os conflitos que ocorrem em sala de aula, e assim, proporcionar um cotidiano agradável e dinâmico, causando, então, menos angústia para lidar com as situações comuns do dia a dia e mais conforto para os alunos.

2. Concepção de brincar:

Sobre o brincar, as quatro professoras o definiram como algo bom para as crianças, um momento de alegria e distração. Revelaram que as crianças verbalizam a alegria do brincar quando ele é proposto.

A professora Angélica citou a importância dada ao brincar em sua rotina de trabalho:

Acho fundamental no 1º ano brincar. Não é porque a criança não pertence mais à EMEI, que agora ela não pode mais brincar.

Mesmo com todo o conteúdo gigante que eu tenho e a responsabilidade de alfabetizar essas crianças, eu todos os dias brinco com elas.

Quando eu falo, hoje vamos brincar com os brinquedos, as crianças dizem: Você é a melhor professora do mundo! Eles adoram. Eles valorizam essa alegria, dizendo eu te amo. E a gente vê a necessidade da criança explorar esse meio, e não só ficar sentada numa cadeira. Se vê

que a criança tem a necessidade de gastar essa energia diariamente, eles pedem para se movimentar [...].

Muito embora nos discursos das quatro professoras as palavras *brincar*, *lúdico*, *brincadeira* apareçam inúmeras vezes, o brincar a que se referiram está relacionado, quase sempre, a jogos dirigidos com regras e de tabuleiro, com o objetivo de aprendizagem de conteúdos. Essa intenção foi claramente apontada em suas falas:

O lúdico é uma brincadeira com intenção. Tem que ter uma intenção, não é brincar por brincar... (Maria).

Uso muito jogos de alfabetização e de Matemática. Gosto de quebra-cabeças e jogos da memória. Planejo rodas cantadas e pular corda que ajudam na alfabetização (Angélica).

Após o recreio acontece as atividades pedagógicas de escrita, nos livros, no caderno... como caça-palavras e joguinhos de alfabetização (Júlia).

No Ensino Fundamental é preciso ensinar a ler e escrever, os numerais, por isso é preciso modificar essa brincadeira. A intenção da brincadeira é o aprender, tem o conteúdo (Sara).

Os jogos pedagógicos aparecem como estratégias de aprendizagem, porém, elas admitiram que a proposta do brincar livremente acontece, na maioria das vezes, uma vez por semana:

Tem também o a brincadeira livre, na qual elas se organizam em grupos e brincam à vontade. Cada um brinca à sua maneira: elas trazem brinquedos, usam os brinquedos da escola, os jogos. Elas são livres para escolher o tipo de brinquedo que elas querem, e brincam com quem elas escolhem. Isso ocorre uma vez por semana (Sara).

Mas tem momentos das brincadeiras livres, por exemplo, na sexta-feira eles trazem brinquedos de casa e eles mesmos se organizam e brincam em grupos, livremente e as regras eles mesmos estabelecem enquanto brincam (Angélica).

As professoras revelaram o seu entendimento sobre a importância do brincar, entretanto, enfatizaram em suas falas que é preciso vencer os conteúdos de alfabetização, por isso o brincar livremente acontece apenas uma vez por semana. A professora Angélica admitiu brincar diariamente, porém, quase sempre a brincadeira é dirigida.

Na teoria walloniana, por meio do movimento, o ato motor se inscreve no momento presente, mas pode pertencer a dois planos diferentes.

Por meio dele [movimento] o ato motor se insere no instante presente. Mas ora pode pertencer apenas ao ambiente concreto dadas suas condições e seus fins: é o ato motor propriamente dito; ora pode tender a fins atualmente irrealizáveis ou pressupor meios que não dependem nem das circunstâncias cruas nem das capacidades motoras do sujeito: de imediatamente eficiente, o movimento se torna então técnico ou simbólico e se refere ao plano da representação e do conhecimento (WALLON, 2007, p. 127).

Desse modo, a passagem entre o ato motor e a representação é possibilitada pela imitação, que se inicia por volta de um ano e meio, e no processo de desenvolvimento vai se transformando.

Assim, a partir dos seis anos a imitação se torna racional e refletida. Os interesses diferidos substituem-se gradualmente aos interesses imediatos. A criança imita para conquistar a afeição, para obter uma recompensa ou um gesto de afeição (WALLON, 2008, p. 145).

Entre a imitação e a representação pode introduzir-se o simulacro:

O simulacro, com efeito, já não é mais o próprio objeto. Ele é o substituto do objeto, substituto ora mais semelhante, ora mais estilizado, de intenção ora mais prática, ora mais lúdica ou estética. Mas ainda se liga ao objeto de maneira bem concreta através da ação que torna como que concreto o objeto para o qual ele tende. [...] Na evolução mental da criança ele ocupa também um lugar importante junto com tantos jogos que se inspiraram unicamente nele (WALLON, 2008, p. 177-178).

As constantes imitações e simulacros acontecem na brincadeira. Para o referido autor, brincar é um meio de se desligar das atividades exógenas.

Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis, ou seja, ocupam lugar mais eminente nas condutas de adaptação ao meio físico ou ao meio social. A desintegração passageira pressupõe a integração habitual (WALLON, 2007, p. 59).

Aos seis anos, apesar de haver diferenças individuais, a criança apresenta uma autodisciplina mental ainda em construção: não consegue manter sua atenção na atividade proposta e volta-se para outras atividades, nesse caso para brincadeiras ficcionais.

Com a ficção introduz-se na vida mental o uso de simulacros, que são a transição necessária entre o índice, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais. Ajudando a criança a transpor esse limiar, a brincadeira cumpre um papel importante em sua evolução psíquica (WALLON, 2007, p. 63-64).

A criança diverte-se imaginando e criando situações, por isso os brinquedos que mais lhe agradam não são os realistas, que limitam a sua fantasia, e sim, aqueles sobre os quais podem criar livremente. Quanto menos se parecem com o objeto real, mais livre se sente a criança para fantasiar.

Wallon argumenta que o brincar se confunde com a própria atividade infantil, enquanto essa permanecer espontânea e não dirigida pelos objetos das disciplinas educativas. Dessa maneira, a imitação, que se desenvolve no plano motor, contém em si o gérmen da representação, que opera no plano das imagens e dos símbolos, e à medida que a representação nos simulacros vai evoluindo, necessita cada vez menos do movimento; “a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental” (DANTAS, 1992, p. 38).

Entretanto, sobre o brincar livremente, discutido por Wallon, como possibilidade capaz de oferecer um campo fértil para que os simulacros e as imitações possam acontecer no ambiente escolar, colaborando com o desenvolvimento integral da criança, as afirmações das professoras entrevistadas indicaram que poucas oportunidades são oferecidas às crianças para vivenciá-lo, mesmo sabendo que essa é uma necessidade da faixa etária. Elas compreendem a importância do simulacro e da imitação (embora não os reconheçam como conceitos teóricos), que ocorrem quando a criança brinca e que é uma característica da criança de seis anos. As falas das professoras permitiram essa constatação:

Essas brincadeiras livres ensinam a se socializar, a ter vivências, representando heróis, mamãe e papai e isso é importante para a criança de seis anos (Angélica).

As crianças brincam em qualquer lugar. É só ficar ociosa que o lápis vira “arminha”, borracha vira carrinho. Eles estão o tempo todo trabalhando com o imaginário (Sara).

Quando estão brincando livremente. Eles gostam de representar o dia a dia. A profissão do pai, brincam de escolinha, imitam pai e mãe, enfim as suas vivências são representadas nestas brincadeiras. Eles colocam para fora seus desejos e seus anseios (Sara).

No entanto, como já referido, poucas oportunidades são oferecidas à criança para o brincar livremente. Quando indagadas se o brincar do 1º ano é diferente do brincar da Educação Infantil, três delas, prontamente, disseram sim. Sara justificou-se:

É diferente, até pela fase (referindo-se ao Ensino Fundamental). No 1º ano tem a alfabetização. Procuo agregar a brincadeira com a aprendizagem. Na Educação Infantil as atividades são voltadas para o movimento, a coordenação motora, as atividades são feitas em grupos. No Ensino Fundamental, é preciso ensinar a ler e escrever as letras e os numerais, por isso é preciso modificar essa brincadeira. A intenção da brincadeira é o aprender, tem o conteúdo. Na Educação Infantil a intenção é outra.

Porém, a professora Angélica mostrou-se contrária a essa ideia:

Eu acredito que não pode ser diferente, a criança tem que brincar, aqui ou na Educação Infantil. Correr, brincar de faz de conta, de mamãe e filhinha, de posto de saúde para estabelecer relações com o outro. Por que a criança de seis anos que brinca assim em casa, não pode ter esse momento aqui? A gente faz um corte. Saiu da EMEI, virou um miniadulto. Não é a minha prática [...] Eles são crianças e nós temos que enxergar essa criança aqui na EMEF.

O olhar da professora Sara sobre o brincar tem a ótica do Ensino Fundamental, amparada na proposta de apropriação do sistema de escrita e da leitura como meta principal estabelecida para o ciclo de alfabetização e conseqüentemente também para

o 1º ano, conforme o Projeto Político e Pedagógico que norteia o trabalho pedagógico da escola.

Em contrapartida, temos a visão da professora Angélica, que tem o olhar sob a ótica da criança, que não se modifica porque mudou de prédio para estudar, ou seja, deixou a classe da Educação Infantil que fica na escola ao lado, para estudar na classe do Ensino Fundamental. Ela ainda é uma criança de seis anos de idade, com características e necessidades específicas.

Quanto ao ambiente usado para o brincar, citaram o parque, as áreas externas e a sala de aula, para poder observar melhor as crianças. Todas relataram também a falta de espaços ou lugares adequados na escola para essas brincadeiras acontecerem:

É preciso ter mais espaço para este brincar. O parque é importante para a questão motora, mas o nosso não é muito seguro (Júlia).

Esse brincar, essa movimentação, pode acontecer em qualquer lugar da escola. Eu gosto de variar, sair da classe, quando dá, às vezes, por não ter outro lugar para acontecer, acontece na sala de aula (Sara).

[falta] Espaço adequado. Os lugares são sempre ocupados por outros quando vou usá-los. Precisamos sempre dividir espaço com as outras classes. Isso é ruim, fica muito restrito (Maria).

As entrevistadas valorizam o brincar, porém Júlia afirma que brincar é bom para a questão motora, sem compreender que também o é para o desenvolvimento das questões cognitivas.

A escola na qual atuam as entrevistadas, apresenta espaços externos pouco utilizados para a prática do brincar livremente, como um gramado com árvores, ou pátios externos descobertos. A professora Angélica, em seu relato, mesmo afirmando que há poucos lugares amplos para acontecer, ou que muitas vezes estão

ocupados por outras classes, reorganiza a própria sala de aula, quando necessário, explicitando a importância que dá ao brincar livremente, explorando os espaços existentes na escola:

Ela (a criança) precisa brincar, mais que ser alfabetizada, não é só usar caderno, caderno, caderno. Eu vivo no "espaço verde", tiro os sapatos das crianças, deixo correrem, se movimentarem, faço piquenique. A gente busca alternativas de espaço para o brincar acontecer. Quando não consigo um, trabalho com jogos de tabuleiro.

Quando quero fazer uma brincadeira e usar a sala de aula, é preciso espalhar as mesas, pois elas estão enfileiradas, para deixar um espaço no meio, e a brincadeira poder acontecer.

Assim como a professora Angélica, a professora Maria também afirmou brincar diariamente. Apontou saber da necessidade do trabalho das múltiplas linguagens para o desenvolvimento integral da criança, embora, na prática, essas ações não aconteçam com a frequência necessária para esse desenvolvimento:

A última parte da aula, deixo para jogos e brincadeiras. Se precisa de espaço maior volto no pátio ou no parque. Quando não, afasto as carteiras e brinco na sala.

É importante trazer o lúdico para a sala de aula, o teatro, a musicalidade. Eles são capazes de fazer, são pequenos, mas conseguem.

A teoria walloniana evidencia que por meio da imitação se realiza a passagem da inteligência das situações para a inteligência discursiva. Porém, é preciso um fundo comum entre elas, que possibilite e explique essa passagem. Esse fundo comum é o espaço.

Wallon distingue o espaço motor do espaço mental, aos quais correspondem respectivamente a inteligência das situações e a inteligência discursiva. Diferenciam-se pela sua natureza, o seu plano e o seu modo de elaboração, mas possuem como condição comum o espaço real. [...] Tanto o acto como a representação se manifestam, portanto, no universo espacial, no qual tanto um como outro têm por função analisar e elaborar estruturas práticas ou intelectuais (TRAN-THONG, 1987, p. 203).

O espaço motor está relacionado ao corpo, que no bebê combina movimento e sensação e vai tomando conhecimento de seu corpo e do espaço que o cerca de forma gradativa ao longo do desenvolvimento infantil. A passagem da atividade propriamente motora para a atividade mental parece acontecer no momento em que a noção de espaço deixa de se confundir com o espaço do movimento e do corpo, passando a referir-se às relações exteriores e independentes da pessoa. É a conquista do espaço objetivo, isto é, “o espaço onde o sujeito pode contrapor a si mesmo, o mundo exterior, e que ele pode transformar em ponto de partida para seu conhecimento das coisas” (WALLON, 2008, p. 201).

Ainda de acordo com Wallon, para a criança é preciso viver dinamicamente o espaço físico para poder utilizá-lo geograficamente, e só depois saber sublimá-lo em esboços mais ou menos abstratos para os diferentes sistemas de referência. Ou seja, o espaço mental que permite operar com representações, procede da vivência do espaço físico.

É do espaço que depende a realização de uma ordem qualquer, inclusive na linguagem: ordem das sílabas na palavra, ordem das palavras na frase. Na categorização, ao separar uma coisa de outra, seja concretamente ou mentalmente, também é preciso distribuí-las por lugares diferentes, em configurações que façam sentido (WALLON, 1975).

[...] o nosso poder de distribuir distintamente as coisas no espaço está implicado sempre que temos de realizar em termos sucessivos um pensamento, uma intenção, uma intuição. Para ordenar uma narrativa ou uma demonstração, é-nos preciso, quer no papel quer mentalmente, estabelecer entre as suas diferentes partes, relações no espaço que se exprimem, muitas vezes sob a forma de um plano ou de quadro (WALLON, 1975, p. 342).

Por isso, segundo Mahoney (2016, p. 24):

As condições organizadas pela escola em sua dimensão espacial, também precisam ser avaliadas, considerando as necessidades de cada estágio. É condição propícia à aprendizagem a criança ter espaço suficiente que permita liberdade de movimentação de forma confortável. É preciso não esquecer que o tempo e o espaço da criança são diferentes daqueles do adolescente e do adulto, e a escola pede um equacionamento deles.

De acordo com a teoria walloniana, permitir que o movimento ocorra, através da brincadeira, em diferentes espaços, oportunizará ao aluno desenvolver as representações mentais tão necessárias para as aprendizagens, e em especial, a do processo de alfabetização.

Sobre isso, as professoras parecem ter consciência da estreita ligação entre o aspecto motor e a aprendizagem, A professora Maria ratificou essa ideia quando revelou que:

Aqui na escola as brincadeiras de correr, andar, pular precisam ser trabalhadas, para favorecer (a aprendizagem) da escrita, a atenção, a lateralidade e a coordenação motora fina.

Estou planejando brincadeiras que melhorariam esse

aspecto, o motor, e isso refletirá no aprendizado (alfabetização).

Brinco muito de amarelinha e ensino a pular corda, porque eles ainda não sabem, estão vindo (da Educação Infantil) sem coordenação motora para ajudar no equilíbrio, na contagem, na atenção e na concentração.

Ainda que conscientes da estreita relação que há entre o aspecto motor e o conhecimento, as professoras não têm essa prática em seu cotidiano. Priorizam as atividades cognitivas em detrimento das atividades que proporcionam a movimentação e o brincar, deixando o movimento corporal quase sempre a cargo do professor de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas de nossas entrevistadas revelaram quão importante é perceber que com a antecipação e ampliação do Ensino Fundamental, se faz necessário intensificar o diálogo entre as duas etapas de ensino implicados nessas mudanças: A Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Um diálogo no sentido dessas instituições imprimirem no trabalho que desenvolvem com a criança continuidade e não ruptura, até porque o desenvolvimento infantil se dá num *continuum* e não se interrompe na passagem de uma etapa para a outra.

Um diálogo, no qual as duas etapas resguardem, independentemente de suas diferenças estruturais pedagógica-administrativas, características de um trabalho pedagógico voltado às necessidades da criança, atendidas mais de perto pelos professores. Diante disso, para que o professor que atua no 1º ano possa realizar ações que realmente sejam instrumento para o pleno desenvolvimento da criança, ele deve entender que afetividade e ato motor são constituintes da pessoa criança, imbricadas com o conhecimento.

Além disso, deve propor atividades que sejam do gosto e do interesse da criança, pois, dará a ela uma maior oportunidade para que a aprendizagem ocorra, uma vez que:

A aprendizagem ocorre se está adequada aos interesses do aluno, e todo interesse nasce de uma necessidade. O professor identificará as necessidades de seus alunos, criando condições para satisfazê-las. [...] Entra aí o seu papel de organizador do ambiente, transformando um frio ambiente físico em um ambiente acolhedor, cheio de atrativos, que desperte o interesse da criança e proporcione atividades significativas, demonstrando que o professor está percebendo as necessidades de seus alunos naquele momento (ALMEIDA, 2012, p. 84).

As falas das professoras evidenciaram a necessidade de formação que lhes permita conhecer a lógica da Educação Infantil para, na medida do possível, enxergar a criança de seis anos no aluno que frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental, exercendo o papel de mediador de aprendizagens, proporcionando oportunidades para que a criança se desenvolva integralmente, isto é, nas dimensões motora, afetiva e cognitiva.

Enquanto o professor considerar o movimento um empecilho ao trabalho realizado no 1º ano, tentando imobilizar a criança, estará exigindo dela algo que não depende de sua vontade, bem como estará impedindo que ela se expresse e vivencie o espaço e, conseqüentemente, perturbando o desenvolvimento da função simbólica. Exigências de imobilidade e atenção por longos períodos de tempo podem surtir efeito contrário: impulsividade motora e dispersão.

Planejar atividades que priorizem o brincar livremente, e que envolvam movimento, atividades que exijam atenção com duração mais curta, intercaladas com aquelas que impliquem maior movimentação, é responsabilidade do professor. Desse modo, estará respeitando os limites e as características da criança de seis

anos e, ao integrar o movimento e a brincadeira ao processo de aprendizagem estará, também, facilitando a sua própria tarefa de gerir a classe.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Cognição, corpo e afeto. **Revista Educação – História da Pedagogia: Henri Wallon**. São Paulo: Editora Segmento, n. 3, out. 2010.
- ALMEIDA, L. R. Wallon e a educação. *In*: ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (org.). **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. 11. ed., São Paulo: Ed. Loyola, 2012.
- ALMEIDA, L. R. Contribuições de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 3.ed., São Paulo: Ed. Loyola, 2015.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. A Psicogenética walloniana e sua contribuição para a educação. *In*: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. (org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Brasília. 2006.
- DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. *In*: DE LA TAILLE, Y. de *et al.* **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, p. 35-44. 1992.
- MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **Henri Wallon – Psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MONTEIRO, S.N. **Concepções de Professores sobre crianças de seis anos no ensino fundamental**: Contribuições de Henri Wallon. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.
- TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estádios de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. v. 1. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

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

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZAZZO, R. Las etapas de la personalidad en el niño. *In*: WALLON, H; PIAGET, J. *et al.* **Los estadios em la psicologia del niño**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1971.

A CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA PELA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Priscila Barbosa Arantes
Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

“Lembro de certa vez ter ouvido um conto que falava de uma índia da tribo Xingu que estava à beira de um rio fazendo vasos de barro. A cada vaso que terminava, seu filho pequeno que estava com ela pegava o vaso e o estilhaçava no chão. Isso aconteceu seguidamente, até que uma observadora perguntou porque a mãe não fazia nada a respeito. E ela respondeu: ‘se ele precisa quebrar os vasos, eu preciso continuar a fazê-los’”. (O fazer psicológico, Aline Marques da Silva no blog Gestaltizando).

INTRODUÇÃO

A Sociologia da Infância conquista, a partir da década de noventa, seu espaço acadêmico, porém ainda pouco valoriza a criança como sujeito, principalmente na perspectiva da pesquisa. Na verdade é um campo relativamente novo, que teve seu início aqui no Brasil com Florestan Fernandes¹ nos anos quarenta e esteve adormecido por várias décadas. Entretanto, há um sociólogo da infância que colabora, inclusive com projetos de pesquisa no Brasil sobre infância, sociologia e metodologia de pesquisa sobre

1 Florestan Fernandes (São Paulo, 22 de julho de 1920 – São Paulo, 10 de agosto de 1995), foi um sociólogo e político brasileiro. Foi deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), tendo participado da Assembleia Nacional Constituinte. Recebeu o Prêmio Jabuti em 1964 pelo livro *Corpo e alma do Brasil*, e foi agraciado postumamente em 1996 com o Prêmio Anísio Teixeira.

e com crianças: William Corsaro². Corsaro parte de seu interesse nas linguagens infantis, sob uma perspectiva sociológica que não subestima as ações das crianças e ainda valoriza a contribuição, criação e participação das mesmas em suas culturas de pares, enquanto evita a perspectiva “adultocêntrica” do termo socialização, ao qual redefine como “reprodução interpretativa”.

O problema é o termo socialização propriamente dito. Ele tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável. Qualquer pessoa que ouça a palavra imediatamente pensa em formação e preparação da criança para o futuro (THORNE, 1993, p. 3-6; ver também JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 22-26). Em vez disso, proponho a noção de reprodução interpretativa. O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade (CORSARO, 2011, p. 31).

Corsaro ainda enfatiza que a Sociologia da Infância recebe menos atenção que a dos adultos, embora este quadro tenha sido melhorado com a ocupação das mulheres nos cenários atuais. Outra observação relevante é que a Sociologia da Infância, ao contrário das teorias tradicionais, vê a criança como produtora de cultura e não como consumidora da cultura adulta, além de abolir a visão linear do processo de desenvolvimento e encarar a integração das crianças como reprodutiva.

O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 1992; JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

2 William Arnold Corsaro é formado em Sociologia pela Indiana University, Bloomington (1970) e concluiu Doutorado em Sociologia pela University of North Carolina, Chapel Hill (1974). Atualmente é professor titular do Departamento de Sociologia da Indiana University, Blommington, onde ocupa a cátedra Professor Robert H. Shaffer. Dentre seus interesses de pesquisa, destacam-se a Sociologia da Infância, Etnografia e Sociologia da Educação.

Ainda sobre a concepção linear de desenvolvimento, vale lembrar que Corsaro se utiliza da metáfora da “teia global”, com os campos que compõem as diversas instituições sociais (familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas) às quais as crianças pertencem e produzem cultura concomitantemente, tecendo suas teias. No centro da teia está a família de origem, que permite o ingresso da criança na cultura e sua produção e participação nas instituições ramificadas do eixo. A partir da família de origem, a criança ingressa na produção de cultura de pares. As culturas de pares, segundo Corsaro, não são estruturas preexistentes, são produções inovadoras e criativas e as teias são tecidas coletivamente conforme as instituições nas quais as crianças ingressam e passam a constituir (CORSARO, 2011, p. 39). Dessa maneira, não são fases e nem episódios isolados, mas sim vivências somadas, que variam entre culturas e períodos históricos, fazendo com que a infância, como forma estrutural, tenha um lugar permanente na sociedade.

As crianças querem compartilhar suas dimensões lúdicas com os adultos e entre si, porque isso as constitui. E uma forma de consolidar essas dimensões de criação e apropriação de artefatos e rituais do coletivo infantil é a etnografia com crianças. A etnografia, como metodologia de pesquisa, estuda culturas produzidas e compartilhadas no presente, através de três recursos centrais: “ser sustentada e engajada; microscópica e holística; e flexível e autocorretiva” (GASKINS; MILLER; CORSARO, 1992). Através desses recursos é percebido que as interações e culturas da infância são obtidas em detalhes, minúcias e, neste momento, vale ressaltar que o termo “holística” se refere à compreensão integral do ser. Também vale ressaltar que a flexibilidade e a autocorreção expandem a possibilidade da pesquisa e seus dados poderem ser refletidos e revisitados. É um olhar diferenciado para a infância, audacioso, reinventivo, que quebra barreiras adultocêntricas e propõe uma relação horizontal que vai além de adultos e crianças: uma relação entre seres humanos que partilham e comungam o mesmo espaço cotidianamente. Como

diz Corsaro, “a previsibilidade extrema das rotinas fornece um quadro para a produção, exibição e interpretação de conhecimento, de valores e de crenças culturais” (CORSARO, 2011, p. 36).

DESENVOLVIMENTO

Uma das metodologias que compreende a criança como ator social nas relações sociais delineadas pelo meio cultural é a abordagem etnográfica. É um método de investigação sobre a cultura infantil, de observação participante. Segundo Carvalho e Müller (2009 *apud* CORSARO, 2011):

A etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo. Entre as principais vantagens da etnografia, estão: 1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para análise apurada ou repetida. A etnografia envolve diversas estratégias ou procedimentos de pesquisa, incluindo: Entrada no campo e aceitação no grupo social; Coleta e escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais e descrição de artefatos; Coleta de gravações audiovisuais de eventos acontecidos espontaneamente; Coleta e análise de dados comparativos – incluindo casos negativos; Construção de uma descrição detalhada ou densa e geração de uma teoria interpretativa construída a partir dos dados indutivamente em vez de considerar hipóteses específicas preestabelecidas (CORSARO, 2011, p. 83-84).

Vale lembrar que as próprias crianças podem ser assistentes da pesquisa e informantes, podem contribuir com as entrevistas, com as noções de sua cultura e com a análise de dados, em um *status* pleno de participação.

A proposta se constitui através da contribuição ativa e direta das crianças, colocando-as como sujeitos e atores sociais no próprio processo de pesquisa. É uma investigação que visa novos paradigmas de escuta e olhar em relação às crianças, uma vez que traz dois conceitos centrais de uma nova sociologia da infância: a criança como agente social, ativo e criativo e a infância concebida como uma forma estrutural, como uma parte integrante da sociedade desde o nascimento.

Em segundo lugar, a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias (CORSARO, 2011, p. 15).

A intenção de observação se dá pela própria figura do adulto pesquisador que entrará no campo das crianças e só poderá participar plenamente se for aceito por esse grupo. É o que Corsaro denomina de “entrada reativa” Não há uma relação proposta artificialmente pelo próprio pesquisador, mas uma observação das práticas rotineiras e seus múltiplos registros. Desse modo, não há perguntas estruturadas de antemão, pois a relação que irá se estabelecer pela entrada, aceitação e participação do adulto pesquisador é o que vai permitir a visualização dos processos de produção e reprodução de cultura. Deverá se levar em conta que ser aceito no mundo infantil também é bastante desafiador, principalmente pela postura “controladora” imposta socialmente aos adultos. Aliás, segundo o próprio Corsaro (2011, p. 169), as crianças anseiam subverter a ordem social e “conquistar autonomia em relação às regras e autoridade dos adultos e obter o controle de suas vidas”. E se o pesquisador conservar a clareza de que, naquele momento de pesquisa não importa nem um pouco que a cultura adulta se

sobreponha, há grande chance do trabalho ser bem-sucedido. Arantes (2018, p. 60), traz um momento em que um menino se aproxima com um amigo para ver as tatuagens da pesquisadora. Diz que fará muitas quando crescer. Seu amigo, até então calado, diz que não vai fazer, porque sua mãe disse que tatuagem é do demônio. Ambos têm quatro para cinco anos. Para o primeiro, a pesquisadora responde que fez a tatuagem com trinta anos e que somente adultos podem fazer. Para o outro, diz que também devemos ouvir a opinião das mães. Sem conflitos, sem censuras, sem imposições e sem grandes explicações, apenas aquelas que vão respeitar suas falas sem caráter recriminatório. Ou quando convidado a participar das brincadeiras, uma boa estratégia é deixar que a criança escolha qual será o papel do adulto. Ser a “filhinha”, a “aluna” e outras versões trazem um ajuste secundário infantil inovador, além da consciência de valores coletivos. “Os conceitos de compartilhamento e obtenção de controle são importantes para a produção e participação nas culturas de pares iniciais das crianças” (CORSARO, 2011, p. 179).

A entrada reativa consiste em entrar nas áreas nas quais as crianças estão e esperar que elas “reajam” à presença.

Quando usei o método reativo em pré-escolas italianas, as coisas foram um pouco diferentes. Para as crianças italianas, logo que falei em eu italiano deficiente tornei-me peculiar, divertido e fascinante. Eu não era apenas um adulto atípico, mas também um incompetente – não apenas uma criança grande, mas uma espécie de criança grandalhona e burra (CORSARO, 1996, 2003). Com essas experiências, comecei a entender como era, para as crianças, quando aqueles ao seu redor presumem que você seja incompetente, incompleto e com necessidade de aprendizado. Por exemplo, muito tempo depois de meu italiano melhorar, eu ainda ouvia piadas sobre meus erros e falhas para entender algo que alguém havia dito. As crianças menores gostavam ainda mais dessas piadas, muitas vezes dizendo: “*Bill*,

lui capisce niente! (“Bill, ele não entende nada!”). Naturalmente, as crianças sabiam que isso não era verdade, mas elas adoravam inverter a situação com um adulto (CORSARO, 2011, p. 65).

Um dos primeiros passos para a coleta de dados sugere-se que seja o consentimento livre e esclarecido para as crianças, protagonistas do estudo. Que o pesquisador utilize termos claros para explicar às crianças qual é sua função ali e como elas podem contribuir para o trabalho. Que o trabalho tem finitude e sua conclusão será comunicada a eles também. E que os momentos de “conversa/escuta” existirão somente se as crianças quiserem participar, respeitando suas prioridades.

É importante, nessa abordagem metodológica, que a criança em nenhum momento se sinta constrangida ou impelida a participar. A possibilidade de aceitar o convite ou não sempre deve ficar bem clara. Um critério relevante para o desenvolvimento da pesquisa é aumentar a familiaridade através do prolongamento da convivência. Outro critério que deve ser mencionado é o fato de o pesquisador ter compreensão sobre o papel social da criança. Alguém que, embora há pouco tempo no planeta, precisa ser reconhecido e legitimado, numa relação de parceria. Há de se superar a exaltação do conhecimento do adulto e substituir pela compreensão que são apenas diferentes maneiras de ver o mundo.

Outra questão é o tempo. Não se deve se apegar tanto ao tempo cronológico, mas sim tentar se adentrar no tempo “da criança”. Muitas vezes o adulto se coloca em uma posição de impaciência para entender o que a criança quer dizer, ou o que está construindo através de sua brincadeira, demonstrando estar desprovido de concepções coesas. Nesse momento é importante ficar claro o que trouxe Qvortrup (2001, p. 5): “a alteridade o processo não é o adulto tentando ver o mundo como se fosse criança, mas sim atribuir significado àquilo que é percebido pelas crianças em seu universo cultural”.

A participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socio-culturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana (CORSARO, 1992).

Converge com as atuais demandas da Sociologia da Infância também, para que apareça na pesquisa uma visão de parceria, que coloque a criança como sujeito tanto quanto o pesquisador, constituindo estudos com e não sobre a infância. As crianças interagem no mundo porque produzem suas culturas: ingressam na cultura por meio da família, mas passam a produzir e participar de inúmeras culturas de pares. Montandon (2001, p. 46) afirma “se é verdade que um adulto não pode se passar por uma criança, é possível se fazer aceita pelas crianças e participar de um certo número de atividades com elas”.

As pesquisas que defendem a escuta e enfocam as infâncias e culturas infantis consideram o ponto de vista infantil nas pesquisas. É uma reparação por tanto tempo em que as crianças foram marginalizadas na Sociologia e em outras áreas, por ocuparem sempre uma posição subordinada na sociedade e vistas como incapacitadas a contribuir. Assim, as crianças não são vistas como dependentes, incompletas, mas como agentes e coconstrutoras de seu desenvolvimento. Não é uma criança preparada para o ingresso na sociedade, ela já é parte dessa sociedade desde que nasce. Além de sugerir a pesquisa com a participação ativa das crianças, a Sociologia da Infância amplia o conceito de cultura de pares, levanta ações de

produção de cultura e analisa situações de reprodução interpretativa entre as crianças. A proposta converge com a defesa da escuta e o enfoque das infâncias e culturas infantis sob uma metodologia inovadora e desafiadora, que implica um desprendimento do olhar sob o ponto de vista do adulto.

Conceber a criança como o ser social que ela é significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER *apud* MUNIZ, 1999, p. 247-248).

Apesar de avanços significativos, a história da criança e da infância sempre foi construída “sobre a criança” e não “com a criança”, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16). Na verdade, como já disse Peter Moss (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), não existe a preocupação com que adulto essa criança irá se tornar, mas sim que infância ela irá viver. E que essa infância seja de cidadania com direitos, que realmente exerçam a participação em seu grupo social, que sejam agentes de suas próprias vidas, construindo conhecimento, identidade e cultura.

Corsaro afirma que os adultos veem as crianças de forma “prospectiva”, ou seja, de um vir a ser: “uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão” (CORSARO, 2011, p. 18).

Ouvir as crianças é complexo, porém necessário. As produções científicas que tratam as crianças como sujeitos vêm aumentando não no intuito de avaliar, mas de conhecer seus pensamentos e sentimentos sobre os mais variados temas. Elas vivem suas infâncias imersas em práticas sociais, e nessa imersão elas se apropriam, produzem conhecimentos e exercem seu papel na reprodução interpretativa, isto é, nas suas maneiras próprias de compreender a realidade. Sob esse paradigma, cai a prática de perguntar a um adulto próximo algo que se queira saber sobre a criança. Embora óbvio, durante muito tempo foi assim. Agora, nos contextos atuais, é muito mais pertinente perguntar diretamente à criança o que se queira saber, reconhecendo-se que ela deve ser ouvida. E esse reconhecimento é um direito, e não uma concessão. É uma postura política.

Um outro aspecto que interessa apontar é que, ao desenvolver uma metodologia de estudo etnográfico que lhe desse acesso ao mundo da criança, Corsaro pratica a concepção da criança agente e coconstrutora de seu desenvolvimento, uma concepção corrente no discurso contemporâneo da Psicologia do Desenvolvimento, mas que raras vezes se expressa na prática da pesquisa e muito menos na prática pedagógica: em ambos os casos prevalece uma visão do adulto como dominante e responsável pela situação interacional e por seus desenlaces, como guia ou mentor, e não como parceiro da criança em sua construção de mundo. Essa posição de parceria é exatamente o que Corsaro consegue a partir de seus procedimentos de inserção no grupo de crianças e da construção resultante de suas relações com elas (CARVALHO; MÜLLER, 2009 *apud* CORSARO, 2011, p. 24).

Para ilustrar este momento, cabem alguns relatos de experiência: certa vez, na praça de alimentação de um *shopping*, presenciei uma mãe permitindo que seu filho escolhesse a surpresa/brinde

que acompanhava um lanche. Quando o menino voltou com a surpresa, a mãe se revoltou, dizendo que havia brinquedos mais legais, que aquele era desinteressante e voltou com a criança para trocar o brinquedo que ela, adulta, queria. É um bom exemplo de desrespeito à cultura infantil, porque para o adulto, foi uma escolha razoável, como seria a escolha de qualquer brinquedo. Porém o que prevaleceu foi a valoração do adulto, em uma escala de valor que ele determinou, em detrimento da escala de valores que a criança havia estipulado para si. Afinal de contas, quem vai brincar com o brinquedo?

De outra vez, os professores de uma unidade escolar de educação infantil resolveram perguntar às crianças o que elas gostariam de comer na festa de encerramento do semestre. Porém os adultos já haviam se reunido e combinado de servir salgadinhos e cachorro-quente. Depois da enquete, qual foi o resultado? Salgadinhos e cachorro-quente. Até que ponto essa resposta coincidiu livremente com o que as crianças queriam e até que ponto elas foram influenciadas a escolher essa comida?

Penúltima ilustração: fui à praia com meu irmão e meu sobrinho de dois anos. O pai tentava montar castelos de areia e o pequeno destruía em pouco tempo, rindo muito. Meu irmão começou a ficar incomodado e a pedir que o filho não destruísse seu castelo. Aproveitei para explicar que o legal da brincadeira para esta criança de dois anos é destruir. E quem tem que se divertir com a brincadeira? Quem estabelece as regras? O castelo precisa ser “observado” até o final da construção? Abre-se, inclusive um espaço para falar sobre os longos tempos de espera que as crianças são submetidas durante suas interações sociais, inclusive nas escolas...

Somente as próprias crianças seriam capazes de esclarecer esses episódios, porque nós, adultos, já somos tão acostumados a exercer a nossa persuasão, que nem possuímos mais o distanciamento para perceber que o nosso querer se sobrepõe ao deles o tempo todo. Isso é fruto da nossa prática comum de subestimar as

crianças. Em segundo lugar é importante ressaltar que a infância é esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variam historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 15-16).

Outro momento foi presenciar uma educadora que dividia as crianças em pequenos grupos toda vez que iam ao campo dirigido ou à brinquedoteca, e os rodiziava. Ao ser questionada por que era sempre assim (e se era), a resposta foi que se eles tivessem liberdade de escolher onde iriam brincar, viraria bagunça. Isso porque o assunto é brincar, e sob o ponto de vista da criança, ela pode ser escolhida para brincar com algo que não queira naquele dia, ou participar de um grupo que também não gostaria de estar. A ordem da professora superou as vontades de trinta e cinco crianças. Talvez, se fosse proposto que elas mesmas se organizassem, não sairia como a professora quis, não seria a melhor solução para o adulto, mas seria a maneira que elas encontraram para resolver e isso é o mais importante.

Para o adulto, oferecer situações autônomas é um trabalho de paciência. É muito mais fácil que todos façam da maneira que o adulto orquestrou em sua cabeça, com as crianças fazendo tudo igual ao mesmo tempo.

Em verdade, Qvortrup em 1995, já previa a relação do adulto com a infância:

Quanto ao estatuto social, a condição paradoxal exprime-se, como sumaria Jens Qvortrup, no facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de “produzirem” cada vez menos e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais viverem seu quotidiano separados uns dos outros; no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; no facto de haver uma maioria de adultos que defende que o melhor para as crianças é que os seus pais assumam a maior quota-parte de responsabilidade por elas, ao mesmo tempo que as condições estruturais para o fazer são reduzidas; no facto de os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social (QVORTRUP, 1995 *apud* PINTO; SARMENTO, 1997, p. 9).

Não é um modo de ver e investigar distanciado, rigoroso, delimitador, com contornos definidos entre sujeito e objeto, isento de questões sociais, mas sim um olhar para um sujeito ativo que se constitui em relação com o mundo material e social:

A perspectiva sócio-histórica, fundada em princípios do materialismo histórico e dialético, vai conceber os fenômenos humanos como produzidos no processo histórico de constituição da vida social. [...] É preciso ajudar o educador a se entender como protagonista do processo e que ele possa ver seus estudantes como par-

ceiros no processo de ensino-aprendizagem. A aula é algo que se constrói junto e não algo que se dá. A ideia de que o professor sabe e ensina e o aluno aprende foi superada por Paulo Freire em toda sua obra. [...] A Psicologia Sócio-histórica pretende, com sua dimensão subjetiva da realidade educacional, contribuir para este avanço (AGUIAR; BOCK, 2016, p. 47; 57-58).

Aliás, não podemos excluir o mérito de a Psicologia ter sido quem se aproximou da criança pela primeira vez. O próprio Corsaro se serviu das fontes de Piaget e Vygotsky. A Psicologia ouviu pela primeira vez o que a criança pensa, como e por que pensa. Questionou a forma de aproximação dessas crianças e construiu diversos instrumentos de aproximação: desenho, brinquedo, jogo, observação, registro de ações e falas, situações-problema, artes, histórias, imagens. Porém, todos os instrumentos sob uma perspectiva que segrega de um lado o adulto pesquisador e de outro, a criança observada. Hoje, as discussões procuram minimamente estabelecer um código de ética entre pesquisador e pesquisado, inclusive sendo esse pesquisado uma criança de quatro ou cinco anos. Há a autorização dos responsáveis, muitas vezes expressa em um termo de autorização padronizado, que inclui qualquer teor de uso de imagem. Mas o que se há de buscar é o consentimento explícito da criança, numa perspectiva de aproximação que trata o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como um momento de construção de uma relação de respeito. A criança tem o direito de ser informada sobre o que se espera dela, e tem livre arbítrio para participar ou não, no que se constitui como consentimento informado.

A ideia é chegar a novos conhecimentos sobre crianças e infâncias, até para alterar concepções equivocadas de aparente fragilidade, que revelam uma posição social desigual. A criança, muitas vezes, é acostumada a responder o que o adulto gostaria de ouvir. Vários autores têm destacado que as crianças podem acrescentar informações novas e importantes, que ampliam nosso conhecimento sobre a realidade (SOUZA, 2010, p. 13).

A pesquisa qualitativa procura compreender as pessoas a partir de suas próprias referências. Os estudos de caso asseguram que é necessário compreender como as pessoas veem as coisas. E a abordagem etnográfica preocupa-se com a maneira peculiar que as pessoas veem as si mesmas e representam suas vivências experiências em relação ao mundo que as cerca.

Outro fator que merece destaque é a perspectiva do adulto sobre esse tipo de pesquisa. Esse adulto nunca poderá subestimar e acreditar que estará “descendo ao nível de compreensão das crianças”, mas sim estará se elevando, numa postura política e social de quem não se satisfaz com a atual situação da infância.

A partir desse exercício de autonomia e participação da criança se pode constatar sua competência. E assumir o ponto de vista das crianças não é tão simples: O que significa estudar as crianças por seu próprio mérito, ver a sociedade segundo a perspectiva da criança ou adotar o seu ponto de vista? (...) Em primeiro lugar, não se refere a lugares-comuns sobre adultos que tentam ver o mundo como se fossem eles mesmos crianças. Seria decepcionante pela simples razão de que os adultos não são crianças e, por isso, não têm capacidade para o fazer (...) Mas (...) também não é impossível (a meu ver) que os adultos realizem pesquisas sobre crianças (QVORTRUP, 1994, p. 55).

É necessário buscar maior compreensão da representação social da infância na sociedade e o universo social de pertença desses sujeitos.

CONCLUSÃO

Escolher uma metodologia que valorize e tome as crianças como sujeitos privilegiados na Educação Infantil é uma possibilidade real de abrir caminhos promissores para a produção de

conhecimento nesta área. A Sociologia da Infância explicita as ações coletivas das crianças e seus pares e constitui novos registros históricos, sob novas perspectivas. Nessa visão autônoma as crianças não se desenvolvem somente como indivíduos, mas como coletividade. A “teia”, dependendo do período histórico, pode trazer avanços ou retrocessos, e os estudiosos e pesquisadores devem se atentar. Infelizmente as vozes das crianças ainda são pouco ouvidas, principalmente das crianças pobres, que têm suas perspectivas negligenciadas. O efeito das mudanças socioeconômicas, ecológicas, epidêmicas na sociedade ocidental impacta diretamente a vida das crianças e, por consequência, traz retrocessos. É necessário se despir de concepções construídas historicamente e imergir no mundo sociocultural das crianças, ecoando suas vozes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.
- ARANTES, P. B. **Inspiração em cenas e atos: pesquisa com crianças para a formação de coordenadores**. Programa de Pós-Graduação em Educação Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, 2018. 93 f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21509>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011/1997.
- CRUZ, S. H. V. Prefácio. In: SOUZA, M. P. R. de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext#nt. Acesso em: 31 ago. 2020.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. *In: KRAMER, S. et al (org.). Infância e educação infantil*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

PINTO, M; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

QVORTRUP, J. Childhood as a Social Phenomenon Revisited. *In: REYMOND, M. B., SÜNKER, H., Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings*. New York. Peter Lang Pub. 2001, p. 215-241.

QVORTRUP, J. Childhood Matters: An Introduction. *In: QVORTRUP, J., BARDY, M., SGRITTA, G., WINTERSBERGER, H., Childhood Matters: Social Theory Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994.

SILVA, A. M. da. O fazer psicológico. **Psicologias do Brasil**. Ago. 2016. Disponível em: <https://www.psicologiasdobrasil.com.br/o-fazer-psicologico/>. Acesso em: 23 set. 2020.

SOUZA, M. P. R. de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE DE SI

Jeovangela de Matos Rosa Ribeiro
Márcea Andrade Sales
Vivia Santos Andrade

INTRODUÇÃO

A escrita em tela assume como ponto central a discussão acerca da construção identitária de professores e estudantes que integram a educação básica pública no semiárido baiano, tendo como um dos fios constituintes dessa tessitura a formação desses sujeitos.

Assim, o texto entrelaça a discussão de duas pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, *stricto sensu*, da Universidade do Estado da Bahia. Os estudos aqui registrados, delineiam como objetivo central a reflexão sobre o processo de construção da identidade docente e discente.

O percurso metodológico que utilizamos ancora-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, escolhendo o método (auto) biográfico e a pesquisa participante como o caminho possível para o caminhar investigativo. Como dispositivos de investigação utilizamos a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), o ateliê biográfico com inspiração nas pesquisas desenvolvidas por Delory-Momberger (2006), o grupo focal (GONDIM, 2003) e, por fim, a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2009). Provocar essa discussão fomenta, em nós, o desejo de ampliar o olhar caleidoscópico para os contextos educacionais nos quais estamos inseridas.

As pesquisas tiveram como lócus o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Seabra – Território de Identidade¹ da Chapada Diamantina, e a Escola Municipal Educandário Senhora Santana, localizada no município de Cansanção-BA – Território de Identidade do Sisal. Como colaboradores, contamos com a participação de estudantes do primeiro ano dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada em Meio Ambiente e Informática no IFBA; e de professoras no exercício da profissão na escola municipal, respectivamente.

Para tanto, consideramos alguns elementos relevantes no que diz respeito à compreensão acerca da formação, sobre os quais nos debruçaremos a seguir. Ancoradas nas perspectivas epistemológicas de Nóvoa (2013), Josso (2004, 2010), Bondía (2002) e Pineau (2003), entendemos que a formação não se dá, única e exclusivamente, nos espaços formais da educação. A formação é, também, ressonância da/na vida humana; é percurso, trajetória e entrelaça-se em experiências e temporalidades.

TESSITURAS DOCENTES E ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Iniciamos este diálogo com a compreensão de que o processo formativo vai sendo construído ao longo da trajetória de vida da pessoa do professor, uma vez que “o processo de formação acompanha o curso da vida” (JOSSO, 2010, p. 62). Por assim dizer, o professor em processo formativo, seja ele inicial ou em serviço, traz elementos interligados à sua vida escolar, enquanto estudante, com as relações estabelecidas entre ele e os sujeitos que compõem o espaço escolar, enquanto pessoa, que estabelece relações sociais

1 Conceito cunhado por Milton Santos para quem o Território de Identidade é constituído de “objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 1994, p. 16). Segundo o Governo do Estado da Bahia, “O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” Disponível em <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em 25 de janeiro de 2020.

nos grupos sociais em sua comunidade, enquanto indivíduo e que integra um núcleo familiar.

O que queremos dizer com isso é que a formação docente é construída ao longo do percurso e itinerários constituintes da/na vida de cada pessoa, por meio de muitos fios, como numa tessitura. Esses percursos e itinerários são permeados por experiências fecundas interligadas à subjetividade humana. Esse movimento de construção de si acontece, também, de forma peculiar para cada *sujeito aprendente* (JOSSO, 2004), uma vez que cada indivíduo sente a experiência vivida de maneira particular e íntima. Cada pessoa sente e compreende o movimento a partir de suas próprias lentes caleidoscópicas. Para Delory-Momberger (2006, p. 361),

Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de vida reside no reconhecimento – ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito, visados pelas instituições escolar e universitária – dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos invertem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação. Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como atores responsáveis por sua própria formação.

Discutir formação de professores que exercem suas atividades em escolas públicas de Educação Básica nos é muito caro, principalmente no cenário político em que o Brasil encontra-se, com frequentes ataques violentos à pessoa dos professores. É pertinente dizer que ser professor no Brasil atual tem sido, a nosso ver, ato de coragem e subversão a um sistema perverso que tem por objetivo o desmonte das políticas públicas, dentre elas a educação.

Diante desse cenário, pensar a formação docente e as tessituras de construção identitária desses sujeitos é, também, uma construção autoformativa, uma vez que desempenhamos a docência em instituições de ensino público. Sendo assim, estamos em processo contínuo da formação e construção identitária das professoras que estamos nos tornando, como sugere Nóvoa (2009, p. 28) “construir uma formação de professores dentro da profissão”.

Com este intuito, é imprescindível que tenhamos a formação de professores como um fenômeno que transcende os espaços formais de educação como institutos e instituições de ensino superior. Consiste em experiências formativas que estabelecem conexões com o conhecimento científico e racionalizado produzido pela humanidade ao longo da história evolutiva, mas que o atravessa com ressonâncias, que está para além do instituído.

A formação compreendida nessa perspectiva é análoga a um tear no qual os fios constituintes da/na vida dos professores se entrecruzam, fio a fio, dando origem a peça que vai se fazendo à medida que os fios se entrecruzam no espaço e tempo, no contínuo decurso fértil e produtivo de subjetividade. Para Bragança (2012, p. 63) “As instituições educativas se afirmam como espaços sociais em que esse movimento se dá de forma sistematizada. Contudo, o processo educativo não se restringe a elas; pelo contrário, perpassa toda a vida humana”.

Ancoramo-nos na perspectiva epistemológica de que a formação dos professores perpassa inúmeros espaços e temporalidades se efetivando ao longo das itinerâncias e, respectivamente, por meio da experiência por ele sentida. Todo esse percurso da formação, seja nos espaços formais, informais e/ou não formais da educação traz em si elementos diversos que vão, pouco a pouco, corroborando com o processo de construção de si.

Pineau (2010) fez um estudo aprofundado acerca das relações estabelecidas entre as pessoas e o seu processo formativo. O autor apresenta como movimentos formativos de si a *autoformação* em

que o sujeito, por si só, estabelece as conexões entre o mundo interior e exterior, constituindo, dessa maneira, a construção de si; a *heteroformação* como movimento de mão dupla em que a pessoa ao interagir com o outro desencadeia processos formativos; por último a *ecoformação* que consiste em interação e partilha entre o ambiente e as pessoas.

Em consonância com as ideias apresentadas no parágrafo anterior, percebemos a autoformação como um momento de experienciar, de sentir e refletir sobre o vivido. Percebemos tal questão na narrativa da professora Penélope²,

Na época mesmo que eu fui pra Lagoa do Sertão, diziam que eu não era capaz, que eu não era capaz. Que nada, não gosta de sol, não gosta do povo, não gosta de roça, não gosta de ninguém. Me viam assim, como uma redoma de vidro. Na verdade também, eu até me... eu tinha uma certa proteção. E depois que eu fui pra Uneb, pra Parfor, eu me senti no meio do povo, eu precisava do povo, eu precisava daquilo. Me jogava no chão, fazia as atividades que a professora propunha e, e... me rasgava, rasgava papel e me pintava, e pra mim foi uma... eu me reconheci, hoje eu me reconheço e me conheço. Na verdade aquilo tudo, era só uma boneca mesmo, era, era mais para me defender. Eu não tinha amigos. Hoje, depois da Parfor eu me reconheço como ser humano, como professora, como mulher e tenho muitos amigos, graças a ela (Penélope, Entrevista Narrativa, 2017).

Viver a experiência e refletir sobre o vivido, em si, é um processo de autoformação. É a oportunidade que o sujeito tem de pausar, de pensar sobre o fato, de rememorar e de construção de si. Como bem define Bondía Larrosa (2002, p. 25-26, grifos do autor) “[...] É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca,

² Professora partícipe da pesquisa *O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades docentes no município de Cansanção – BA* (ANDRADE, 2017). As partícipes desta pesquisa foram identificadas com codinomes de flores com o intuito de manter seu anonimato. A professora Penélope preferiu utilizar este codinome, no lugar de usar um nome de flor.

ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

No percurso formativo, amplo e diverso, experienciase momentos férteis que colaboram significativamente no devir docente. Encontramos elementos que ilustram bem o que estamos afirmando nas palavras da professora Flor de Cactos que traz em sua narrativa a compreensão da formação como um processo de troca, de construção, também, coletiva.

Quando... eu percebi que trabalhando com jogos, com ludicidade, com a conversa, sabe assim, o eu, com... com a criança leva muito, muito, muito, muito a aprender, desenvolve demais... e... hoje, eu, graças a Deus, na minha trajetória já vão fazer o que? 25 anos, vou completar 25 anos agora no dia 06 de março que eu sou professora né, mas só agora eu faço com segurança (Flor de Cactos, Entrevista Narrativa, 2017).

É imprescindível, como afirma o professor e pesquisador português António Nóvoa (2009), pensar a formação docente, tendo como centro do processo o próprio professor, ou seja, pensar e fazer a formação docente a partir da própria docência.

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 37).

A Educação Básica é um desses espaços férteis para a construção contínua de quem estamos nos tornando enquanto professoras. Tomando essa perspectiva como base para nossa escrita, trazemos alguns apontamentos sobre o contexto da formação de professores

que exercem suas atividades em escolas públicas e o entrelaçamento de fios constituintes da/na construção da identidade. Nesse contexto a profissão docente é permeada pelo desafio de conhecer a si e os discentes durante o fazer pedagógico.

Nesta realidade, a sala de aula não é um somente um espaço físico, mas um espaço social de trocas de experiências culturais e sociais, em que a relação professor-aluno transcende a mera transmissão de conhecimento. Segundo Bauman (2005) a “identidade” está atrelada a condição do “pertencimento”. Assim, o desafio da educação pública atualmente é fortalecer o sentimento de pertencer nos educandos, é proporcionar um espaço de vivência que contribua para a construção de elementos de identidades múltiplas, contribuindo para uma formação de seres humanos autônomos.

Com o intuito de situar a discussão diante dessa perspectiva epistêmica, abordamos alguns aspectos que consideramos pertinentes. A partir dos anos 1990 houve um fortalecimento das discussões, no âmbito nacional e internacional, sobre a temática da diversidade cultural, fazendo com que surgissem diversos debates e ações de movimentos sociais de cunho identitário. Essas discussões resultaram em políticas públicas no sistema de educação pública brasileiro, as universidades também se envolveram com a temática realizando eventos acadêmicos e científicos que abordaram a questão, com publicações diversas.

O papel dos movimentos sociais foi, particularmente, importante na constituição do direito da diversidade cultural, interligado com os direitos humanos. Esse fato traz uma visão também de direito na educação. Assim, para Giroux e Simon (2011, p. 109-10), a escola na atualidade traz em seu bojo a função social,

Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a

transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstre as possibilidades da democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Nesse cenário, a escola passa a ter um contexto que cultive o diálogo crítico, democrático e criativo, que traga a autonomia do educando e que, segundo Freire (2005, p 41), propicie que os educandos,

[...] em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

É nessa análise conjuntural que Candau (2014, p. 28) enfatiza o foco das práticas pedagógicas deve estar ancorado na "perspectiva da interculturalidade crítica". Para ela, "Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros". A questão central é a relação de vários grupos culturais, coexistindo no mesmo ambiente social.

O espaço escolar deixa de ser somente o de transmissão de conhecimento, distante da história de vida dos educandos e passa a constituir um espaço de vivência, de troca de conhecimento, com o desafio de se transformar em um instrumento de fortalecimento de elementos identitários dos educandos. Para fortalecer essa discussão, Moreira e Candau (2014, p. 07) concluem que,

Nesse contexto, os processos educacionais estão desafiados pelas questões relativas às diferenças culturais e instados a enfrentar sua incidência, tanto do ponto de vista dos diversos sujeitos que constituem a rede de relações presentes na dinâmica escolar quanto no âmbito dos currículos, das questões relativas ao conhecimento escolar e das práticas pedagógicas.

Para o enfrentamento desse desafio, as práticas educativas realizadas na escola devem buscar construir um espaço de articulação entre a diversidade de estudantes, através de atitudes de respeito ao outro, proporcionando a constituição de um ambiente para as negociações identitárias.

A Escola é posta, no momento, não em posição de se constituir apenas em um espaço de tolerância da diversidade, mas, sim de um contexto que cultive o diálogo crítico, democrático e criativo, que traga a autonomia tanto do professor quanto do educando.

Nessa perspectiva, atualmente, as temáticas relacionadas às diferenças e diversidade cultural assumem os principais desafios para a educação básica. No que está interligado ao docente, para enfrentar o desafio que está posto é preciso considerar as diferentes culturas que estão presentes na sala de aula. É importante trazer essas discussões para os cursos de formação dos docentes, bem como, promover nas escolas eventos e encontros que possam abordar a diversidade cultural e as identidades dos educandos da escola pública.

Com o objetivo de compreender como se constitui a identidade dos discentes pertencentes ao IFBA Campus Seabra, dentre os resultados da pesquisa, ficou evidente a necessidade do educador de se apropriar e respeitar a diversidade sociocultural dos educandos presentes em sala de aula, através de uma prática pedagógica voltada para as vivências dos discentes. Essa realidade é sentida no relato abaixo,

Estudar História foi algo importante, porque eu comecei a valorizar mais a história do meu lugar, das pessoas... Então, é por isso que eu acho que Matemática e as outras matérias da área de Exatas precisam mais desse conhecimento; trazer esse conhecimento do aluno, da vivência dele, relacionar os conteúdos com o lugar de onde ele veio (Poço Encantado³, relato oral, 2017).

Diante do exposto, a questão central é entender que, no espaço escolar, existe a relação de vários grupos culturais e o educar transpõe os conteúdos teóricos através da transmissão de conhecimento, surge um outro olhar para uma perspectiva da *interculturalidade crítica*, conforme é defendida por Candau (2014, p. 28), em “que promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade”. Nessa mesma interpretação, Fleuri (2009, p. 105) compreende que o desafio da educação,

[...] é saber como promover a diversidade de processos de desenvolvimento humano partindo de distintos lugares subjetivos, culturais, geracionais e sociais, através de diferentes caminhos interativos, que potencializem de forma fluida a coesão entre singularidades pessoais, culturais, sociais, ecológicas.

3 Estudante participe da pesquisa *Singularidades e diversidades socioculturais na Educação Profissional: um estudo da identidade estudantil no IFBA – Campus Seabra* (RIBEIRO, 2017), identificado com codinome de Pontos Turísticos da Chapada Diamantina com o intuito de manter seu anonimato.

Dessa forma, deve existir uma preocupação na valorização de suas discussões e compreensão nos espaços de construção do conhecimento de sua importância. Pensar a escola de educação básica e pública como campo fecundo para discutir com os discentes e docentes preceitos acerca da diversidade cultural presente na construção subjetiva dos sujeitos que compõe esse espaço é, sem dúvida nenhuma, um avanço na compreensão do processo de construção identitária.

É pertinente reforçar, aqui, a compreensão de que nenhuma cultura é unitária em si mesma, coadunando com Bhabha (2005), quando diz que ela jamais poderá ser unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro. Nesse sentido, o argumento baseado nas reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas se enfraquece, quando se recorre à instância histórica empirista da diversidade cultural, que demonstra o seu hibridismo.

A concepção, nesta discussão, parte do hibridismo em seu contexto positivo no processo atual da globalização, na perspectiva de resistência, recriando, através da mistura, novos processos de construção dinâmica de identidades. O entendimento é que no mundo atual vivemos os processos de hibridização cultural, a fluidez das relações sociais e entremesclar entre grupos étnicos e grupos sociais foi fortalecida com o desenvolvimento de novas tecnologias aplicadas nos meios de comunicação e transporte. Essa realidade contribui para a existência de identidades abertas, resultando no hibridismo cultural. Nesse contexto, Candau (2014, p. 28) ressalta que,

Assumo a perspectiva da interculturalidade crítica e sublinho algumas de suas características: promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por ou-

tro lado, rompe uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de **hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades aberas, em construção permanente** (Grifos nossos).

É nesse contexto que é importante o papel da escola, como espaço que possa construir caminhos para o processo democrático de hibridismo cultural. Para isso é crucial que o currículo escolar tenha como premissa uma concepção intercultural crítica, valorizando as vivências socioculturais dos/as estudantes.

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Para discutir o processo de construção identitária é importante entender a influência das transformações estruturais existentes no mundo atual nos grupos culturais e sociais. A identidade imutável e rígida, de acordo com Hall (2015) está em declínio, contribuindo para o surgimento de novas identidades que fragmentam o sujeito moderno que era, até então, visto como totalmente unificado. Em complemento, Santos (2008, p. 135) comenta que “[...] as identidades culturais não são rígidas nem muito menos imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Identidades são, pois, identificações em curso”.

Segundo Hall (2015), o sujeito, previamente vivido, detentor de uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas, de várias identidades, algumas vezes contraditórias.

Bauman (2005, p. 17) também questiona o modelo moderno e as postulações iluministas com relação à identidade como uma constituição imutável, quando considera que “o ‘pertencimento’ e

a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis”.

Para Hall (2015, p. 12),

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é, apenas, porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Essa mutação constante associada à identidade pessoal, caracterizada por Hall (2015), relacionada ao sujeito *Pós-moderno*, entendendo que não existe uma identidade fixa ou permanente torna-se uma *celebração móvel* (HALL, 2015) formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Bauman (2005, p. 33) ratifica dizendo que “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”. Podemos inferir, então, que o ambiente escolar, é um campo de relação de sistemas culturais que na interação do estudante com o ambiente, vem construindo e transformando a sua identidade.

Para ilustrar a perspectiva de construção e constante transformação das identidades dos sujeitos, buscamos elementos que subsidiavam essa perspectiva epistemológica nas narrativas dos partícipes do estudo, apresentado na escrita a seguir,

A minha tia ela era professora, professora leiga, a qual foi ela que me alfabetizou e eu me inspirava muito no que ela fazia, nos desenhinhos que ela cortava pra, fazer é... arrumar minhas provas, nas atividades como a

dificuldade naquela época era tão difícil tão grande que ela cortava, ela não podia vê um desenhinho, e aquilo foi me inspirando, que eu achava bonito, a arte que ela, a qual ela usava pra fazer os trabalhos dela como professora. Aí eu sempre que brincava de boneca, eu brincava, boneca não, que eu nunca brinquei, na verdade, que eu não tive infância, mas assim, eu sempre que havia necessidade eu sempre queria ser a professora (Flor de Cactos, Entrevista Narrativa, 2017).

Segundo Bauman (2005, p. 19) as “identidades” flutuam no ar, ou seja, o processo de construção de identidade não é rígido, estático, mas sim um processo aberto fluido que vai sendo constituído ao longo da nossa existência, nas nossas relações pessoais, com o outro. Nesse sentido, Silva (2014, p. 96) discute que a “identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada”, que vai sendo constituída e desconstruída através das nossas experiências e vivências. Essa realidade foi percebida na pesquisa realizada no IFBA Campus Seabra, no relato dos participantes da pesquisa foi possível perceber as ressonâncias do processo educativo vivenciado pelo/a estudante no Campus, na constituição dos elementos identitários dos/as discentes, como é observado no relato a seguir,

Aprendi muito, em relação a questão racial, aprendi a me autoafirmar enquanto negro, porque antes não me afetava assim, mesmo que meu pai é negro e tudo mais, eu sempre gostava mais de puxar o lado familiar branco. O IFBA foi importante para eu conseguir maturar isso e respeitar, da mesma forma que eu também aprendi respeitar essas diversidades sexuais, porque assim, antes eu era uma pessoa, não sei se chega a ser homofóbico, mas, eu acho que ignorante mesmo sobre essas questões (Morro do Pai Inácio, relato oral, 2017).

E nesse sentido, compreendendo a escola como espaço formativo que tem um papel importante na construção de representa-

ções, que influencie a crítica e aos questionamentos dos estudantes contra as influências hegemônicas na construção da identidade, que analisamos que as atitudes observadas dos servidores não contribuem para o fortalecimento das diferenças socioculturais existentes, como possibilidade da produção de construção de “novas e renovadas identidades” estudantis.

No cotidiano, os indivíduos vão se percebendo em meio às relações estabelecidas no contexto social, cultural, político e econômico em que estão inseridos, de uma forma ou de outra caminham na construção de si, tecendo a partir das experiências vividas, ao longo da trajetória de vida e formação, a sua identidade. Essa compreensão implica pensar nas perspectivas epistemológicas, as quais subsidiam as pesquisas em tela. Essa discussão ampara-se no estudo construído e apresentado por Hall (2014, p. 114),

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Os lugares históricos citados pelo autor estão presentes nos dados construídos no percurso das pesquisas, trazendo pistas significativas por meio dos instrumentos utilizados no percurso metodológico para a construção dos dados ao longo da caminhada empreendida. Tais lugares históricos reverberam nas narrativas dos partícipes quando mencionam suas experiências no contexto escolar enquanto estudantes, experiências essas, compartilhadas com os seus professores, com os seus colegas de turma, bem como, com as situações sentidas individualmente e que traz em si uma carga enorme de significados. Percebemos essa premissa na entrevista narrativa da professora Flor de Cactus quando menciona o momento da festa de formatura no curso de magistério,

Depois do meu estágio, aí sim, tava formada. No dia da formatura, a maior felicidade! No dia da formatura eu sentada na escada, minhas colegas passando, todas exibindo seus lindos vestidos e eu sequer não tinha uma havaiana pra ir pra formatura. Não participei e isso me angustiou muito, eu disse, mas isto não vai me deixar de ser professora, porque eu quero ser professora [...] (Flor de Cactos, Entrevista Narrativa, 2017).

A representatividade que emerge na fala da professora colaboradora sobre a relevância em participar da cerimônia de formatura é um dos fios constituintes da sua identidade. Para quem passou pela experiência de estudar o curso de Magistério⁴, principalmente vivendo nos municípios do interior do Brasil, compreende o contexto social e cultural que permeia esse ritual de passagem na constituição do ser professora. Até os anos 1990, para quem fazia o curso de magistério, participar da solenidade de formatura configurava em um rito público de ingresso na profissão, o que configurava o sentimento de pertença para a pessoa que iniciava a sua vida profissional na docência.

Ainda buscando subsídios nas narrativas das professoras participantes de uma das pesquisas, encontramos na narrativa da professora Margarida elementos que consideramos relevantes para compreender o processo formativo e de construção identitária na/da docência. A professora descreve o sentimento atribuído à sua passagem pelo curso do magistério dizendo que,

A sensação que dar é: eu sou professora, eu passei pelo magistério, como se fosse uma garantia! (Margarida, Ateliê Biográfico⁵, 2017).

4 Durante muitos anos, a formação de professores esteve atrelada ao curso de Magistério, que em sua gênese, surge com a nomenclatura de Escola Normal, mas na década de 1970 passa-se a chamar Habilitação para o Magistério.

5 Dispositivo Metodológico utilizado na pesquisa de Andrade (2017), envolvendo professoras da Educação Básica que têm sua formação profissional iniciada em Cursos de Magistério.

Seja na escola como estudante, espaço que legitima as relações humanas de construção de si, uma vez que os sujeitos se deparam com um contexto permeado pela diversidade cultural, social e política; seja na família, espaço fértil para o reconhecimento de quem estamos nos tornando enquanto sujeito; seja no exercício da profissão nos espaços educacionais, é pertinente pensar nos aspectos que entretecem essa trama e configuram o processo de constituição identitária.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2013, p. 16, grifos do autor).

É dessa tessitura constituída em vários lugares, pela convivência com tantos sujeitos, por experiências diversas, que compreendemos a identidade como processo de construção, de percurso. Ampliar o olhar acerca dos elementos que instituem as pessoas carece de exercício demorado, um exercício que requer escuta para ouvir os barulhos provocados pelas borbulhas produzidas pelas/nas experiências que fervilham dentro de cada um e nos desafiam a ser o sujeito que se estabelece nas relações que são constituídas ao longo da trajetória. Para Hall (1997, p. 26),

O que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um "eu verdadeiro e único", mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos [...]. O que denominamos

“nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Pensamos identidade como movimento, itinerância e processo ininterrupto de constituir-se; ao passo que o professor, como sujeito produtor de subjetividade, entretecida pelas experiências que vivencia no seu ofício, e fora dele, não cristaliza seu modo de ser e de estar na docência. Sendo assim, podemos dizer que a constituição da identidade perpassa por vertentes: cultural, social, política e econômica, provocando no sujeito a produção de significado por intermédio da linguagem e dos sentidos produzidos por ela, forjando cotidianamente sua identidade (HALL, 2014).

Isto posto, compreendemos que a identidade é processo, movimento empreendido no caminhar por entre a construção da simbolização exercida pela influência da linguagem, a qual estamos expostos no cotidiano, estabelecendo vínculos de pertencimento com o grupo com o qual nos identificamos tanto pelas semelhanças, quanto pelas diferenças que nos reconhecemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhar pela pesquisa em Educação, tendo como objeto de pesquisa a construção identitária de docentes e discentes, nos possibilitou pensar no processo formativo não apenas pelo viés institucional, mas compreendermos o fenômeno, também, pela perspectiva da trajetória de vida.

Sob a luz de autores que percorrem essa trajetória investigativa por décadas, podemos perceber o quão profundo, subjetivo e

particular é a formação de cada sujeito. É pertinente dizer do quão caro para nós é tecer a discussão acerca da construção identitária dos sujeitos – *docentes e discentes* – que se encontram nos espaços escolares da educação básica.

Por outro lado, as pesquisas demonstram a importância do debruçar sobre a temática, da relevância em mudança de lentes, e de como é preciso ter outro olhar com relação a valorização da dignidade de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. E nesse contexto, conhecer os sujeitos aprendentes nos dá uma dimensão do quanto a profissão docente é importante e peculiar, o processo educativo está interligado com processo de formação de novas identidades.

Para isso, é importante que exista uma concepção voltada para o tratamento da diversidade como a valorização das diferenças, o desafio da escola pública no momento atual é priorizar em seu processo educativo a diversidade como uma vantagem pedagógica, desconstruindo a padronização imposta pela sociedade atual e lutando contra todas as formas de desigualdades existentes.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Bedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.
- BRAGANÇA, I. F. de S. **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- CANDAUI, V. M. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, A. F. CANDAUI, V. M. (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

FLEURI, R. M. Educação intercultural e a irrupção das diferenças. *In*: PEREIRA, M. Z. da C. CARVALHO, M. E. P. de. PORTO, R. de C. C. P. **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, H. A. SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. MOREIRA, A. F. TADEU, T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONDIM, M. S. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**. UFBA, 2003, 12(24), 149-161.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3030>. Acesso em 01 de janeiro de 2020.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**; Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, F. A. CANDAU, V. M. (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

COMPREENDENDO A ADOÇÃO DE CRIANÇAS MAIS VELHAS

Solange Amália da Cruz
Clarilza Prado de Sousa

Gabriel¹, nove anos, chorava sem parar. Às vezes gritava com grande desespero. Era evidente o sentimento de desamparo. Quem era? O que pretendia? Na escola o que se sabia era que tinha retornado ao Brasil após uma adoção internacional na Itália. Voltou para o mesmo Lar de Acolhimento², agora com uma nova situação: retornar ao seu país após uma adoção mal sucedida.

Nada mais se sabia, a não ser que a adoção não tinha dado certo.

Nenhum relatório. Nenhuma orientação. Quicá informação.

Nos momentos em que Gabriel apresentava esse desespero, grande era a angústia da coordenadora pedagógica, ainda mais quando somava-se às reclamações dos professores. Como lidar com essa situação na Escola? O que fazer? Alguns pais, também desorientados com a situação, atendiam a reclamação de seus filhos e compareciam na escola para exigir providências. As providências sugeridas alternavam do remanejamento de classe à transferência de escola.

Tomar Gabriel no colo era a única forma de acalmá-lo, mas isso inviabilizava o trabalho da coordenadora durante todo o período

1 Nome fictício, aluno real.

2 Abrigo, casa de acolhimento, instituição de acolhimento, Casa Lar, entre outros nomes dados para os locais onde moram crianças e adolescentes em poder do Estado.

escolar. E aquele garotinho, tendo vivido três anos na Itália, pouco entendia o português e o seu grito de desespero era a única forma de denunciar a dor que sentia.

Mas Gabriel não estava sozinho, apesar de a escola não saber exatamente o que podia fazer ou o que devia ser feito. Que choro era esse que fazia a dor ser sentida por diferentes pessoas na Escola? E quantas Unidades Escolares contam com inúmeros alunos vivendo em Lares de Acolhimento?

Este estudo é dedicado à Gabriel, que nos tocou com sua história e nos motivou a compreender as condições que são vivenciadas pelas crianças e adolescentes que vivem em abrigos à espera de uma adoção. Essa criança, que no expressar de suas dores, nos permitiu elaborar um processo de formação que contribuísse com a escola, na árdua tarefa de olhar para as realidades multifacetadas, que disputam o mesmo espaço e requerem ações diferentes.

O CONTEXTO DA ADOÇÃO DE CRIANÇAS MAIORES

A adoção de crianças maiores e adolescentes³ é uma temática que, embora presente no contexto escolar e nas atividades profissionais de gestores(as) escolares, nem sempre é identificada nas relações cotidianas.

3 O termo adoção precisa ser analisado na Escola, cabe esclarecer a opção pelo termo *adoção de crianças maiores e adolescentes* – opção deste estudo – já que *adoção tardia* é a expressão popularmente conhecida e utilizada por Weber (1995), Vargas (1998) e Levinzon (2004) para caracterizar a adoção de crianças maiores de dois anos. Contudo, há um contraponto, explorado de modo mais profundo pela Associação dos Magistrados do Brasil (AMB):

Remete à ideia de uma adoção fora do tempo adequado, reforçando assim o preconceito de que ser adotado é prerrogativa de recém-nascidos e bebês. Essa expressão também nos remete à ideia de um atraso e, subsequentemente a uma urgência na colocação da criança/adolescente em família substituta. O aspecto mais pernicioso do prolongamento da espera da criança por uma família diz respeito ao período em que ela permanece em situação jurídica e familiar indefinida. Quando se decide por sua adoção, proporcionar à criança tempo e espaço para o processamento psíquico dessas mudanças torna-se fundamental, pois as crianças maiores que esperam pela adoção trazem consigo histórias de vínculos e rompimentos que merecem ser cuidadosamente observados (AMB, s/d., p. 11).

O que se pretende afirmar é que a chegada dessas crianças e adolescentes na escola tem exigido atenção especial por parte da comunidade escolar, visto que a adoção nessa faixa etária pode envolver diferentes aspectos como: histórico de maus tratos, abandono, ruptura de vínculos afetivos, longos períodos em acolhimento institucional, entre outros. E a escola deve estar preparada para promover a reconstrução de vínculos familiares agindo como força organizadora e promotora dessa rede de apoio, junto a essas crianças.

Em levantamento recentemente realizado⁴, havia um total de 4.898 crianças e adolescentes disponíveis para adoção no Brasil, sendo que desses, a maioria era do sexo masculino – 55,55% – e 44,45% do sexo feminino. O estado de São Paulo apresenta o maior número de cadastros disponíveis para a adoção, com 1.157 casos, seguido por Minas Gerais com 648, Rio Grande do Sul com 617 cadastros, Paraná com 535 e Rio de Janeiro com 336. Observou também, nesse levantamento realizado que entre os pretendentes aptos a adoção de crianças a maior parte ainda prefere crianças menores, com até 3 anos ou no máximo 7. Assim 49,34% desejava crianças com até três anos de idade, 44,54% expressaram sua opção por crianças com até sete anos, 5,08% até os 11 anos e 1,05% do total de pretendentes aceitam adolescentes com até 17 anos de idade.

No entanto, há indicativos no CNA de que a adoção de crianças maiores de dois anos vem crescendo no país, e que famílias estrangeiras⁵ apresentam menor resistência quanto aos critérios de idade, cor, sexo e grupo familiar, o que acaba aumentando as possibilidades de adoção internacional.

Compreender o contexto histórico da adoção no Brasil é fundamental para compreender como essa questão – da adoção de crianças maiores e adolescentes – se revela hoje em dia. Parte desse contexto – no Brasil e na América do Sul – é marcado por

⁴ Levantamento realizado em 02 de julho de 2018, no Cadastro Nacional de Adoção (CNA).

⁵ Estrangeiros pretendentes à adoção: 244. Informação extraída do Cadastro Nacional de Adoção em 02/07/2018. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>. Acesso em: jul. 2018.

movimentos políticos e ditatoriais, o abandono de filhos concebidos fora do casamento e da posição econômica e social da mulher que se encontrava na eminência de assumir, sozinha, todas as responsabilidades da maternagem.

Países da América do Sul, entre eles o Brasil, firmaram uma aliança política e militar denominada Operação Condor, que durante as ditaduras vigentes, entre as décadas de 1960 e 1980, utilizaram-se do aprisionamento de mães grávidas e do sequestro de bebês recém-nascidos que eram entregues para famílias de militares, numa tentativa de sufocar o movimento socialista.

Especialmente na Argentina, foram contabilizados mais de 500 casos envolvendo roubo de crianças, situação que ficou internacionalmente conhecida por meio do grupo de ativistas em Direitos Humanos Abuelas de Plaza de Mayo, originado do grupo Madres de Plaza de Mayo, em 1977. Somada à busca pelos filhos desaparecidos, as Abuelas buscam pelos filhos de seus filhos, os netos, cujas histórias ainda permanecem vivas e muitas sem a identidade reconstituída.

Forjar essas adoções em meio aos sequestros tinha a finalidade de sucumbir as convicções políticas e garantir que as crianças – filhos de pais socialistas – tivessem a oportunidade de serem educadas com uma ideologia diferente da ideologia de seus pais biológicos. Essa seria uma das formas de combate e repressão, as quais deliberavam sobre o sequestro e a entrega da criança para orfanatos ou militares, isto para crianças com até quatro anos, e a execução para aquelas que tivessem em torno de 10 anos.

Sem dúvidas, a Lei de Anistia nº 6.683 de 1979 (BRASIL, 1979b) não foi capaz de oferecer respostas efetivas às demandas dos familiares, visto que o silêncio do Estado brasileiro protegeu aqueles que cometeram crimes que até os dias atuais são negados pelo atual governo. No livro *Infância Roubada*, publicado pela Assembleia Legislativa de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), Lia Cecília da Silva Martins, filha biológica do guerrilheiro Antônio Theodoro

de Castro, conta sua trajetória após o sequestro sofrido na região do Araguaia, em 1974:

Aos 9 anos de idade soube que era adotada. A história que minha mãe adotiva e minha irmã me contaram foi a seguinte: num dia do ano de 1974, um delegado acompanhado de um soldado foi até a Instituição Lar de Maria em Belém, no Pará, dizendo que haviam recebido uma denúncia de sequestro. Que a sequestradora havia sido presa e que a instituição deveria ficar com a criança, que tinha uns seis meses, pois estavam esperando um retorno da polícia de Goiás, estado onde o sequestro teria ocorrido. Assim, fiquei na instituição e o tempo foi passando, sem que tivessem resposta. Muitas vezes o responsável pela instituição e Eumélia Martins iam até a delegacia para obter respostas, mas nunca conseguiam (MARTINS, 2014, p. 305).

Por sorte, em 2009, Lia teve acesso a uma reportagem que tratava do sequestro de um bebê branco na Região do Araguaia, em que militares roubaram a filha do guerrilheiro Antônio Theodoro de Castro e em seguida deixaram-na aos cuidados de um casal. Ao entrar em contato com a equipe de televisão, o acesso aos familiares foi facilitado e, em 2010, o teste de DNA comparou os traços genéticos de Lia e dos tios biológicos, confirmando a paternidade de Castro.

Sobretudo, cabe salientar que mesmo após 25 anos do término da ditadura, o Brasil ainda necessita de comissões que se encarreguem de reconstituir histórias, promover a justiça e consolidar na memória coletiva o percurso de lutas pela democracia.

Em relação aos estudos realizados sobre a adoção de crianças maiores e adolescentes, observa-se que a maioria foi desenvolvida no âmbito da Psicologia Clínica, faltando aprofundamento desses nos campos da Psicologia Social e da Educação para subsidiar a atuação docente, fato que buscamos minimizar, na medida em que

convidamos os(as) leitores(as) – por meio deste estudo – para uma discussão sobre essa temática.

Pereira (2012) afirma que há poucos estudos científicos sobre adoção e diante dessa constatação, realizou uma pesquisa com pais e filhos por adoção – na escola – analisando o vínculo afetivo na convivência parental. Sua pesquisa abrangeu cinquenta pais que adotaram filhos(as) com mais de dois anos de idade, estando no momento da pesquisa entre cinco e 17 anos. Os resultados demonstraram que os filhos(as) que apresentavam dificuldades escolares também apresentavam problemas comportamentais, ao passo que seus pais demonstravam menor satisfação parental. Em sua conclusão, Pereira (2012) aponta que adoção e desenvolvimento escolar apresentam peculiaridades que necessitam de investigação aprofundada a fim de que os profissionais possam melhor atuar nas orientações e intervenções familiares e escolares.

Mendes (2007) concentrando sua atenção nos estudos de adoção, buscou analisar os aspectos psicológicos e psicanalíticos do processo de adoção. Assim, baseado em referenciais teórico-metodológicos de Winnicott e Donald Woods, a autora procurou compreender o significado de rupturas e perdas no processo de construção da nova parentalidade e concluiu que esse momento de transicionalidade pode trazer percalços com a entrada de novas figuras parentais. Seus dados recomendam a importante mediação dos profissionais no amparo ambiental e no estabelecimento de novas interações, pois não é uma responsabilidade exclusiva dos pais e da própria criança, contribuir para a que as mudanças causem menos dores e sofrimentos. Em outros termos, pode-se inferir a partir das indicações da autora que a escola precisa assumir um papel mais relevante na proposição de interações positivas para os(as) alunos(as) em processo de adoção.

Para Solon (2006) compreender os processos de adoção implica em conhecer as significações construídas por aqueles que vivenciam a adoção, abordando aspectos sociais, relacionais e contextuais.

Com base na teoria sócio histórica, a autora analisa a adoção de crianças maiores e adolescentes salientando que a compreensão da história de vida é o elemento primordial para apoiar a construção da identidade dos(as) adotandos(as). Assevera ainda sobre a existência de um silenciamento acerca do passado dessas crianças, não havendo assim, um percurso no sentido de valorizar as histórias individuais tanto nas famílias como no ambiente escolar.

Analisando o imaginário de professores(as) sobre crianças adotadas Ferreira (2006) observou, com base em seus estudos psicanalíticos que esses profissionais, similar a outros grupos sociais, demonstraram campos do imaginário em relação a abandono, mentira, estranheza e psicopatologia, atribuindo, à criança, fragilidades insuperáveis. Para esses(as) professores(as), a adoção apareceu de forma ambivalente, como um processo difícil e de desesperança e, ao mesmo tempo, com esperança de mudança mesmo que os sujeitos da pesquisa não se deem conta.

A PESQUISA

Tendo como objetivo compreender como os(as) gestores(as) de escolas que têm alunos em processo adoção estavam entendendo esse processo e como seria possível desenvolver uma formação que colaborasse com o aperfeiçoamento da relação que eles mantêm com esses(as) alunos(as), realizou-se um estudo que contou com o apoio teórico metodológico da teoria das representações sociais (TRS). Essa opção permitiu que se ultrapassasse a análise das percepções e opiniões e alcançasse a estrutura das representações, os processos como os sujeitos se organizam para atuar frente a temática.

O estudo foi realizado em oito escolas, públicas e privadas, que tinham entre seus(suas) estudantes, crianças que residiam em Lares de Acolhimento. Foram realizadas entrevistas com diretores(as) de escolas, assistentes de direção, coordenadores(as) pedagógicos, que responderam principalmente as seguintes questões:

1. Tem crianças adotadas em sua escola?
2. Essas crianças estão todas com guarda definitiva da família ou estágio de convivência? Você foi informado sobre isso de que forma?
3. Fale um pouco dessas crianças. Quais são as diferenças entre elas?
4. Existe alguma orientação da escola sobre como lidar com essas crianças?
5. Qual o contato que você tem com os pais dessas crianças? Qual a relação dos pais dessas crianças com a escola?
6. Quais as sugestões que você teria para apoiar a maior integração das crianças adotadas na escola?
7. Você adotaria uma criança? Em que condições? Qual seria o perfil da criança que você adotaria?
8. Se você pudesse sugerir formações para apoiar a orientar professores a atuar com essas crianças, que tipo de formação você sugeriria?

Realizadas as entrevistas, que foram gravadas em áudio e transcritas, o *corpus* obtido foi submetido ao *software Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE). Esse *software* realiza uma análise léxica dos discursos, assim como classifica, assimila e resume o texto, identificando as palavras mais citadas nos discursos em número e tipo, sendo também organizadas em raízes semânticas e em classes. Para Camargo (2005) a indicação do ALCESTE para estudos no campo da Psicologia Social, facilita a análise das manifestações linguísticas e da produção de significados.

A análise dos dados seguiu os fundamentos da Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici (1961) como

referencial teórico-metodológico, pois essa concepção parte do entendimento de que não há cisão entre universo interno e externo dos sujeitos, conferindo ao objeto de representação – conhecimento socialmente construído – um caráter ativo, que se origina no mesmo contexto do representante. De tal forma, que a análise das representações dos sujeitos desta pesquisa possibilite “explicar a emergência do significado, do sentido, tal como este se produz cotidianamente na interação cara a cara dentro do nosso mundo social” (SOUSA, 2005, p. 201).

Além de explicar a emergência dos significados, a TRS contribui com o campo educacional ao revelar como estas representações são construídas, como evoluem e se transformam nos grupos sociais observados. Justifica-se, então, essa opção teórica por sua capacidade de olhar para os sujeitos como produtores de conhecimento, ao manifestarem suas formas de significar os objetos de conhecimento e operar sobre esses.

Por seu caráter coletivo, as representações são entendidas como saberes consensuais e peculiares de cada conjunto social que, segundo Moscovici (2003), se transformam em referências para os modos de agir, pensar, classificar e dar sentido à realidade. Nesse caso, cabe destacar que tais saberes também são constituídos por individualidades que se assemelham em suas características sociais e psicológicas.

Em adição, Jodelet (1986, p. 36) esclarece a representação social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, que tem uma dimensão prática e que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Para a autora, a noção de representação diz respeito à forma de apreensão da realidade, dos acontecimentos cotidianos e das características do meio ambiente, bem como as informações que circulam entre as pessoas, constituindo um conhecimento comum e transmitido pela comunicação social.

Moscovici (2003) afirma que as representações sociais fazem com que o mundo seja o que se pensa que ele é ou deve ser, possibilitando significados diferentes, conforme a escassez ou o excesso de informações. Dessa forma, o autor elabora um conceito de representação social ao afirmar que se trata de

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (p. 21).

Assim, ao adotar as contribuições da TRS, parte-se de um entendimento inicial de que existem conhecimentos construídos por educadores que envolvem não apenas os aspectos profissionais, mas as vivências pessoais, culturais, históricas, entre outras. Portanto, a análise de como os(as) gestores(as) escolares – sujeitos desta pesquisa – estabelecem suas relações simbólicas de conhecimento a respeito do objeto em questão, se revela pelas representações sociais.

Adotando um olhar psicossocial sobre a prática educativa espera-se destacar o papel que a escola precisa ter frente a esses(as) alunos(as), entendendo que o desenvolvimento dessas crianças depende de profissionais capazes de acolher suas histórias e trajetórias de vida, sem com isso permitir comparações ou estereótipos pautados em crenças e mitos acerca da adoção ou do acolhimento institucional.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos após coleta de dados em oito escolas públicas e privadas que serviram de *locus* para a entrevista de oito

gestores(as) escolares, sendo esses(as) assistentes de direção, coordenadores(as) pedagógicos e diretores(as) escolares em efetivo exercício no cargo, que foram agrupados em dois *corpus*.

- *Corpus A*: identificado pelas questões que dizem respeito a “**Identificação da criança adotada e a orientação da Escola**”. Questões 1, 2, 3, 4;
- *Corpus B*: identificado como “**Identificação de como a Escola entende que os pais devam tratar a criança adotada**”. Questões 5, 6, 7, 8.
- *Corpus A* “**Identificação da criança adotada e a orientação da Escola**”

Categoria 1: Formação e Informação

Nessa categoria, revelam que os sujeitos procuram por sinais – indícios – de uma filiação adotiva e, assim, possam identificar aqueles que são adotados. Se essa identificação ocorre negativamente é impossível afirmar, mas, sem dúvida, as crianças maiores e os adolescentes adotados serão identificados dentro das escolas.

Também observa-se que, para os sujeitos desta pesquisa, os pais apresentam uma visão idealista. Nota-se que, possivelmente, há uma crença de que a adoção de crianças mais velhas ocorra, sempre, em volta de conflitos e, portanto, não cabe idealizar algo que trará problemas.

Decorrente das representações que parecem estar reveladas nessa categoria apresentam-se três aspectos gerais:

- de alguma forma identificam a criança adotada, mas não a reconhecem como filho legítimo;
- a adoção é problemática e, portanto, não ocorre com sentimento de flores, mas com sentimentos que desencadeiam conflitos e até mesmo a “devolução” dos(as) adotandos(as);

- a formação é vista como panaceia para preparar os(as) professores(as) para receberem os(as) alunos(as) adotados(as). Saber dos aspectos legais e a educar para o desenvolvimento da moralidade infantil poderiam contribuir para que os(as) alunos(as) adotados(as) não sejam discriminados(as), e isso favoreceria a boa convivência escolar.

Categoria 2: Adoção às Escondidas

Essa categoria parece indicar que as características físicas podem indicar quais são os(as) alunos(as) adotados(as), assim é possível pensar que, quando pais e filhos(as) adotivos(as) apresentam características físicas semelhantes, talvez a escola não fique sabendo dessas adoções. Assim, se há casos de adoção não sabidos dentro dessas escolas é impossível afirmar, mas nota-se que a cor da pele é um fator de identificação desses alunos, bem como um padrão de observação entre os sujeitos entrevistados.

Diante do exposto, conclui-se que as representações que parecem revelar um padrão de adoção indicam aos(as) professores(as), que:

- a adoção é marcada pelas diferenças físicas;
- de algum modo, os sujeitos identificam que a criança adotada apresenta problemas de comportamento;
- a rejeição sempre está presente nos processos de adoção;
- o acolhimento institucional é uma estrutura ruim e não é capaz de favorecer o desenvolvimento infanto-juvenil;
- adoção é um assunto sensível no contexto escolar e por isso a palavra adoção é substituída nas falas;
- revelar a adoção significa não compactuar com as adoções escondidas, que marcaram períodos históricos da sociedade brasileira;

- ter ciência da adoção colabora, de alguma forma, com as crianças que apresentam problemas de comportamento;
- quando a adoção é bem resolvida na família, o(a) adotando(a) tende a não apresentar nenhum tipo de problema (o mesmo serve para o inverso);
- a adoção de crianças e adolescentes não ocorre com sentimento “de flores” e, portanto, é problemática, por isso há casos de devolução;
- a criança, quando adotada ainda bebê, tende a apresentar uma reação diferente daquelas crianças adotadas com mais idade.

Categoria 3: Figura Materna

Com base na leitura dos excertos selecionados pelo ALCESTE, se a figura das mães é mais expressiva que a figura paterna não é possível afirmar, entretanto, há indícios de que as mães estão mais presentes nos discursos dos sujeitos, embora tenha sido mencionado um único pai entre os oito discursos que não foi considerado – pelo sujeito – uma boa referência.

De tal forma, conclui-se que as representações que parecem se revelar nessa categoria são, para os(as) professores(as):

- mães adotivas são consideradas maravilhosas quando adotam e culpadas quando a adoção é malsucedida;
- a família tem o dever de cuidar de sua prole independentemente das condições, vícios ou mazelas que a sociedade moderna proporcione;
- os(as) filhos(as) amam suas mães;
- o ambiente da escola particular é considerado melhor em comparação ao ambiente da escola pública, sendo que essa propõe maiores desafios para o(a) aluno(a).

Em síntese, apresenta-se o quadro com os aspectos mais representativos desse *corpus* analisado:

***Corpus B* “Identificação de como a Escola entende que os pais devam tratar a criança adotada”:**

Seguem, de forma sintetizada, as abordagens realizadas pelos sujeitos desta pesquisa em cada uma das categorias:

Categoria 1: Conhecimento e Bom Senso

Verifica-se nessa categoria que os sujeitos entrevistados reconhecem que lhes falta conhecimento sobre como lidar com questões, relativas à adoção. As questões perpassam pelo processo de adoção, comentários inadequados que alunos adotados podem ouvir na escola e pelo comportamento dos pais adotivos.

Em cada um dos excertos analisados é possível observar que a adoção é compreendida como um acontecimento, ou seja, como algo que ocorre sem muita frequência e por este motivo, não parece ser uma questão que cause interesse ou torne-se um motivo de reflexão. Assim, interpreta-se que as tratativas escolares nesses casos são raras.

Diante do exposto, conclui-se que as representações que parecem se revelar tratam:

- da adoção como algo não planejado nas escolas, portanto, parecem ser acontecimentos inesperados;
- da adoção como algo que precisa ser contornado e não desmistificado na escola;
- de uma filiação não legítima, pois o(a) filho(a) adotivo(a) não é filho(a) de fato;

- da concepção de que as mães adotivas fantasiam a adoção porque não tiveram filhos(as) legítimos(as);
- a adoção é difícil porque não se sabe o que foi herdado dos pais legítimos, como doenças, por exemplo;
- adoção de crianças maiores e adolescentes como sinônimo de desconfiança, devolução e violência sexual.

Categorias 2 e 3: Filho(a) biológico(a) – condição e/ou situação

Essa categoria analisada parece revelar a necessidade de conhecimento e de acompanhamento de outros(as) profissionais na escola, pois em casos mais difíceis há a necessidade de orientação para os(as) próprios(as) educadores(as).

Nessa unidade os sujeitos parecem reconhecer o preconceito que existe nas escolas com relação à adoção, bem como a forma que alguns(mas) professores(as) lidam com suas próprias crenças no dia a dia.

Verifica-se que os sujeitos apresentam resistência para considerar os filhos(as) biológicos(as) como apenas filhos(as) e talvez por esse motivo utilizem o verbo pegar.

As representações que parecem estar reveladas nessa categoria apontam que:

- os(as) adotados(as) são pegos(as) tanto pelos pais quanto pela escola;
- tratar das diferenças individuais na escola é fazer diferenciação;
- tornar-se mãe refere-se ao nascimento de um(a) filho(a) biológico(a);
- adotar significa conviver com uma criança;
- adoção de bebês é mais fácil porque não se passa nada, ou melhor, não se tem conflitos;
- a formação é vista como panaceia para preparar os(as) professores(as) para receber os(as) alunos(as) adotados(as).

Saber dos aspectos legais e a educar para o desenvolvimento da moralidade infantil poderia contribuir para que os(as) alunos(as) adotados(as) não sejam discriminados e isso favoreceria a boa convivência escolar.

Em síntese, o quadro a seguir apresenta os aspetos representacionais desse *corpus* analisado:

Quadro 6 – Síntese do *corpus* A: a identificação da criança adotada e a orientação da Escola.

REDES DE SIMILITUDE	IDENTIFICAÇÃO DA ADOÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS ADOTADOS
Acho Aquele Vou	A adoção é problemática por que: <ul style="list-style-type: none"> • ocorre em um contexto de sofrimento; • há sinais que não permitem esconder a adoção; • envolve diferenças étnicas; • não se trata de uma filiação legítima (biológica); • os pais tendem a fantasiar a adoção e vê-la com inimizade; • medidas legais para se envolve efetivar; • crianças e adolescentes adotados apresentam muitos conflitos. 	Crianças e adolescentes adotados são identificados pela cor da pele ou pelas características comportamentais; porque são diferentes dos outros (as) alunos(as); são abandonados pelas famílias desestruturadas e acolhidos e acompanhados pelas mães adotivas que, também "devolvem" para o Poder Público essas crianças e adolescentes, pois necessitam de maior atenção (das mães) e de muito investimento emocional/afetivo.
Alguns Ainda Coisa	A adoção é uma coisa que: <ul style="list-style-type: none"> • precisa ser revelada para a criança; • boa quando é bem resolvida na família; • difícil para a criança por que envolve um sentimento de rejeição; • alguns pais tentam camuflar ou esconder da escola; • tem um padrão de comportamento; • mais fácil quando a criança é pequena; • difícil porque a criança vem de estruturas complicadas como abrigos (acolhimento institucional). 	
Escola Mãe Não	A adoção é vista em meio às histórias de: <ul style="list-style-type: none"> • abandono; • famílias biológicas desestruturadas por causa das drogas; • avós que assumem a guarda e acabam por adotar seus netos; • adoções mal-sucedidas (devolução); • adoções bem-sucedidas; • mães que se dedicam para o sucesso da adoção; • dupla adaptação: com a nova família e nova escola. 	

Fonte: elaboração da pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais podem revelar como gestores(as) escolares, orientam suas condutas em relação a adoção de crianças maiores e adolescentes, os quais são constituídos e compartilhados por meio da linguagem.

Nesse caso, o presente estudo contribui para analisar quais os conhecimentos construídos socialmente e como são capazes de promover a associação de crianças e adolescentes adotados(as) “a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é

ou não é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 1961, p. 63). Isso significa dizer que, a forma com que enxergam ou como lidam com essas crianças e adolescentes tem estrita relação com as representações construídas ao longo da vida.

A discussão proposta nesta pesquisa não se encerra com uma compreensão das peculiaridades da adoção, já que torna-se importante uma continuidade do estudo que, por sua vez, permita aprofundar essa questão e propiciar mudanças na relação da escola – da comunidade escolar – com as crianças e os(as) jovens adotados(as) ou em processo de adoção.

Embora as representações evidenciadas pelos sujeitos desta pesquisa pareçam ter demonstrado, em diferentes aspectos, um sentido negativo da adoção, a análise dessas representações evidencia a inexistência de uma reflexão anterior a respeito da temática, motivo pelo qual compreendemos a importância de levantar tais discussões no âmbito educacional.

No entanto, cientes da delicadeza da questão abordada, os(as) gestores(as) procuram esconder a fragilidade do seu olhar profissional, mas ao mesmo tempo revelam representações que escondem as rejeições de um processo que, para eles(as), não é natural. Sobre tudo, essa fragilidade discursiva em torno da adoção permite-nos entender que a adoção, para esses sujeitos, não é compreendida como uma forma possível de parentalidade, conferindo apenas a maternidade/paternidade biológica essa naturalidade.

Outro aspecto indicado nesses discursos é a preocupação em encontrar, na Legislação – que já existe em abundância sobre a temática –, uma possibilidade de aquisição de conhecimento nesse campo de estudo e, conseqüentemente, identificar um enquadramento que oriente as suas práticas cotidianas, considerando que a orientação legal poderia resolver as questões relativas aos(as) estudantes adotados(as) e suas famílias. No entanto, fica evidente que, os sujeitos da pesquisa entendem a necessidade

de mais conhecimento sobre a temática, por meio da formação continuada.

As representações observadas também revelam que algumas crianças adotadas são identificadas por meio dos sinais. Isto é, independentemente da revelação da adoção por parte dos pais, os(as) gestores(as) buscam sinais para identificar as crianças e adolescentes adotados, procurando observar no que se diferenciam das demais. E nesse aspecto, as características físicas e comportamentais são os principais sinais evidenciados.

O estudo permitiu observar ainda que há muito a se desenvolver nesse processo de ação de crianças maiores e adolescentes que chegam na escola, depois de viverem um período em abrigos. Assinalam os(as) gestores(as), não deve haver diferença no acolhimento dos(as) alunos(as) recém-adotados(as), no entanto, consideram que é preciso um olhar específico para a adaptação dos(as) alunos(as) recém-adotados(as). Indicam ainda que, para facilitar o acolhimento desses(as) alunos(as), é importante a revelação da adoção para a equipe escolar, a fim de que seja possível observar o *comportamento do(a) aluno(a)*, *mediar conflitos* e *manifestações de comentários involuntários*.

As representações observadas permitem indicar que há necessidade de as equipes escolares refletirem sobre o acolhimento de crianças mais velhas e adolescentes adotados(as) na escola, a fim de oferecerem condições para a reconstrução de suas identidades e adaptação a sua nova vida.

Oferecer oportunidade de reflexões e discussões que superem o atual entendimento de que a adoção de crianças maiores e adolescentes é um tema, portanto, que precisa ser cuidado no espaço Escolar sem rótulos, rompendo paradigmas e concepções que não considerem as especificidades dos diferentes tipos de família, parentalidade e condições de vida.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS DO BRASIL. **Adoção passo a passo**. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/adocaopassoapasso.pdf>. Acesso em: maio 2017.
- FERREIRA, M. C. **Encontrando a criança adotiva: um passeio pelo imaginário coletivo de professores à luz da psicanálise**. Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2006. 288 f.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. p. 11-44, 2001.
- JUSTO, J. S. A institucionalização vivida pela criança de orfanato. In: MERISSE, A. (org.). **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.
- LEVINZON, G. K. **Adoção**. São Paulo: Casa do Psicólogo. Coleção clínica psicanalítica, 2004.
- MENDES, C. L. P. **Vínculos e Rupturas na Adoção: do abrigo para a família adotiva**. Dissertação de mestrado. Psicologia. São Paulo: USP, 2007. 217 f.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 6 ed.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF, 1976/1961.
- MOSCOVICI, S. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (dir.). **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- PEREIRA, C. L. **Adoção tardia: investigação sobre padrões de relacionamento familiar, comportamento escolar e social**. Mestrado em Educação: Universidade Federal do Paraná. 2012. 122 f.
- SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. **Infância Roubada, Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil**. Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo – São Paulo: ALESP, 2014. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf. Acesso em: ago. 2017.

SOLON, L. de A. G. **A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção.** Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo Ribeirão Preto. 2006. 202 f.

SOUSA, C. P. A escola como instituição pensante. *In:* MENIN, M. S de S.; SHIMIZU, A. de M. (org.). **Experiência e representação social: Questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VARGAS, M. M. **Adoção Tardia: da família sonhada à Família Possível.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014/1998.

WEBER, L. N. D.; PEREIRA, C. L. Processo de Revelação e Busca pelas Origens Biológicas. Perspectiva do Filho por Adoção. *In:* LADVOCAT, C.; DIUANA, S. (org.). **Guia da adoção – No jurídico, no social e na família.** São Paulo: Roca, 2014.

AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES READAPTADOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Camila Domingues
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

INTRODUÇÃO

Este capítulo se baseia em nossa dissertação, que se refere às significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente. A ideia que a orientou se relaciona à forma precarizada como se configuram as condições de trabalho vivenciadas por esses professores, dado que, na área da educação, muitos profissionais, em suas mais diversas funções, são afetados pelas contradições próprias da profissão de uma forma tão acentuada que chegam a desencadear ou agravar processos de adoecimento muitas vezes irreversíveis.

Devido a esses fatores somados às condições de trabalho docente historicamente constituídas, estes profissionais são tomados pelos sentimentos de desistência, impotência, insatisfação, mal-estar ou sofrimento de várias ordens, situação que pode levá-los ao impedimento de atuar profissionalmente em seu cargo de origem provisória ou permanentemente, direcionando-os a uma categoria de funcionários à margem de sua efetiva profissão, que são os professores readaptados.

O professor readaptado é aquele que não pode mais lecionar dado a constatação médica de adoecimento, por isso, é afastado

de sua atividade profissional pelo departamento médico da instituição à qual é vinculado. Segundo dados atualizados em setembro de 2018, fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dos 189.848 professores dessa rede, 11.492¹ atuam em condição de readaptação.

Logo, o objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar as relações entre as significações desses professores e seus processos de adoecimento, assim como dois objetivos específicos foram delineados: a) analisar as significações do professor acerca da constituição de sua atual condição profissional e b) analisar as significações do professor acerca das possibilidades de adoecimento geradas na atividade profissional. Certamente, as consequências do fato do adoecimento do professor o impedirem de exercer a docência precisa ser elucidado.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Entendemos que a precarização se mostra como um elemento mediador fundamental para o comprometimento do desenvolvimento profissional do professor, implicando diretamente seu processo de adoecimento. Antunes (2004) explica que, a partir do advento do capitalismo, houve uma transformação essencial no trabalho humano, pois, de uma atividade vital, central no processo de sociabilidade, de emancipação e da história humana, “a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado” (p. 8-9).

Com a reestruturação desse modo de produção, a desrealização e o estranhamento do ser humano em relação ao que deveria ser sua fonte de humanidade se potencializam, assim, o debate sobre a precarização do trabalho chega ao campo educacional, especialmente, após as ostensivas reformas da década de 1990.

1 Esses dados foram atualizados em 30/04/2020, durante a produção deste capítulo, sendo, portanto, 10.892 readaptados de um total de 192.060 professores. Dados fornecidos a partir de resposta do SIC – Serviço Integrado de Informação ao Cidadão.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1129-1130), os estudos sobre a temática precarização, desvalorização da força de trabalho, desprofissionalização ou proletarização do magistério indicam que o papel compensatório de contenção da pobreza repassado à escola transformou, substancialmente, a organização e a gestão da educação pública, alterando a regulação do sistema educacional a partir dos conceitos de produtividade, eficácia, flexibilidade, excelência e eficiência.

A partir da justificativa da democratização da escolarização bem como da autonomia docente e discente nos processos pedagógicos, o professor vem sendo ludibriado e, sob a imposição desses e de outros valores reinterpretados, sente-se obrigado a responder às exigências desse novo contexto, cuja consequência proeminente é a sua maior responsabilização e, portanto, culpabilização.

Paparelli (2009) indica que uma outra importante mudança advinda das reformas neoliberais dos anos 90 na área educacional refere-se à política de regularização do fluxo escolar, que na rede estadual paulista denominou-se “progressão continuada”, ação que prevê a reordenação do tempo de aprendizagem em ciclos em que não é prevista a reprovação.

Sabemos que apesar dos dados sobre essa política produzirem os índices necessários à sua justificativa, “Ao que tudo indica, temos aqui um processo de *sutilização dos mecanismos de exclusão*, caracterizado pela *diminuição da exclusão da escola acompanhada por um grande aumento da exclusão na escola*” (ibid., p. 21, grifos da autora). Dessa forma, ao exercer sua profissão, o professor constata que ensinar e aprender muitas vezes não é o que mais importa na escola, percebendo-se inseguro ao atuar, ao realizar funções que não correspondem às especificidades de sua formação, se sentindo sempre desqualificado.

A necessidade de, diariamente, dominar novos saberes, desempenhar a função de outros agentes públicos, responsabilizar-se pelo sucesso ou insucesso dos projetos e programas implantados,

desconhecer-se por não ser o responsável pela concepção e organização do seu trabalho são alguns pontos citados no artigo de Oliveira (2004) como exigências que contribuem para um sentimento de insegurança e desamparo docente do ponto de vista objetivo e subjetivo.

O estudo de Oliveira (ibid.), corrobora o estudo de Marin e Sampaio (2004), que afirma que as abordagens sobre a precarização do trabalho docente precisam considerar os vários elementos que a constituem, destacando a “carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério” (p. 1212), além de sua expressão no currículo escolar².

As autoras abordam também a estreita relação existente entre a pauperização profissional e o empobrecimento da vida pessoal do trabalhador da educação, especialmente, no que se refere ao seu acesso aos bens culturais, prejuízos que atingem o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação dos estudantes. Marin e Sampaio (ibid.) alertam para as conseqüências da nova organização das relações capitalistas sobre os serviços públicos como a escola, caracterizando-as como um quadro implacável de deterioração.

Segundo Gatti (2012), a precarização das condições de trabalho dos professores relaciona-se ao atrito dos conceitos de “reconhecimento social” e “senso de injustiça”. Ela indica que “O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo” (p. 91). Pesam sobre a desvalorização do magistério inúmeros fatores associados às novas exigências impostas à função, mas um deles é enfatizado pela autora, a

2 Utilizamos o conceito de currículo escolar como elucidado por Marin e Sampaio (2004, p. 1226): “A precarização do trabalho escolar faz-se presente no currículo, cuja problemática diz respeito não só aos conteúdos básicos da escolarização. Nas expressões do currículo escolar explicita-se como se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, o que ainda vale a pena na escola”.

responsabilização do docente pela qualidade do ensino. Sobre a necessidade da discussão das políticas educacionais assentadas nessa visão, ela afirma que

Não só processos de formação inicial ou continuada têm tomado esse pressuposto como base, descurando da ideia de coletivo e o compartilhamento de saberes e responsabilidades, como também os processos de avaliação docente, as políticas de abono salarial e prêmios, e até de carreira docente. A discussão sobre essas políticas, em contexto específico, precisa ser posta [...] (GATTI, 2012, p. 93).

Acreditamos que esse breve cenário apresentado sobre o desmonte das condições de trabalho docente e, sobretudo, da educação, estes vivenciados cotidianamente pelo magistério, bem como pela comunidade escolar, evidencie a contribuição de nosso estudo acerca das significações dos professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e possa subsidiar reflexões mais fundamentadas sobre aspectos dessa atividade.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Acreditamos que olhar essa realidade fundamentando-nos no método Materialista Histórico e Dialético e sob a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica possibilitou, pela análise e interpretação das falas de um grupo de professores readaptados, a apreensão de significações em relação à sua atual condição de trabalho, além de propiciar um diálogo entre elas, favorecedor do enriquecimento das discussões e proposições acerca da problemática.

O grupo, composto por três professoras readaptadas da cidade de São José dos Campos da rede estadual de São Paulo, respondeu a um questionário e participou de um encontro que foi gravado e posteriormente transcrito. Dessa forma, o material gerado constituiu o pensamento de um grupo específico, assim como de cada

sujeito que o integra. Para tanto, utilizamos de uma das estratégias utilizadas pelo GADS – Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade da PUC-SP, denominada “Diálogo entre professores e um alienígena”. Assim, propusemos uma conversa sobre temas abordados a partir de questões “enviadas” por um extraterrestre (E.T.) às pesquisadoras para que fossem respondidas por professores readaptados.

As questões foram sugeridas ao grupo para que ele, dialogando, discutindo e pensando junto sobre o seu fazer, encontrasse respostas mais refinadas. Ao assumirmos essa estratégia, manifestamos a pretensão de propiciar o pensar sobre suas necessidades, seu cotidiano, seus conflitos e fragilidades ao elaborarem as respostas para um E.T., a fim de que houvesse avanço no movimento de reflexão e compreensão do real.

Com o intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa que orienta este capítulo, explicaremos as premissas da perspectiva sócio-histórica, bem como seus fundamentos, a partir da abordagem do materialismo histórico e dialético e suas categorias. Acreditamos que tão-somente a articulação desses elementos ao longo do processo de produção de informações e a análise dos dados constituiriam a possibilidade de apreensão do movimento da realidade para além da aparência.

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

A perspectiva sócio-histórica fundamenta-se em uma concepção de conhecimento enraizada na premissa de que o homem e todos os processos que a ele se referem precisam ser compreendidos, considerando-se a dialética relação existente com a realidade objetiva. Tal perspectiva se fundamenta no marxismo e em seu posicionamento filosófico e epistemológico: o materialismo histórico e dialético.

Essa concepção pressupõe que o “ser de todas as coisas in-

clui, necessariamente, o não ser” (FURTADO; GONÇALVES, 2016, p. 32), ou seja, o homem constitui-se a partir de um movimento contraditório constante, de uma transformação permanente que possibilita o seu vir a ser, a constituição provisória de sua subjetividade. Nesse sentido, na perspectiva sócio-histórica o homem é um sujeito singular, ativo, que se transforma através da transformação da natureza, a partir de sua ação sobre o objeto. Ele é, portanto, um ser social porque

[...] a realização do trabalho é necessariamente social e nesse processo é que ele se torna indivíduo; e histórico, pois nada que pertence ao homem, desde suas produções até seus atributos, características, o físico e o simbólico, nada pode ser considerado à parte da ação social, entendida como *práxis* (Ibid., grifo dos autores).

O método que fundamenta a perspectiva defendida aqui se caracteriza a partir dos seguintes princípios: a) tudo se relaciona, ou seja, busca-se a compreensão de um objeto considerando sua totalidade; b) tudo se transforma, a vida humana é um processo que se constitui um vir a ser; c) a mudança gerada pela transformação é qualitativa, não superamos etapas, mas conquistamos saltos de desenvolvimento; e d) no movimento, coexistem forças opostas, pois a contradição pressupõe unidade e oposição ao mesmo tempo (BOCK, 1999, p. 18-19).

Portanto, a fim de superarmos explicações imediatas, ideologizadas, aparentes e dicotômicas em direção à compreensão da gênese, do movimento e das determinações dos processos que constituem o ser humano, acreditamos que seja imprescindível nos orientarmos tanto pelas categorias metodológicas fundamentais do materialismo histórico e dialético, no caso: historicidade, contradição, atividade e mediação, como pelas categorias teóricas mais específicas da perspectiva sócio-histórica, a saber: subjetividade, significados e sentidos, pensamento e linguagem e ideologia.

CATEGORIAS DO MÉTODO: GUIAS NA REVELAÇÃO DA REALIDADE EM QUESTÃO

As categorias, enquanto abstrações teóricas que explicitam e explicam o que no mundo material, nos auxiliam no revelar da realidade concreta que, se apresentando, poderá ser explicada e desnaturalizada. Podemos afirmar que tudo o que acontece na realidade em que estamos inseridos é composto pela matéria e, portanto, é histórico e dialético. Dessa forma, acreditamos que a matéria³, enquanto “base da constituição do real” (KAHHALE; ROSA *in* BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 27), constitui-se por objetivações humanas, ou seja, que tudo o que existe e preexiste ao humano, tudo o que o afeta, é a dialética constitutiva de todos esses fenômenos e corresponde à totalidade da dialética geral das coisas.

Nesse sentido, partindo da categoria contradição, o pensamento dialético tem a possibilidade de superar as explicações dicotomizantes entre, por exemplo: objetividade – subjetividade, sujeito – sociedade. Criam-se as condições de explicitar e apreender o movimento de constituição presente no mundo material e social entre elementos que mesmo sendo diferentes entre si, se constituem mutuamente. Tal lógica nos autoriza a negar explicações que culpabilizam o sujeito e isentam o social, descolando o indivíduo da história dos homens, do mesmo modo que aquelas que negam sua potência de agir, sua singularidade.

Podemos verificar o quão imbricado aos elementos evidenciados pela categoria contradição, está a categoria **historicidade**, dado que no materialismo histórico e dialético o homem se constitui enquanto indivíduo porque se relaciona em um determinado tempo, ou seja, ele se constitui na realidade contraditória de forma ativa, social e historicamente.

3 “A matéria é uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva, que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas” (LENIN, 1982 apud KAHHALE; ROSA *in* BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 27).

A produção da própria existência pressupõe ação por parte do sujeito. Nesse sentido, utilizaremos de forma evidenciada em nosso estudo uma categoria da Psicologia sócio-histórica totalmente imbricada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, a categoria **atividade**. A centralidade da ação humana, mediada pelo trabalho, é o elemento central de nossa problemática neste estudo. Assim, essa categoria nos auxilia essencialmente por estar “relacionada ao próprio processo de constituição do homem e é nela e através dela que o homem transforma a natureza” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265).

A constituição humana está relacionada à transformação da natureza para o atendimento das necessidades dos sujeitos; esse processo gera registros internos dessa atividade e, assim que elas são registradas internamente, ele constitui sua subjetividade. As considerações de Leontiev, Aguiar e Machado (ibid.) afirmam também que a atividade humana ocorre a partir de motivos, que podem ser materiais, ideais, reais ou imaginários, e, seja qual for, são eles que suprem a necessidade específica da ação humana.

Até aqui, portanto, reiteramos a defesa da perspectiva materialista histórica e dialética de homem que, enquanto ser histórico e social, age determinado pela realidade e age determinando-a. Assim, não existe a possibilidade de este homem concreto de que falamos se realizar individualmente e, sim, apenas “através da ação coletiva” (GONÇALVES *apud* BOCK, 1999; GONÇALVES *in* BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 62-63). Nesse sentido, uma outra categoria evidencia-se em nosso estudo, a categoria **mediação**.

Neste momento, surge a necessidade de trazermos a categoria mediação, que segundo Saviani (2015), “é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe, com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento” (p. 16). A ação do ser natural homem ocorre sobre a natureza com o objetivo de sua transformação, ou seja, negando a natureza, o homem afirma-

se, em um processo dialético de constituição mediada, dado que podemos afirmar que não existem relações, em sua essência, que sejam imediatas, mesmo quando aparentam ser assim.

Dessa forma, a fim de compreender as significações de professores a respeito de uma dada vivência profissional, é imprescindível que busquemos compreender as mediações que constituíram suas significações, buscando a compreensão desses sujeitos concretos, sínteses de múltiplas determinações e, portanto, irrepetíveis. Para isso, utilizamo-nos de uma categoria central da perspectiva sócio-histórica, a **subjetividade**, dado que a fonte de propulsão do movimento humano está em seu mundo psicológico.

Diante disso, podemos afirmar que a constituição da subjetividade está imbricada à constituição das significações, já que ambos os processos participam na constituição humana e, portanto, do processo de construção da realidade. Entendemos, de acordo com Aguiar e Bock (*in* AGUIAR; BOCK, 2016), que as significações são constituídas a partir da articulação entre os significados e os sentidos. A significação, portanto, é síntese de dois elementos dialeticamente contraditórios, dado que significado e sentido “[...] compõem uma unidade de contrários e que, só nessa condição, nos ajudam a apreender elementos constitutivos e reveladores do sujeito” (AGUIAR; BOCK *in* AGUIAR; BOCK, 2016, p. 54).

As categorias **significados** e **sentidos**, portanto, são reveladoras do sujeito assim como da realidade. Dessa forma, a busca pela apreensão das significações exige que compreendamos a menor unidade que lhes constitui, a palavra, o que nos faz abordar mais uma categoria de análise da perspectiva sócio-histórica, o **pensamento** e a **linguagem**.

Vygotsky (2008), evidencia a centralidade da palavra na compreensão do desenvolvimento do pensamento e na “evolução histórica da consciência como um todo” (p. 180), além disso, sua compreensão exige que nos apropriemos das condições objetivas e subjetivas em que foi produzida, dado que, de acordo com o aporte teórico-

metodológico que estrutura este estudo, “o conteúdo psíquico não tem origem no próprio indivíduo, mas constitui uma construção social” (FURTADO *in* BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 102).

A realidade estudada – vivência da readaptação –, como qualquer outra realidade, é um fenômeno multideterminado, possui sua dinâmica objetiva (base econômica e social) e subjetiva (base valorativa), e, quando o sujeito se insere nesse contexto, além de ser afetado por ele, age sobre ele, ou seja, “também é agente ativo da transformação social, independentemente de ter ou não consciência do fato” (FURTADO *in* BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015).

A partir das considerações de Furtado (*ibid.*), explicitamos aqui a relevância da categoria **ideologia**, a fim de analisarmos as significações de readaptados acerca da constituição de sua atual condição profissional. Essa categoria certamente nos auxilia a desnaturalizar a aparência do fenômeno e enxergar suas distorções, além de nos aproximar dos verdadeiros determinantes desse processo.

Apesar da complexidade e multiplicidade do significado do termo ideologia, compartilhamos da definição explicitada por Bock (1999), assim,

Utilizamos aqui, o termo no seu sentido marxista. Ideologia, para Marx, é um termo crítico, que implica ilusão e mistificação da realidade, a ideologia se refere à consciência deformada da realidade, construída pela classe dominante, e que se torna ideia dominante na sociedade (p. 25).

Dessa forma, toda representação sobre o homem e sua essência, suas significações, seu processo de constituição e desenvolvimento se mantém escondida, camuflada, ocultada sob ideias que se tornam representações ilusórias, naturalizantes e supostamente neutras, já que, a partir da doutrina dominante em voga, existe a possibilidade de o sujeito ser compreendido de forma descolada de sua realidade social.

Acreditamos, portanto, que o conjunto de categorias elencadas até aqui guiou nossas análises e nos auxiliou na compreensão e na apreensão do movimento da realidade em questão, sem a pretensão de crer que esgotamos ou assimilamos tudo o que o fenômeno apresenta

PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS

Coerente com os pressupostos teórico-metodológicos supracitados, elegeu-se o procedimento de análise das informações e interpretação dos dados denominado **Núcleos de Significação** (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015), dado que a clareza de que precisamos descortinar o que é apresentado pela aparência pauta a metodologia do nosso estudo. Nesse sentido, o procedimento de análise Núcleos de Significação, “que tem no empírico seu ponto de partida” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301), certamente nos auxiliou na apreensão das significações de professores readaptados acerca da constituição de sua atual condição profissional, das possibilidades de adoecimento geradas na atividade profissional e, sobretudo, da identificação e análise das relações entre as significações de professores readaptados e seus processos de adoecimento.

Dessa forma, acreditamos que a partir do procedimento Núcleos de Significação, é possível desenvolver um processo construtivo-interpretativo em direção à apreensão e análise das significações dos sujeitos, partindo da palavra com significado, mas ultrapassando o seu significado dicionarizado, discursivo ou narrativo.

Este é um procedimento que se constitui a partir de três etapas fundamentais, denominadas por Aguiar, Soares e Machado (2015): “levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação” (p. 61). A primeira etapa inicia-se pela leitura sistemática, recorrente e flutuante das

transcrições das falas. Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) explicam que os trechos precisam ser destacados do discurso caótico do sujeito a partir da frequência, ênfase, carga emocional, ambivalências e, especialmente, a partir do objetivo da pesquisa.

Esse procedimento possibilita o levantamento dos **pré-indicadores**, constituídos por trechos “compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Podemos afirmar, portanto, que os pré-indicadores são compostos pela menor parte reveladora do sujeito, entendida como unidade, ou seja, eles são constituídos por uma parte (conjunto de palavras) que é reveladora de um todo.

A partir dessa primeira etapa, o movimento do pesquisador direciona-se para a articulação dos pré-indicadores em **indicadores**. Nesse processo de aglutinação, “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309), a intenção do pesquisador é o alcance de uma abstração na direção da apreensão da totalidade do sujeito, pois, à medida que esses recortes são articulados e sintetizados, revelarão um avanço em relação à aproximação das significações constituídas por ele.

Os indicadores, portanto, possibilitarão que o pesquisador avance no processo de síntese, de modo a estabelecer novos nexos, reveladores de novas sínteses das significações constituídas pelo sujeito. Concluída essa etapa de construção dos indicadores, iniciamos o procedimento de construção dos **núcleos de significação**.

Este é o momento em que a abstração se mostra mais presente e intensa. Isto se dá pela realização de um novo movimento de articulação, em que a qualidade e quantidade de informações são maiores (já temos os indicadores), permitindo a produção de explicações mais profundas (para além da aparência) e teoricamente mais fundamentadas.

Dessa forma, iniciamos o processo de análise e interpretação de cada um dos núcleos sistematizados – denominado **análise intranúcleo** – para, por fim, avançarmos na conclusão desse processo de análise e interpretação a partir da articulação entre os núcleos sistematizados – etapa denominada **análise internúcleos**. Aguiar e Ozella (ibid., p. 311) afirmam que “Em geral, este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito” e que esses aspectos não são manifestados na aparência do discurso, necessitando serem forçados pelo movimento analítico interpretativo do pesquisador.

Nesse sentido, reiteramos a partir da escolha do procedimento metodológico **Núcleos de Significação**, o nosso esforço em explicitar, a partir desse estudo baseado no Materialismo Histórico e Dialético, nossa intencionalidade em colaborar significativamente com um conhecimento científico crítico na área da educação.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A constituição do **Núcleo 1**, “O dolorido enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se um professor readaptado”, efetivou-se a partir da articulação do Indicador n° 3, “A dolorosa espera pela readaptação” e do Indicador n° 1, “O sofrimento causado pelas vivências de afirmação e negação profissional ao longo do processo de readaptação”.

Este núcleo de significação exprime de uma forma bastante acentuada o sofrimento suportado pelo grupo, tanto no “tornar-se” como no “manter-se” professor readaptado. A experiência de invisibilidade, conceito que se assenta sobre o desrespeito, algum tipo de segregação ou preconceito, é um aspecto indicado pelas professoras Maria, Inês e Carmem⁴ em alguma ou em todas as fa-

4 O grupo de professores readaptados do ciclo I, sujeito dessa pesquisa, foi escolhido intencionalmente a partir de uma característica central: a afirmativa – durante abordagem inicial da pesquisadora – de que a causa de seu afastamento da atividade docente foi, em alguma medida, devido às condições de trabalho vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional ou agravada por elas.

ses do processo que viveram e que, de maneira tão emocionada, conseguiram relatar em nosso encontro.

Enxergar-se em uma nova condição profissional não vem sendo nada fácil para as participantes do grupo. Mesmo porque, essa nova condição não mantém os direitos conquistados ao longo de suas carreiras, trazendo-lhes ônus nas mais variadas esferas. Ao se tornarem professoras readaptadas, as professoras viram diante de seus olhos a ruína de suas subjetividades e nenhum apoio para sua ressignificação. É evidente em suas falas a demanda por acolhimento ou reintegração, seja por parte dos colegas, da Escola ou, especialmente, do Estado.

Um aspecto importante revelado na fala do grupo é que as professoras auxiliam a escola a partir da realização de várias ações, porém, mesmo assim, não obtêm o reconhecimento esperado. Carmem, por exemplo, afirma com indignação que *“ajudava fazer, às vezes, até limpeza lá na cozinha, ajudava a limpar o pátio, a varrer... (...)”*, pois, o professor readaptado *“sofre, perde o diploma”*.

Dessa forma, enquanto síntese provisória e multideterminada de tudo o que já viveram, acreditamos que, no momento, podemos identificar algumas mediações constitutivas das significações do grupo sobre sua atual condição profissional, como por exemplo: as ações que realizam na escola impostas pela gestão nem sempre se relacionam com o significado da profissão; as relações de *status* e poder estabelecidas na instituição escolar, que são difíceis de serem compreendidas e superadas, estão diretamente ligadas ao sofrimento trazido pela invisibilidade; a histórica precarização do trabalho docente está presente e é um importante determinante da pauperização social, cultural e profissional de professores readaptados.

O Núcleo 2, nomeado da seguinte forma: “Os professores readaptados são extremamente afetados pela invisibilidade estabelecida”, se constituiu a partir da vinculação dos Indicadores n°

2, “As formas de desvalorização geradoras da invisibilidade”, e n° 5, “Submissão e resistência em relação às mazelas das condições de trabalho do professor readaptado”.

Entendemos que a centralidade do professor no processo educativo compõe a base da profissão docente, especialmente, no que se refere ao reconhecimento social desse profissional. Este reconhecimento “deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes” (GATTI, 2012, p. 90), porém, se estamos distantes desse efetivo reconhecimento em relação ao professor de maneira geral, estamos ainda mais afastados em relação aos readaptados.

Ao tornar-se um professor readaptado, essa “base” se ofusca ou mesmo se dissipa. É o que percebemos a partir das falas do grupo que, a partir de experiências tão singulares, revelaram suas significações a respeito de sua atual condição profissional, por vezes semelhantes, por vezes opostas. Maria, Inês e Carmem, explicitam um dilema, pois ao mesmo tempo em que esperam ser informadas dos assuntos gerais que dizem respeito a todos os professores, acreditam que por estarem readaptadas não é preciso cumprir o calendário escolar e, especialmente, o espaço formativo coletivo da equipe, a ATPC⁵, assim como qualquer outro funcionário da escola não-docente.

Tanto as falas de Maria, como as falas de Inês e Carmem indicam a responsabilidade da equipe gestora sobre as relações de trabalho na escola e, portanto, sobre suas condições de trabalho. Segundo Aranha (2015, p. 20-21), muitos estudos indicam que a forma de liderança do diretor, sua capacidade em integrar e atender às diversas dimensões da gestão da escola, a relevância dada ao trabalho coletivo e formativo dos que a constitui, seu compromisso

5 A Resolução SE 08 de 19/01/2012 determina que o docente que assumiu a Jornada Básica de 24 aulas semanais, como é o caso de Maria, precisa cumprir duas ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Para o docente que assume a Jornada Integral de 32 aulas semanais, como é o caso de Inês e Carmem, é necessário que se cumpra três ATPC, isso a critério do superior imediato, portanto, o diretor, ou quando as atividades do servidor readaptado tiverem cunho pedagógico, como resolve o 6º artigo da Resolução SE 09 de 31/01/2018, em seu §9º.

com clima⁶ no ambiente escolar; entre outros fatores, colaboram para a efetividade da escola na sociedade.

Enquanto funcionários vinculados à Secretaria da Educação (SEDUC), espera-se que o diretor, enquanto autoridade máxima na escola, estructure sua liderança a partir de princípios democráticos básicos a qualquer profissional da educação vinculado à SEDUC da Rede Estadual de Ensino, princípios que não se efetivam, como também revela o trecho a seguir:

Carmem: [...] eu até briguei com a diretora em 2016, aliás, ela brigou comigo, entendeu? E essa diretora (...) ela até falou pra mim que ela ia arrumar uma escola pra eu ir embora, porque ela não me queria mais na escola dela, entendeu? Isso dói! [...].

O sofrimento pelas imposições arbitrárias da gestão e pela segregação do grupo de professores regentes, não sugeriu a manifestação de nenhuma ligação entre um possível desenvolvimento profissional com a participação na ATPC, importante espaço formativo, colaborativo, remunerado e específico da carga horária dos funcionários vinculados como docentes.

Durante nosso encontro, nenhuma das questões abordou explicitamente as condições de trabalho, porém, quando as professoras respondem às dúvidas do E.T., expressas a partir das questões: *O que um professor readaptado faz na escola?* e *O que o professor readaptado sente ao fazer o que ele faz na escola?*, necessariamente, aspectos relativos a essa questão se evidenciaram.

Um dos pontos centrais nos estudos sobre as condições de trabalho docente, refere-se aos planos de carreira e valorização salarial. Carmem é a professora que manifesta de forma mais intensa as questões referentes à vivência da precarização das condições do

6 “O clima organizacional corresponde a um humor, estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento, em vista de que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual, dependendo da resolução das condições que criam essas características – daí a ser também cognominado de atmosfera” (LÜCK, 2010, p. 65).

trabalho docente. Ela fala que não gosta de “*ficar parada em uma escola*”, mas que está há seis anos na mesma unidade por questões que influenciam o seu orçamento, citando, por exemplo, o A.L.E.⁷ e o adicional noturno⁸. Ela é enfática ao relatar a imposição da direção para que ela assumisse funções incompatíveis com o seu cargo, destinadas a funcionários não-docentes, especialmente, para cobrir a falta deles, fosse permanente ou temporariamente.

Acreditamos que o reconhecimento de uma subjetividade coletiva ocupa um papel central no cotidiano de resistência dos professores readaptados, processo que é permeado pelo reconhecimento pessoal. Podemos entender que os professores readaptados vivem de forma bastante contraditória sua atividade de trabalho, que pende entre a realização de tarefas aproximadas do *ensinar* e a garantia de sua sobrevivência. Nesse sentido, frente às mudanças em sua constituição profissional, qual é o caminho para sua a sua realização profissional? Buscaremos respostas para esses questionamentos a partir da análise do Núcleo 3.

Nomeamos o **Núcleo 3** da seguinte forma: “A resistência à discriminação estabelecida em relação aos professores readaptados como um caminho para a sua realização profissional”, para tanto, articulamos os Indicadores n° 4 e n° 6, apontados respectivamente: “Inúmeras mudanças na constituição profissional do professor devido à readaptação” e “Ser tratado como um professor é a base para a realização profissional do professor readaptado”.

Afirmamos, a partir das falas das professoras participantes, que a readaptação traz mudanças à sua constituição profissional e que mesmo que não totalmente compreendidas, essas mudanças podem ser geradoras de sofrimento. O sofrimento enfrentado por querer trabalhar e serem impedidas de alguma maneira, se faz

7 O Adicional de Local de Exercício – A.L.E, é uma gratificação concedida aos funcionários que têm como local de exercício uma Unidade Escolar (U.E.) localizada em área de alta vulnerabilidade social a partir da avaliação do Sistema Estadual de Análise de Dados.

8 Faz jus ao Adicional Noturno o docente que atuar após as 22h00, sobre o período cumprido a partir desse horário incidirá o valor correspondente a 20% (vinte por cento) do valor da hora-aula.

presente sempre que essas vivências interferem nas conquistas estabelecidas pela profissão que sempre as constituiu, ou ainda, sempre que o professor vivencia uma atividade que não seja “geradora-de-sentido” (FACCI; URT, 2017, p. 14).

Desse modo, identificamos que as atividades realizadas pelo professor readaptado não se apresentam como propiciadoras do desenvolvimento do seu processo de humanização, já que as “relações com outros humanos”, seja com os colegas de trabalho, seja com os alunos, ficam restritas ou comprometidas como evidenciado no núcleo 1 e 2.

Entretanto, como o professor readaptado pode buscar sua valorização e se afirmar em um papel? Ao expressar em muitas de suas falas que o significado do que é ser professor é constituído pelo “ato de ensinar o aluno”, Inês revela o motivo de se sentir “*sem chão*”, dado que o que vivencia como uma professora readaptada a distancia desse significado profundamente estabelecido.

É inaceitável o fato de não serem mais professoras regentes de classe, “autorizarem” que sejam inferiorizadas e que, da mesma forma, autorizem sua submissão a destrato, desabono, imposições arbitrárias ou desumanizantes. Inês é enfática ao dizer que ao se tornar uma professora readaptada não deixou de ser professora e que é preciso se impor na escola para que possa ser tratada como “*uma profissional, uma professora mesmo*”. Assim, interpretamos que o sofrimento vivido impulsiona a busca individual por sua superação, cada uma a sua maneira, o que nos obriga a observar que

É o sujeito que significa e, assim, elege o objeto/situação que tem a possibilidade de satisfazê-lo. Nesse momento, necessidades, que eram históricas, subjetivas, fluídas, genéricas e sem conteúdo específico, configuram-se em motivos para a ação, impulsionam o sujeito para determinadas escolhas (AGUIAR, 2006, p. 18).

O grupo nos mostra que a discriminação e a invisibilidade vivenciada lhes fere demais, mas que, no processo de conhecer-se, reconhecer-se, valorizar-se, aceitar-se e ressignificar-se, são capazes de encontrar motivos e novas necessidades para continuar realizando o seu trabalho. Entretanto, que tipo de ação deve ser encaminhada para que essa discriminação não ocorra? Como encampar resistência à discriminação, à segregação, à invisibilidade enquanto ela existir? Como ressignificar seu trabalho? Problematizaremos essas questões na breve análise internúcleos que se segue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE INTERNÚCLEO

A fim de produzir uma síntese mais refinada, abordaremos parte das explicações produzidas na etapa análise intranúcleo a partir de uma interpretação internúcleos. Por estruturar esta pesquisa, o método Materialista Histórico e Dialético possibilita que façamos a interpretação entre os núcleos a partir de um movimento de articulação das partes em busca de uma síntese mais totalizante, mesmo que provisória, dado nosso pressuposto de que a realidade não se apresenta de forma estática ou acabada.

Entendemos que a realidade dada pelo ideário do modo de produção vigente, aliada à história de vida, à experiência profissional, à formação acadêmica, às condições da estrutura e organização da escola e às questões referentes às condições de trabalho e carreira, compõem a totalidade histórica do grupo e precisam ser apreendidas dialeticamente a fim de que nossas análises superem visões naturalizantes, dicotômicas ou fossilizadas, contribuindo para novas formas de leitura da realidade.

Nessa perspectiva, apreendemos que as significações do grupo acerca da constituição de sua atual condição profissional expressam que o enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se readaptado gera sofrimento, especialmente, devido à experiência de invisibilidade. A mudança do status de professor regente para professor readaptado, confere menosprezo, desprestígio, a estra-

nheza de seus pares, bem como de todos do seu círculo profissional.

Interpretamos que o fato do grupo não compreender o seu papel, aliado a todas as mediações constitutivas desse fato, como, principalmente, a não validação da ATPC como um momento formativo coletivo da escola – não apresentando nenhuma pertença a este espaço – o leva mais facilmente a assumir posturas submissas, não-reflexivas, acrílicas perante as relações sociais constituídas no ambiente escolar, relações que, historicamente, ora pendem para a democracia, ora pendem para o autoritarismo.

Ao considerarmos a importância do espaço formativo coletivo no âmbito escolar, é importante que apontemos aqui, a importância da organização coletiva da categoria em sua livre associação por meio dos sindicatos, instâncias organizativas e mobilizadoras responsáveis também pela formação do trabalhador. Facci e Urt (2017), ao evidenciarem a mediação da alienação nesse processo de tomada de consciência social pelo professor readaptado, expressam o quanto é difícil, mas necessário, validar o coletivo em tempos em que o individual impera.

Sobre a utopia⁹ da gestão escolar democrática e, portanto, da democratização nas relações da escola pública, Paro (2001, p. 19) alerta que ao “ficar na dependência deste ou daquele diretor magnânimo, que ‘concede’ democracia, poucas esperanças podemos ter de contar, um dia, com um sistema de ensino democrático”, nessa perspectiva, o que é preciso ser feito para que as professoras readaptadas vivenciem relações de trabalho horizontalizadas e se sintam fortalecidas para buscar seu desenvolvimento e realização profissional?

Ressaltamos aqui que a valorização deste profissional se constitui como um desafio fortemente tensionado pelo âmbito afetivo, mas que precisa ultrapassá-lo. A valorização do professor readaptado deve estar atrelada às políticas de formação e valorização da

9 “A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir” (PARO, 2001, p. 9).

carreira, bem como a políticas públicas ligadas à educação e à saúde, cujo foco seja seu autoconhecimento e o seu reconhecimento como um profissional da educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. *Psi. da Ed.*, São Paulo, 23, p. 11-25, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. de.; 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.
- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J. de.; MACHADO, V. C.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- AGUIAR, W. M. J. de.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *Estudos de Psicologia*. Campinas. abr./jun., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200008> Acesso em: 14 mar. 2017.
- ANTUNES, R. (org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BOCK, A. M. B. *As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC – Cortez, 1999.
- FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. Professor readaptado: o adoecimento nas relações do trabalho. *38ª Reunião Nacional da ANPEd*. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. GT20. São Luís-MA: UFMA, 2017.
- FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 157-171.
- FURTADO, O.; GONÇALVES, M. da G. M. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B (org.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 27-42.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente

na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf. Acesso em: 27 jun. 2017.

GONÇALVES, M. da G. M. A Psicologia como ciência do sujeito e subjetividade: a historicidade como noção básica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 47-66.

KAHHALE, E. M. P.; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARIN, A. J.; SAMPAIO, M. das M. F. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 2018.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 maio 2018.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. 2009. 193f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil – Doutora e mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP e graduada em Economia e Pedagogia pela Universidade de Taubaté – Unitau. Professora de Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora do Departamento de Pedagogia da Unitau, professora e coordenadora interina do Mestrado Profissional em Educação da mesma universidade. Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente na PUC-SP.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4815046589018403>

E-mail: ana.calil@unitau.com.br

Ana Paula Alves Pereira Ferreira – Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/ PUC-SP. Pós-graduada em Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Língua Portuguesa, licenciada em Letras e Pedagogia. Atua na Educação Básica na Prefeitura do Município de São Paulo e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8508829502800047>

E-mail: paullaferr@gmail.com

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

Aparecida Daniele Nascimento Bitencourt – Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Especialista em Gestão Escolar – SENAC-SP. Atua como Diretora Escolar no Centro Educacional SESI do município de Jandira.
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6478235378357091>
E-mail: daniele.nascimento@sesisp.org.br

Camila Domingues – Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de São José dos Campos, Governo do Estado de São Paulo. Grupo de pesquisa Atividade Docente – GADS.
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1849011734787493>
E-mail: camiladom@yahoo.com.br

Clarilza Prado de Sousa – Doutora em Currículo pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo – PUC-SP. Pós-Doutorado na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Pós-Doutorado pela Foundation Maison des Science de L´homme. Curso de aperfeiçoamento em avaliação educacional pela Faculty of Education da Harvard University. Professora titular da PUC-SP. Líder do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais – NEARS-PUC-SP. Consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – FCC/DPE-CIERS-ed. Membro do Comitê Científico do Educ@. Bolsista Produtividade Científica CNPq – PQ/1D. Coordenadora do Grupo de Trabalho Representações Sociais da ANPEPP.
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/409021975410975>
E-mail: clarilza.prado@gmail.com.

Elisa Valério de Almeida Oliveira – Mestre em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1685867755403362>
E-mail: elisa_valmeida@yahoo.com.br

Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches – Doutora em Educação: Currículo – PUC-SP e Mestre em Psicologia da Educação – PUC-SP. Especialista em Desenho e Gerência de Políticas Públicas – INDES e Programas Sociais – BID. Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Membro Fundadora do Fórum Paulista de Educação Infantil. Membro Fundadora do Fórum da Pedagogia Freinet. Coordenadora do Instituto Aprender a Ser – Pesquisa e Formação na Área Educacional. Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2020). Líder do grupo de pesquisa Educação Integral. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância.
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1621685976264300>
E-mail: emiliacirpi@uol.com.br

Érika de Oliveira Haydn – Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Professora de Educação Física na prefeitura de São Paulo.
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5588921242764896>
E-mail: erikahaydn@yahoo.com.br

Fernanda Coelho Liberali – Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, pós-doutorado pela Universidade de Helsinque, pela Freie Universität Berlin e pela Rutgers University. Professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – PUC-SP. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq; líder do GP/CNPq/PUC-SP Linguagem em Atividade no Contexto Escolar e do Grupo de Estudos em Educação Bi/multilíngue – GEEB; representante brasileira do comitê internacional do Simpósio Internacional de Bilinguismo e Educação Bilíngue na América Latina – BILINGLATAM; membro do Eastside Institute Associates e do Global Network da University of Leeds, coordenadora geral do projetos nacionais de extensão e pesquisa Programa Digitmed e Projeto Brincadas e cofundadora da Global Play Brigade.
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0046483605366023>
E-mail: liberali@uol.com.br

Jeovangela de Matos Rosa Ribeiro – Mestre em Educação e Diversidade. Licenciada em Geografia. Professora do Instituto Federal da Bahia – Campus Seabra. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9283522341727438>

E-mail: jeovangelarosa@ifba.edu.br

Juliana Patrícia de Lima Teixeira – Mestre Profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1343306650799226>

E-mail: julianaplt2013@gmail.com

Laurinda Ramalho de Almeida – Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora e Vice-Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Mestrado Profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP, ambos da PUC-SP.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>

E-mail: laurinda@puccsp.br

Laurizete Ferragut Passos – Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Coordenadora do Mestrado Profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, ambos da PUC-SP.

CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1852839499967790>

E-mail: laurizetefer@gmail.com

Lílian Ghiuro Passarelli – Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP, pós-doutora pelo Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Professora do Mestrado Profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP e vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da

PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos da Linguagem para Ensino de Português – Gelep.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1266427942692895>

E-mail: lghirop@pucsp.br

Márcia Maria de Castro Buzzato – Mestre em Educação: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional pela Universidade de Taubaté – Unitaú. Diretora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Criar e Crescer de Cachoeira Paulista-SP. Fonoaudióloga pela Centro Universitário Teresa D'Ávila – UniFatea e licenciada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos – Unimes.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2635098659447127>

E-mail: mbuzzato@hotmail.com

Márcea Andrade Sales – Doutora em Educação. Licenciada em Geografia. Líder do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – DEDC I. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3084896451938008>

E-mail: masales@uneb.br

Maria de Fátima Ramos de Andrade – Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, pós-doutora pela Fundação Carlos Chagas – FCC. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2272192785424412>

E-mail: mfrda@uol.com.br

Marli Eliza Dalmazo Afonso André – Doutora em Educação pela Universidade de Illinois, 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 – Formep/ PUC-SP.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3046653923068225>

E-mail: marliandre@pucsp.br

Rita de Cássia Ambrósio – Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. Professora alfabetizadora da rede municipal de Educação de São Caetano do Sul.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2692111525482147>

E-mail: ritacassiaambrosio@hotmail.com.

Priscila Barbosa Arantes – Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Doutoranda em Ciências Sociais – PUC-SP. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura – Unicamp e Ética, Valores e Cidadania – USP. Atua como Assistente Técnico Educacional I na Divisão Pedagógica na Diretoria Regional de Pirituba/Jaraguá – Núcleo de Educação Infantil. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6986380301642509>

E-mail: arantes.priscila@gmail.com

Shirlei Nadaluti Monteiro – Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Doutoranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pós-graduada em Psicopedagogia e em Didática do Ensino Superior, licenciada em Pedagogia. Atua na Educação Básica na Prefeitura do Município de São Paulo e na formação de professores na SOMA Assessoria Educacional.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2750276453253016>

E-mail: shirleinmont@yahoo.com.br

Solange Amália da Cruz – Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Auxiliar Técnica de Educação da Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

E-mail: solangeamalia28@gmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco – Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pós-doutora em Psicologia Social pela École des Hautes Études em Sciences Sociales – Paris, França. Professora titular da PUC-SP, docente nos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Educação: Formação de Formadores – Mestrado Profissional. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/PUC-SP, CEPId – Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>

E-mail: veraplacco@pucsp.br

Vivia Santos Andrade – Mestre em Educação e Diversidade. Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Cansanção-BA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9607535220414639>

E-mail: andrasedpedagogia@yahoo.com.br

Wanda Maria Junqueira de Aguiar – Doutora em Psicologia: Psicologia Social – PUC-SP. Professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação e Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores – Formep/PUC-SP. Grupo de pesquisa: Líder do GADS – Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade, Coordenadora do PROCAD – Projeto de Cooperação Acadêmica.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1565105678352914>

E-mail: iajunqueira@uol.com

